



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA SAÚDE  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA SAÚDE**

**ANNA PATRÍCIA BARROS MENDES**

**ENTRE O PRAZER E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES QUE  
LIDAM COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

**CAMPINA GRANDE  
2021**

ANNA PATRÍCIA BARROS MENDES

**ENTRE O PRAZER E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES QUE  
LIDAM COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Psicologia da Saúde – Mestrado, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Psicologia da Saúde.

**Área de concentração:** Trabalho, Saúde e Subjetividade.

**Orientador:** Prof. Dr. Edil Ferreira da Silva.

**CAMPINA GRANDE  
2021**

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.

M538e Mendes, Anna Patrícia Barros.  
Entre o prazer e o sofrimento psíquico de professores que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais [manuscrito] / Anna Patrícia Barros Mendes. - 2021.  
109 p.  
  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2021.  
"Orientação : Prof. Dr. Edil Ferreira da Silva, Departamento de Psicologia - CCBS."  
1. Psicodinâmica do trabalho. 2. Sofrimento psíquico. 3. Professores. 4. Necessidades educacionais especiais. I. Título  
21. ed. CDD 158.7

ANNA PATRÍCIA BARROS MENDES

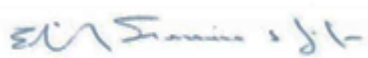
**ENTRE O PRAZER E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES QUE  
LIDAM COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Psicologia da Saúde – Mestrado, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Psicologia da Saúde.

**Área de concentração:** Trabalho, Saúde e Subjetividade.

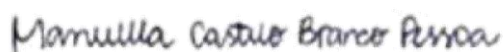
Aprovada em: 28 / 10 / 2021.

BANCA EXAMINADORA



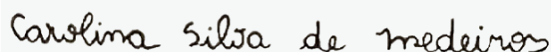
---

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



---

Prof. Dra. Manuella Castelo Branco Pessoa  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



---

Prof. Dra. Carolina Silva de Medeiros  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

## AGRADECIMENTOS

“Deem graças em todas as circunstâncias, pois esta é a vontade de Deus”  
(Tesssalonicenses, 5:18).

Ser grato é saber reconhecer os grandes e pequenos gestos e momentos, é aprender a dizer obrigado a Deus e às pessoas, por isso quero agradecer a todos aqueles que, junto comigo, transformaram meu sonho em realidade, serei MESTRE! A vocês, minha eterna gratidão.

Primeiramente, gratidão a Deus! Foram tantos os desertos, os caminhos árduos e pedregosos, porém Ele se fez luz, bússola e amparo nessa jornada do mestrado.

Às minhas mães Zeneide e Zuleide, por serem, para mim, esse pedaço de Deus na terra. Vocês me ensinaram que a educação transforma e o conhecimento, de fato liberta. Obrigada por não medirem esforços para que, assim, eu pudesse alçar voos incríveis, como esse.

Ao meu esposo Wladimir, parceiro de uma vida, pelo apoio, companheirismo e pelos dias, em que, no vazio da minha ausência, fostes pai e mãe dos nossos filhos.

Aos meus filhos, Gabriel e Guilherme, que me impulsionam a buscar sempre o melhor, é por mim, mas muito mais por vocês.

Aos meus irmãos, Bruno e Ramon, pelo incentivo e por acreditarem que posso sempre mais.

Aos meus poucos, porém bons amigos, família que escolhi e Deus, sabiamente, colocou em minha vida, o meu agradecimento pelo entusiasmo a cada conquista e pela amizade de sempre.

Aos professores, que, generosamente, desvelaram suas vivências subjetivas do trabalho, tornando visíveis o sofrimento e o prazer de ser professor.

E, ao meu orientador, Edil Ferreira da Silva, por ser leveza, tranquilidade e empatia. Como foi grandioso trilhar com você esse caminho.

## RESUMO

O processo de reestruturação produtiva provocou transformações no universo do trabalho, o que gerou novas formas de relações e modalidades de trabalho, influenciando, significativamente, na saúde e na qualidade de vida do trabalhador. Nesta óptica, a escola passou a ter novas demandas e exigências no processo de formação das crianças e jovens e, conseqüentemente, a atividade do/a professor/a se modificou. Sendo assim, mediante os padrões neoliberais postos, o docente em sua profissão assumiu diversas tarefas enquanto educador, cabendo a ele engendrar a partir de sua experiência as formas de lidar com as demandas e exigências em seu fazer. Inseridas nessas demandas estão os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), as quais suscitam dos/as professores/as ações específicas, que perpassam a avaliação, a metodologia, a estratégia de ensino e olhar diferenciado destes. Arelado as metamorfoses do mundo do trabalho, aparece no cenário global no âmbito da saúde coletiva a crise sanitária com a Pandemia do Covid-19, modificando o trabalho e, conseqüentemente o fazer do/a trabalhador/a, Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar o prazer e sofrimento dos professores da sala regular do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) com o trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) das escolas privadas do município de Campina Grande. Para isso, utilizou como arcabouço teórico-metodológico a Psicodinâmica do Trabalho (PDT), tratando-se, pois, de um estudo qualitativo. Para a coleta de dados foram realizadas a aplicação de um questionário sociodemográfico e os encontros coletivos de discussão, via Google Meet. Para os encontros coletivos de discussão, contamos com a participação de 07 (sete) professores. Os resultados apontaram discrepância quanto às prescrições e o real do trabalho em contexto remoto e junto aos alunos com NEE. Diante dos constrangimentos e variabilidades do trabalho, os docentes experienciaram vivências de sofrimento, porém de modo criativo. Para minimizar os efeitos danosos do sofrimento os/as professores/as utilizaram ações defensivas, possibilitando que eles se mantivessem ativos na atividade. Através dos espaços de fala e de escuta e do fortalecimento dos coletivos de trabalho oportunizaram a dinâmica do reconhecimento, a cooperação e a ajuda mútua constituindo fonte de prazer para os/as professores/as. Espera-se que os resultados da pesquisa possam subsidiar ações em políticas públicas, voltadas para o fazer do profissional docente, além de orientar pesquisas subsequentes em temáticas correlatas.

**Palavras chaves:** Psicodinâmica do Trabalho. Professores. Necessidades Educacionais Especiais. Sofrimento e prazer no trabalho. Educação.

## ABSTRACT

The productive restructuring process caused changes at workplaces, which generated new kinds of relationships and work modalities, significantly influencing the health and quality of worker's life. In this perspective, the school started to have new demands and requirements in the process of training children and young people and, consequently, the teacher's activity changed. Thus, through the neoliberal standards established, the teacher in its profession took on several tasks as an educator, and it was up to it to engender from its experience, the ways to deal with the demands and requirements at work. Included in these demands are students with special educational needs (SEN), which raise specific actions from teachers, which permeate their assessment, methodology, teaching strategy and differentiated view. Linked to the working metamorphoses, the sanitary crisis with the Covid-19 pandemic appears in the global scenario in the context of collective health, modifying the work and, consequently, the work of the worker, who had to review their norms and values to be able to face the activity under the new pandemic configuration. In this sense, the present study aims to analyze the pleasure and suffering of teachers at regular classrooms of Elementary School Final Years (6th to 9th grade) working with students with special educational needs (SEN) from private schools in the city of Campina Grande. For this, the Psychodynamics of Work (PDT) was used as a theoretical-methodological framework, thus being a qualitative study. For data collection, the sociodemographic questionnaire and collective discussion meetings were carried out via Google Meet. Due to the pandemic context, the meetings took place virtually. For the collective discussion meetings, we had the participation of 07 (seven) teachers. The results showed a discrepancy in terms of prescriptions and actual work in a remote context and with students with SEN. Faced with the constraints and variability of the work, teachers experienced suffering, but in a creative way. In order to minimize the harmful effects of suffering, teachers used defensive actions, allowing them to remain active in the activity. Through the strengthening of work groups, which were fundamental for the development of knowledge/doing of teachers, they created opportunities for the dynamics of recognition, cooperation and mutual help, constituting a source of pleasure for teachers. It is expected that the research results can support actions in public policies, aimed at the performance of the teaching professional, in addition to guiding further researches on related themes.

**Keywords:** Psychodynamics of Work. Teachers. Special Educational Needs. Suffering and pleasure at work. Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANS	Análise do Núcleo dos Sentidos
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDT	Psicodinâmica do Trabalho
PPGPS	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde
SINEPEC	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Campina Grande
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>08</b>
<b>1.1</b>	<b>O caminho teórico percorrido</b> .....	<b>16</b>
<b>1.2</b>	<b>Os procedimentos metodológicos</b> .....	<b>25</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 1 - VIVÊNCIAS SUBJETIVAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM PERÍODO DE PANDEMIA: A INSERÇÃO DO TRABALHO REMOTO E SUAS REPERCUSSÕES NA SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR</b> .....	<b>33</b>
<b>2.1</b>	<b>Introdução</b> .....	<b>33</b>
<b>2.2</b>	<b>Método</b> .....	<b>41</b>
<b>2.3</b>	<b>Resultados</b> .....	<b>43</b>
<b>2.3.1</b>	<b><i>Descrição dos Núcleos do Sentido</i></b> .....	<b>43</b>
<b>2.4</b>	<b>Discussões</b> .....	<b>55</b>
<b>2.5</b>	<b>Considerações Finais</b> .....	<b>61</b>
	<b>Referências</b> .....	<b>62</b>
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 2 – TRABALHO REMOTO E ATIVIDADE DOCENTE: OS DESAFIOS DO TRABALHO DOS/AS PROFESSORES/AS QUE LIDAM COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS</b> .....	<b>67</b>
<b>3.1</b>	<b>Introdução</b> .....	<b>67</b>
<b>3.2</b>	<b>Método</b> .....	<b>74</b>
<b>3.3</b>	<b>Resultados</b> .....	<b>75</b>
<b>3.3.1</b>	<b><i>Descrição dos Núcleos do Sentido</i></b> .....	<b>75</b>
<b>3.4</b>	<b>Discussões</b> .....	<b>84</b>
<b>3.5</b>	<b>Considerações Finais</b> .....	<b>88</b>
	<b>Referências</b> .....	<b>89</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>93</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO</b> .....	<b>100</b>
	<b>APÊNDICE B – PLANO DOS ENCONTROS COLETIVO DE DISCUSSÃO</b> ..	<b>102</b>
	<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>103</b>
	<b>ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE VOZ</b> .....	<b>106</b>
	<b>ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS</b> .....	<b>107</b>
	<b>ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DO RESPONSÁVEL PELO PROJETO EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS</b> .....	<b>108</b>
	<b>ANEXO E – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O PROJETO DE PESQUISA</b> .....	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O homem se faz a si mesmo e se eleva como ser humano através de sua atividade prática, o trabalho (Lucca, 2017). O trabalho é elemento essencial de junção social possuindo um duplo significado: satisfação das necessidades objetivas de subsistência e consumo e satisfação das necessidades subjetivas de realização pessoal e autoestima. Esta última, adquire fundamental importância na constituição da subjetividade, no modo de vida, na saúde física e mental bem como na construção da identidade do sujeito (Jacques & Amarazay, 2006). Nesse sentido, para Dejours (1992) o trabalho é um componente primordial para preservação da saúde podendo ser fonte de prazer como também causador de sofrimento psíquico e desencadeador de doenças.

O destino dessas fontes de prazer e sofrimento no trabalho, pode ser revelada identificada a partir da compreensão das condições e as formas de organização do trabalho que culminam em prazer e, conseqüentemente, em benefícios para saúde do trabalhador ou, de modo contrário, se apresentam como fonte de sofrimento e desgaste (Dejours, 2011). Em consonância, observa-se que as mudanças ocorridas no capitalismo vêm afetando de modo diverso o mundo do trabalho e a vida dos trabalhadores e das trabalhadoras. Transformado com base na acumulação flexível, o capitalismo gerou um modo de trabalho e de vida baseado na flexibilização e precarização do trabalho (Antunes & Druck, 2015) após sua crise na década de 70.

A crise estrutural do capitalismo deu início a um amplo processo de reestruturação do capital antes estruturado sobre o binômio taylorismo/fordismo. Fundamentado na produção de massa, homogeneizada e verticalizada o binômio taylorismo/fordismo estruturou seu padrão produtivo com base no trabalho parcelar e fragmentado, o que para o capital significava apropriar-se do *savoir-faire* do trabalhador, anulando a dimensão intelectual do trabalho operário. Nesse contexto, a atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (Antunes, 1999). Tal modo de gestão e organização do trabalho resultou, no âmbito do processo de trabalho, na reação da classe trabalhadora contra os métodos de exploração do trabalho e, em relação ao consumo, na saturação da norma social do consumo (Ribeiro, 2015).

Em contrapartida, o capitalismo orientado para o crescimento e apoiado na exploração do trabalho vivo na produção, ou seja, na exploração da força de trabalho precisou estabelecer novos modos de controle sobre a força de trabalho para que o mesmo pudesse se manter em constante crescimento (Ribeiro, 2015) impulsionando assim, um hibridismo nas formas de gestão e organização do trabalho, que mescla taylorismo/fordismo/toyotismo com novas roupagens e dilemas, como nos trabalhos mediados por aplicativos (Antunes, 2018).

O Toyotismo instaurou uma nova forma de organização industrial e de relacionamento entre o capital e o trabalho possibilitando o surgimento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente e realizado no seu espaço de trabalho (Antunes, 1999). Porém, apesar da distinção entre esses dois modelos produtivos ambos determinaram um padrão comportamental para o trabalhador que estivesse afinado ao capital, provocando-lhe interferências diretas à sua saúde psíquica (Figueiredo, 2019) na medida em que, essas formas de reestruturação produtiva captura a subjetividade do trabalhador.

Logo, a reestruturação produtiva marcada por uma inversão de perspectiva, por desafios lançados ao movimento operário, pela ruptura do compromisso social, pela fragmentação do proletariado e pela flexibilização/precarização do trabalho e da organização do trabalho (Ribeiro, 2015) provocou modificações, ocasionando, na sociedade contemporânea, um ritmo acelerado de produção tecnológica alterando os modos e as relações de trabalho influenciando, significativamente, na saúde e qualidade de vida do trabalhador. Em virtude disso, o trabalhador é vulnerabilizado e enfraquecido pela precarização da organização do trabalho, pelo desemprego estrutural e pela necessidade de sobrevivência (Mendes, 2007). Apesar de, tendencialmente, as transformações no âmbito do trabalho de forma geral, em todos os ramos produtivos, e global, em todas as partes do mundo, tem características prejudiciais aos direitos, ao processo de trabalho em si e a saúde dos trabalhadores, se faz necessário conhecer de perto como as pessoas individual e coletivamente estão experienciando estas mudanças.

A disseminação do pensamento neoliberal propagado por meio da reestruturação produtiva do capitalismo atingiu vários segmentos, dentre eles, a educação. A educação percebida como estratégia ao plano de poder passa a operar conforme esses moldes no intuito de atender aos ideais dessa organização social deixando de ser, conforme Lopes e Caprio (2008), membro do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Ou seja, a educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista (Saviani, 2005).

No sentido da nova ordem econômica neoliberal, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais, sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico (Saviani, 2005). Sendo assim, o sistema educacional enfoca trabalhadores com habilidade de resposta, ágil capacidade de aprendizagem, que saibam trabalhar em equipe, que sejam competitivos e criativos (Neto &

Campos, 2014). Desse modo, os sistemas educacionais tiveram que redirecionar suas instituições de ensino para adequar-se a essa realidade, demandando um processo educativo para a constituição de um novo trabalhador mais flexível, polivalente e competitivo (Tostes, Albuquerque, Silva & Petterle, 2018). Logo, a educação tornou-se um elemento chave para o processo de produção e de reprodução social na sociabilidade do capital (Araújo, Pereira & Silva, 2020).

Sendo assim, de acordo com Rocha e Fernandes (2008), a escola passa a ter novas demandas e exigências no processo de formação das crianças e jovens e, conseqüentemente, o professor, o qual terá que operacionalizar e formar os indivíduos dentro da lógica exigida pelos princípios neoliberais. Erige-se, assim, uma pedagogia flexível, com uma formação multilateral distanciada do desenvolvimento de um pensamento crítico e dialético. Esta lógica de gestão do aparato produtivo flexível foi incorporada à formação docente por meio da reestruturação da educação e dos cursos de formação de professores que seguiram as orientações dos organismos multilaterais. Portanto, ao exercer a docência, na perspectiva neoliberal, o professor teve que ser capaz de planejar e executar bem sua tarefa, ter agilidade para tomar decisões, ser comunicativo, aberto ao diálogo; ser líder, estar bem informado, saber mais de uma língua; ter várias especializações; trabalhar mais com a inteligência do que com a força física, já que seu trabalho será cada vez mais o de liderar e supervisionar o sistema de máquinas informatizadas, tendo que se utilizar de malabarismos vários, para conseguir agradar e satisfazer os interesses e as exigências prescritas pelo mercado. Para isso, teve que se servir dos princípios da visão tecnicista da escola (Bueno & Almeida, 2016).

A Pedagogia Tecnicista, centrada nos conceitos de competências e habilidades, atua no aperfeiçoamento do sistema capitalista e como tal procura garantir a eficiência e produtividade da educação por meio do método de gerenciamento produtivo-industrial o qual tem como base a busca pela qualidade total (Silva, 2016). Assim sendo, o principal foco do paradigma tecnicista é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de suas funções no mercado de trabalho (Azevedo, Bonadiman, Gutieres & Souza, 2013).

Dessa forma, essa organização da educação sob o respaldo da concepção tecnicista exige uma nova conduta do trabalhador, neste caso, do professor que, como mencionado anteriormente, atuará de forma mais diretiva e eficiente no controle disciplinar e comportamental dos alunos com a finalidade de obter resultados mais efetivos (Saviani, 2013).

Contudo, para que o professor alcance a eficiência produtiva exigida pela nova reorganização do sistema educacional, inserido nesse contexto neoliberal e de reestruturação produtiva do capital, o mesmo vem sendo submetido a elevada jornada de trabalho, excesso de

tarefas burocráticas, falta de autonomia, precárias condições de trabalho, demandas inadequadas, sobrecarga de trabalho, dimensionamento do papel da escola como substitutiva da família bem como pelo não reconhecimento do seu trabalho (Ricardo, Barreto, Campos & Castro, 2014). Ademais, o professor tem que estimular o potencial de aprendizagem dos alunos, ensiná-los a conviver em sociedade, cobrir as lacunas da instituição escolar, buscar, por conta própria, sua requalificação profissional. Arelado a isto, temos a desvalorização do trabalho do professor refletida pelo desrespeito por parte dos alunos, baixos salários, carga de trabalho exaustiva, alto número de alunos por classe, pressão por metas de produtividade, somado ao aumento dos contratos temporários e a perda de garantias trabalhistas, falta de preparo durante a formação, dificuldades na relação com alunos e pais, exigência de adoção de uma pedagogia que não corresponde ao modelo de escola instituído (Tostes et al., 2018).

Nesta situação, exercer a docência implica (com)viver, permanentemente, com diversas fontes de tensão e contradições; em outras palavras, o trabalho nunca é puramente aquilo que se idealiza, ele é caracterizado por constrangimentos e variabilidades que vão além do que está prescrito no trabalho. Para Vieira (2013), essas situações de trabalho caracterizadas por aspectos de sobrecarga e de impedimento do livre exercício da gestão da atividade resultam em efeitos maléficos na vida dos professores, agredindo à sua saúde, culminando no sofrimento psíquico. Em outras palavras, a organização do trabalho, autoritária e bloqueadora da mobilização subjetiva individual e coletiva, ao qual o professor está exposto produz efeitos deletérios à saúde psíquica, ocasionando intenso sofrimento docente.

De acordo com Dejours (1994), o sofrimento começa quando o rearranjo da organização do trabalho não é mais possível, quando a relação do trabalhador com a organização do trabalho é bloqueada, então a energia pulsional se acumula no aparelho psíquico ocasionando um sentimento de desprazer e tensão. Segundo Mendes (2007), o sofrimento acontece quando a relação do trabalhador com a organização do trabalho é impedida devido às dificuldades de negociações das diferentes forças que envolvem o desejo da produção e o desejo do trabalhador. Em outras palavras, o trabalhador não consegue subverter a forma como o trabalho está organizado por um trabalho em que ele possa ser livre, tendo a liberdade de pensar e agir sobre o seu fazer. Considerando que:

O trabalho é aquele que implica, de uma perspectiva humana, o fato de trabalhar: os gestos, o saber-fazer, o engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir a diferentes situações é o poder de sentir, pensar, de inventar etc [...] é o trabalhar um modo específico de engajamento de personalidade para enfrentar uma tarefa definida por constrangimentos (Dejours, 2012, p.24).

Dejours (1992) afirma que o trabalho é um elemento imprescindível para a preservação da saúde e pode ser fonte de prazer. Sendo assim, vivenciar esse prazer no trabalho depende das condições nas quais ele é realizado, da natureza da tarefa e do tipo de exigências oferecidas pela organização do trabalho. Conforme Mendes (2007), o saudável está relacionado ao enfrentamento das imposições e pressões do trabalho que causam instabilidade psicológica. Assim, o trabalho quando fonte de prazer possibilita que o trabalhador se torne sujeito de sua ação, criando mecanismos que possam dominar o seu fazer.

Nessa perspectiva, as vivências de prazer se manifestam por meio da gratificação, da realização, do reconhecimento, da liberdade e da valorização no trabalho as quais possibilitam a estruturação psíquica, a identidade e a expressão da subjetividade no trabalho, de modo a viabilizar as negociações, a formação de compromisso e a ressonância entre o subjetivo e a realidade concreta de trabalho (Freitas & Facas, 2013). Enfatizando que, o reconhecimento é uma condição *sine qua non* para transformação do sofrimento em prazer, visto que ele dar para os sujeitos a real dimensão de sua utilidade para a organização e também de seu pertencimento a um coletivo de trabalho (Araújo, Freitas & Mendes, 2014).

Mediante os padrões neoliberais postos percebe-se que o docente em sua profissão assume diversas tarefas enquanto educador, cabendo a ele engendrar a partir de sua experiência as formas de lidar com as demandas, um modo de gestão toyotista incorporada pela proposta de formação docente para o novo milênio. Neste contexto, temos as demandas geradas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) que, conforme a Declaração de Salamanca (1994), refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (entendendo-se a dificuldade como um resultado significativamente abaixo do esperado no desenvolvimento de elementos primordiais, como: escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio lógico e habilidades matemáticas) sejam elas permanentes ou provisórias. Nesta situação, deve a criança ou jovem ter acesso às escolas regulares que têm por dever se adequarem às necessidades oriundas das deficiências e/ou dificuldades, considerando que as escolas regulares representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, acolhendo todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a definição de necessidades educacionais especiais destaca a influência mútua das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social indicando para uma organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem.

Assim sendo, o conceito de escola inclusiva, implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001). Para isso, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se (Glat & Fernandes, 2005).

É importante considerar que as crianças que apresentam alguma deficiência e/ou transtorno de aprendizagem demonstram uma lentidão na aquisição do conhecimento demandando delas e do professor mais tempo, maior envolvimento, esforço, manejos e artifícios frente à aprendizagem escolar. Logo, o professor, não consegue fazer com que esses alunos aprendam as mesmas coisas, da mesma forma e dentro do mesmo espaço de tempo acabando por exigir deste, manejos e um desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferentes daquelas para com as crianças sem dificuldades (Nunes, Tank, Costa, Furlan & Schnell, 2013). Isso significa dizer que com ou sem aluno com NEE, há necessidade de ressignificar as práticas inclusivas no sentido de que quando promovidas, todos os alunos se beneficiam. Portanto, estamos aqui explicitando que a atividade de trabalho do docente é sempre enigmática e se estrutura no enfrentamento dos desafios das demandas que se apresentam cotidianamente.

Então, interrogamo-nos, como esses professores, a partir das exigências impostas pelos padrões neoliberais ao sistema educacional, lidam com os constrangimentos e variabilidades do trabalho na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Já que, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, além de criar estratégias para o processo avaliativo desses alunos (MEC/SECADI, 2008). Neste sentido, Figueiredo (2019) afirma que, trabalhar na perspectiva da inclusão de alunos com NEE no espaço escolar carece de uma ação que extrapola a técnica e requer um esforço de instigar a comunidade escolar a refletir sobre as necessidades, sobretudo quanto às políticas públicas que as envolve, além de requerer olhares mais criteriosos sobre a dialética existente entre a inclusão/exclusão.

Em razão disso, o trabalho docente se constitui como uma atividade com desafios cotidianos em face das variabilidades do contexto escolar e da sua clientela, fragmentada em tarefas e submetida a intensos ritmos de trabalho (Souza & Leite, 2011). Desse modo, pude observar, através do suporte dado aos professores na minha prática enquanto psicóloga escolar

da rede privada de ensino, os constrangimentos e variabilidades enfrentados por eles no trabalho junto aos alunos com NEE, fruto da lacuna entre o prescrito e o real da atividade, em que os mesmos não sabiam manejar práticas educativas inclusivas, apresentavam pouco conhecimento sobre os transtornos e suas repercussões no processo de aprendizagem dessas crianças e/ou adolescentes, o que demandava do setor de psicologia e pedagógico formações continuadas, orientações e direcionamentos a respeito da etiologia dos transtornos e suas implicações no processo de ensino – aprendizagem. Diante desse suporte, percebíamos que o trabalho junto aos alunos com NEE ocasionava nos professores sentimentos de angústia, receio e o despreparo frente a essas demandas já, anteriormente, mencionadas, fato este que mobilizou o presente estudo, além, é claro, dos motivos exposto pela literatura científica.

Em pesquisa realizada por Smeha e Ferreira (2008), as autoras colocam que os professores ao atuarem junto às crianças com NEE relataram sentimentos de desespero, frustração, angústia, impotência e medo desencadeando neles intenso sofrimento, visto que ensinar crianças com limitações exige conhecimento, competência e habilidade para que o processo inclusivo seja efetivado.

Dessa forma, pode-se notar que, as implicações decorrentes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), trouxeram grandes consequências tanto para o fazer, quanto para a saúde psíquica do professor na medida que a organização de trabalho passou a requerer uma nova forma de desenvolvimento da atividade docente. Estas novas exigências vêm provocando inquietações e ansiedade para atender às exigências, visto que não havia preparação para lidar com a nova atividade, bem como com as suas variabilidades e constrangimentos nela interligados (Figueiredo, 2019) o que sinaliza a necessidade de estudos em face dessas questões.

Por esse motivo, lidar com os alunos com NEE é lidar com o que não está prescrito no trabalho, com os constrangimentos e variabilidades, ou seja, com o real do trabalho. Assim, a ação do trabalhador, e neste caso do professor, está em lidar com as prescrições da organização do trabalho e as variações intrínsecas à realidade (Pinheiro, Costa, Melo & Aquino, 2016) impondo a esse trabalhador mobilizar-se subjetivamente. Através da mobilização subjetiva o trabalhador pode ressignificar o sofrimento provocado pela organização do trabalho, cuja tarefa coloca vários fracassos no ato mesmo do exercício do fazer, que estão configurados por meio de novas ferramentas de contato, tempo irrestrito de preparação de aulas, das novas regras do trabalho remoto, etc. Diante disso, os docentes em sua prescrição são colocados como aptos a prestarem um atendimento de excelência para sociedade, porém, na prática, no real do trabalho



eles ficam diante de situações que geram sentimentos de não estar capacitados o suficiente temendo cometer alguns erros.

Nessa vertente, o trabalho real se deixa revelar para o sujeito de modo desagradável, resistindo aos seus procedimentos, seu saber-fazer, sua técnica, conhecimento, provocando, nele, a manifestação de um sentimento de impotência, irritação, raiva, decepção e desamparo, ou seja, o real se revela a partir de um modo afetivo, o sofrimento afetivo. Este, não se apresenta apenas como ponto de chegada, como uma consequência última da relação com o real, mas, também, como ponto de partida, como uma proteção da subjetividade em busca de meios para agir sobre o mundo, para transformar este sofrimento encontrando caminhos de superação da resistência ao real (Dejours, 2012). Para isso, a mobilização subjetiva caracterizada pelo uso de recursos psicológicos do trabalhador e pelo espaço público de discussões sobre o trabalho permitirá a ressignificação das situações geradoras de sofrimento em situações geradoras de prazer a partir do resgate do sentido do trabalho (Mendes, 2007) provocando nos professores processos psíquicos como: invenção, imaginação, inovação, criatividade, ajustamentos (Dejours, 1994).

Nesta perspectiva, as condições e a organização do trabalho sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar, podem se configurar como fonte de prazer, sendo benéfico ao trabalhador, ou, seu oposto, sendo fonte de desgaste e sofrimento (Dejours, 2011).

Com base nisso, observa-se que a problematização da saúde do professor é uma necessidade na atualidade, visto que é uma categoria profissional propensa ao sofrimento psíquico, principalmente por conviver em seu ambiente de trabalho com conflitos e adversidades relacionados às condições e à organização dele. E, em especial, os professores que lidam com alunos com NEE, que carecem de ser mais ativos e envidar atitudes criativas e flexíveis que incentivem, motive e enalteça os avanços manifestados pelo aluno (Strik & Smith, 2007).

Para completar esse quadro, em 2020, fomos surpreendidos pela pandemia do COVID-19 que trouxe mudanças significativas para o trabalho e a vida dos alunos e docentes. No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde - OMS declara, a pandemia. A crise sanitária, instalada pelo coronavírus, impôs uma série de medidas restritivas para contenção da transmissão do COVID-19 no Brasil e no mundo, dentre as medidas, o distanciamento social. O afastamento social comprometeu a vida escolar de milhões de crianças e jovens em todo o mundo obrigando os sistemas escolares interromper as aulas presenciais e, de forma abrupta, migrarem para o ambiente virtual (Oliveira & Júnior, 2020).

A transição do ambiente presencial para o ambiente virtual trouxe algumas implicações para o fazer do professor e, a ideia de “ficar em casa” passou de atrativa para desgastante e desafiadora, tendo em vista que requereu do professor a apropriação de uma tecnologia em um curto espaço de tempo, revelando que

O ineditismo desse contexto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto (Oliveira & Júnior, 2020, p. 208)

A crise do COVID-19 instaurou um novo modo de operar, em que, por meio do trabalho remoto acentuou e aflorou novos paradoxos vivenciados pelos docentes que, nessa nova forma de organização do trabalho a qual foi implementada em uma velocidade que extrapola a capacidade de elaboração desse trabalhador, precisou reconfigurar toda a sua rotina para fazer funcionar o seu trabalho em uma modalidade absolutamente nova e intensa suscitando uma série de angústias e desgastes psíquicos que se desdobram em face das exigências do trabalho, dos efeitos danosos na relação ensino-aprendizagem (Rabello, Souza & Martins, 2020). Esta nova modalidade de trabalho remoto provocou mudanças no saber-fazer do docente, que teve de repensar sua prática, constituindo novos afazeres, usando mais de sua astuciosidade em face dos constrangimentos e variabilidades encontradas a partir de sua tarefa. A atividade de trabalho trouxe novos desafios que estão sendo enfrentados com inventividade e criatividade, não sem custos como se falou antes. É necessário salientar que o trabalho remoto afetou de forma diversa homens e mulheres, sendo que estas últimas foram atingidas de modo mais agudo tanto tecnicamente como subjetivamente. Diante disso, se tornou interessante e pertinente trazer para o estudo as repercussões do trabalho remoto no contexto da pandemia considerando que todo esse cenário incidiu sobre a saúde mental e o fazer do professor.

### **1.1 O caminho teórico percorrido**

Nos ancoramos na Psicodinâmica do Trabalho - PDT - que busca a descrição e o conhecimento das relações entre trabalho e saúde mental (Dejours, 2012) a partir da análise das relações dinâmicas entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação desse trabalhador que se manifestam nas vivências de prazer-sofrimento, nas estratégias de ação para mediar os constrangimentos e variabilidades da organização do trabalho, nas patologias sociais, na saúde e no adoecimento (Mendes, 2007).

De acordo com essa linha teórica, a organização do trabalho é a principal causadora do sofrimento psíquico, ou seja, desestabilizadora da saúde mental, do funcionamento psíquico

(Dejours, 1994). Definida como divisão do trabalho e dos homens, conteúdo da tarefa, sistema hierárquico, modalidades de comando, relações de poder, questões de responsabilidades, etc. (Dejours, 1992) a organização do trabalho expressa o modo operatório prescrito e real do trabalho. Compreendendo que o trabalho prescrito estaria ligado à operacionalização da tarefa enquanto o trabalho real, às relações sociais de trabalho (Dejours, 2011).

Com base nisso, trabalhar é vencer, preencher o hiato entre o prescrito e o efetivo, o real (Dejours, 2012) uma vez que o prescrito nunca é suficiente para dar conta da realidade (Dejours, 2004). Neste seguimento, o sistema escolar se exime da sua função e acaba transferindo ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005), restando ao professor, como afirma Vieira (2014), ficar imerso em um conflito cotidiano entre o que é exigido, o que deseja e o que realmente é possível fazer diante dos obstáculos, das condições e da organização atual do trabalho.

Assim, consideramos que uma organização que não permite a subversão do prescrito pode ser adoecedora para o sujeito. Portanto, a escola, enquanto organização, se apresenta para os seus trabalhadores como espaço para viver, produzir e, dependendo do seu modo de organização, pode levar tanto a formas criativas e boas relações ou pode levar a situações de sofrimento patogênico. Como declaram Dessen e Polonia (2007), a escola é uma instituição fundamental para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsora ou inibidora do crescimento psíquico, físico, intelectual e social de alunos e professores. É o que confirma o estudo de Gasparini et al. (2005), com professores da rede particular de ensino do estado da Bahia. Eles enfatizam uma grande proporção de adoecimento numa população relativamente jovem, com queixas importantes relacionadas ao funcionamento psíquico, consequentemente relacionada à organização do trabalho, como cansaço mental e nervosismo. Dentre os fatores que dizem respeito à organização do trabalho, destacam-se o trabalho repetitivo, a insatisfação no desempenho das atividades, o ambiente intranquilo e estressante, o desgaste da relação professor-aluno, a falta de autonomia no planejamento das atividades e ritmo acelerado de trabalho e pressão da direção (Araújo & Silvany-Neto, 2004).

A organização do trabalho dos professores se caracteriza por normas estabelecidas pelo Ministério da Educação em que, segundo os professores, há grandes divergências entre o trabalho que lhes é prescrito e o trabalho que lhes é imposto pela realidade de uma escola, a qual é marcada pela diversidade de pessoas e relações, que compõem o trabalho do professor. Tais relações, muitas vezes, não o permitem ser humano, por não poder reagir ou se manifestar, afetivamente, nessas situações em nome de uma “ética do professor”, fazendo emergir diversas demandas a exemplo de ter de lidar com as necessidades afetivas e sociais dos alunos, as quais

não são previstas por leis e decretos, que regulamentam o exercício da docência, (Duarte & Castro, 2014). O que, fatalmente, reverbera na saúde mental do professor.

Diante desse conflito entre organização do trabalho e funcionamento psíquico, o possível sofrimento gerado suscita as estratégias defensivas destinadas a lutar contra o aborrecimento, contra a angústia de se sentir transformado em um verdadeiro robô, contra o medo de não conseguir segurar a cadência da linha (Dejours, 2012). De forma dual, as estratégias defensivas se fazem necessárias para que o sujeito se adapte às pressões evitando a loucura e dando continuidade ao trabalho bem como contribuem na estabilização da relação subjetiva com a organização do trabalho sustentando a resistência a mudança (Dejours & Abdoucheli, 1990).

Como regras de condutas construídas coletivamente e conduzidas por homens e mulheres marcadas pela sutileza, engenhosidade, diversidade e inventividade (Mendes, 2007) as estratégias de defesas levam a eufemização da percepção que os trabalhadores têm da realidade que os faz sofrer justamente por não poder vencer a rigidez de certas pressões organizacionais, os trabalhadores, graças a suas defesas conseguem minimizar a percepção que eles têm dessas pressões, fontes de sofrimento (Dejours, 1994).

Conforme Vasconcelos e Rosas (2014), as principais estratégias defensivas utilizadas pelos docentes são: absenteísmo, negação e desengajamento afetivo/cognitivo. O absenteísmo é uma defesa utilizada pelos docentes contra a tensão derivada do exercício do trabalho, uma forma de atingir o alívio para escapar das tensões acumuladas. A negação visa evitar a consciência de algum aspecto doloroso da realidade negando dados sensoriais, neste caso, os docentes negam os aspectos nocivos do trabalho na tentativa de afastar a ansiedade que intensifica o próprio sofrimento. O desengajamento surge quando os aspectos nocivos à saúde do professor estão tão intensos que este não se sente mais motivado, não se mobiliza de forma plena no sentido de contribuir para organização do trabalho.

Nesta perspectiva, intervir na organização do trabalho é essencial, dado a contribuição para o processo de saúde, que permite aos trabalhadores subverter o sofrimento, transformando-o em sentido, em inteligibilidade e em ação, o que não significa anular o sentimento, mas transformá-lo no prazer de reapropriação do vivido pela ação (Dejours & Jayet, 1994), visto que o sofrimento não é tratado apenas como fonte de adoecimento, mas como mobilizador da saúde.

Baseado nisso, o sofrimento nem sempre levará ao adoecimento, pois pode constituir um indicador de saúde, por ser uma vivência de afetos dolorosos e um mobilizador para as mudanças das situações que fazem sofrer, quando é ressignificado pelo uso eficaz de estratégias

de mobilização subjetiva. Logo, a mobilização subjetiva é um processo de busca de prazer, já que o trabalhador busca uma transformação das situações geradoras de sofrimento em situações que gerem prazer (Freitas & Facas, 2013). Dessa forma, nem o sofrimento, nem tampouco as estratégias defensivas são patológicas, e sim, uma saída para a saúde na medida em que, mobiliza o sujeito no mundo e no trabalho em busca das condições de saúde interferindo na organização do trabalho através da subversão do sofrimento, transformando-o em sentido, em inteligibilidade e em ação (Mendes, 2007).

Durante o exercício da docência, o professor se depara com vários obstáculos. Para lidar com eles é preciso que os professores desenvolvam ações que os auxiliem a realizar o seu trabalho. Conforme Duarte e Castro (2014) quando o obstáculo está dentro da sala de aula, na falta de recursos, é comum que os professores comprem o material necessário para realização da sua aula para evitar o sofrimento de um trabalho não realizado como foi previsto, mencionam ainda, o uso de registro documental visando proteger-se de falsas acusações e questionamentos, além de buscar participações que possam gerar prêmios como forma de dar visibilidade ao seu trabalho e sair da rotina.

Neste sentido, como meio para lidar com o sofrimento e, assim ressignificá-lo a mobilização subjetiva é essencial à medida que engaja o trabalhador no trabalho, através do uso da inteligência prática, do espaço público de discussões sobre o trabalho (Mendes, 1995) lançando mão da sua subjetividade, da sua inteligência prática e do coletivo de trabalho para transformar as situações causadoras de sofrimento (Mendes, 2007). É o que também afirmam os estudos de Vasconcelos e Rosas (2014) ao identificarem entre os professores vários elementos que indicam a presença de mobilização subjetiva, dentre eles; inteligência prática, espaço de discussão e a dinâmica do reconhecimento.

A utilização destes recursos pelos trabalhadores depende da dinâmica contribuição-retribuição simbólica, que pressupõe o reconhecimento da competência do trabalhador pelos pares e pela hierarquia (Mendes, 1995) resgatando o sentido do trabalho.

O trabalho é um elemento essencial na construção da identidade. O olhar do outro, especialmente nos espaços de trabalho, se traduz como reconhecimento e se constitui como um importante fator de manutenção da saúde mental dos trabalhadores (Perez, 2014). Para Dejours (1992), o trabalho deve fazer sentido para o próprio sujeito que trabalha e para a sociedade, sendo reconhecido, ou seja, sendo percebido pelos pares, pelas chefias e pelos subordinados.

Portanto, o reconhecimento se configura como outro elemento de fonte de vivência de prazer no trabalho composto pela solidariedade, confiança, cooperação e pressupondo a existência de um espaço público de fala e da promessa de equidade de julgamento do outro.

Nesta perspectiva, o reconhecimento é o processo de valorização do esforço e do sofrimento investido para realização do trabalho, o qual possibilita ao sujeito a construção de sua identidade, traduzida afetivamente por experiência de prazer e de realização de si (Mendes, 2007).

Consequentemente, a percepção intersubjetiva dentro do trabalho e da capacidade de realização de si mesmo no campo das relações sociais, ser ou não reconhecido pelos colegas de trabalho e pela própria organização são determinantes na dinâmica da própria identidade do sujeito com o trabalho, o que pode resultar em prazer e satisfação ou insatisfação e sofrimento psíquico (Dejours, 2004). Em vista disso, a falta de reconhecimento no trabalho significa que o ambiente de trabalho não fornece as condições necessárias para que o trabalho seja convertido em prazer e o sofrimento ressignificado (Perez, 2014).

Fundamentalmente de natureza simbólica, o reconhecimento se difere em duas dimensões, a primeira, o reconhecimento no sentido de constatação, ou seja, o reconhecimento da realidade que representa a contribuição individual, específica à organização do trabalho e a segunda, o reconhecimento no sentido de gratidão pela contribuição dos trabalhadores à organização do trabalho (Dejours, 2011).

O reconhecimento perpassa pela elaboração de julgamentos que se referem ao trabalho realizado e não ao trabalhador. O julgamento é constituído a partir de duas vertentes: o julgamento de utilidade proferido pelo outro sobre a linha vertical, isto é, superiores hierárquicos, subordinados e clientes e, o julgamento de beleza proferido na linha horizontal pelos pares, colegas, membros da equipe ou da comunidade profissional (Dejours, 2012). Representando um modo específico de retribuição moral-simbólica que é destinada ao trabalhador por sua contribuição para com a organização do trabalho (Dejours, 2004) o julgamento possibilita, a partir da construção de sentido, transformar o sofrimento em prazer. Em outras palavras, é através do reconhecimento que se dá início a produção de sentidos atribuída à vivência laborativa pela retribuição simbólica (Dejours, 2011).

Em relação ao reconhecimento que confere valor simbólico à atividade do professor, esta é experimentada por eles a partir de duas dimensões: pelos pais dos alunos e entre os pares (julgamento de beleza). O julgamento emitido pelos alunos e pais ou responsáveis é dotado de um sentido de gratidão em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor e apesar de esporádico tem uma importância primordial para o processo de ressignificação/transformação do sofrimento em prazer. O julgamento proferido pelos pares confere ao professor a condição de pertencimento a uma comunidade específica (Vasconcelos e Rosas, 2014).

Posto isto, o olhar do outro, especialmente nos espaços de trabalho, se traduz como reconhecimento e se constitui como um importante fator de manutenção da saúde mental do trabalhador no qual tem sua identidade constituída desse olhar, por isso pode-se dizer que a saúde mental é a capacidade de construir a si próprio e aos demais (Perez, 2014).

Nesta perspectiva, de busca de prazer, de sentido no trabalho e de validação social, outro fator incide no fazer do trabalhador, a inteligência prática. Tendo a raiz no corpo, na percepção e na intuição dos trabalhadores a inteligência prática possui como fundamento a ruptura com regras e normas isto quer dizer que, é uma inteligência que transgride o trabalho prescrito e funciona para atender aos objetivos de produção com procedimentos mais eficazes do que os impostos pela organização (Mendes, 2007). Considerando que o trabalho é uma atividade que requer o funcionamento do corpo todo voltado para prática de uma inteligência que se desdobra para enfrentar tudo aquilo que não está dado pela prescrição (Dejours, 2011).

Portanto, o corpo como um todo, e não apenas o cérebro, é o fundamento da inteligência e da habilidade do trabalho visto que, a formação desta inteligência passa pela relação prolongada e obstinada do corpo com a tarefa (Dejours, 2012). Em outras palavras, a inteligência é uma inteligência do corpo, sua força é a astúcia, opera em todas as atividades de trabalho sendo basicamente criativa e subversiva (Dejours, 2011). Subversiva, pelas necessidades do trabalho e para atender aos objetivos com procedimentos mais eficazes, ao invés da utilização estrita dos modos operatórios prescritos (Dejours, 2004) e criativa, por intervir de forma determinante o sofrimento do sujeito (Dejours, 2011).

A atividade docente coloca os profissionais diante de situações imprevisíveis que, em certas circunstâncias, resultam de questões ligadas à realidade social dos alunos. Conforme pesquisa realizada por Vasconcelos e Rosa (2014) através da narrativa de uma professora revelou o uso da inteligência prática a partir da aplicação de um método de ensino denominado planejamento flexível o qual consistia em observar os discursos dos alunos, para, tão somente, iniciar a aula com base no interesse dos discentes demonstrando que, para colocar em prática a engenhosidade, os professores mobilizam esforços de inteligência, recorrem às suas experiências e respondem às exigências impostas pelas dificuldades.

Logo, a inteligência prática para ser efetiva precisa passar por uma validação social, que pressupõe o reconhecimento por meio do julgamento de utilidade e de beleza. Isso ocorre no espaço público de fala, no qual as opiniões baseadas nos desejos, crenças, valores, ideologia, etc (Mendes, 2007) funcionam como mobilizador de subjetividades dos trabalhadores em que o engajamento do coletivo na discussão e na negociação sobre a organização do trabalho põe

em jogo, além dos interesses pessoais dos trabalhadores, a construção de um sentido para o sofrimento e o estabelecimento da identidade no campo social (Vasconcelos & Rosas, 2014).

Apesar da necessidade de instituir um espaço coletivo destinado à discussão de aspectos do trabalho dos professores, percebe-se que o espaço institucional reservado ao diálogo nem sempre é favorável às verbalizações de situações da profissão, devido ao receio de perderem o emprego. Reafirma-se assim a importância da construção e da manutenção de um espaço público de discussão que funciona como um mobilizador das subjetividades dos professores (Vasconcelos & Rosas, 2014).

Em razão disso, a PDT, preocupada com a perspectiva do cuidado em saúde bem como com as situações de trabalho que podem levar ao adoecimento, defende a existência de um espaço de fala e de escuta para os trabalhadores em seu ambiente de trabalho, pois acredita que esse espaço permite ao trabalhador, por meio do uso dos recursos psicológicos, elaborar as situações conflituosas e geradoras de sofrimento no ambiente de trabalho estimulando a colaboração e a solidariedade entre os trabalhadores, tão importantes para manutenção da saúde. Neste sentido, ter a dimensão que o sofrimento individual pode ser compartilhado com o coletivo faz com que o trabalhador não se sinta só e possa compartilhar aquilo que é comum ao trabalho, e nem sinta que esta é uma vivência apenas individual (Dejours, 2004) fazendo emergir a cooperação.

A cooperação é um grau suplementar na complexidade e na integração da organização do trabalho (Dejours, 2011), caracterizada pela convergência das contribuições de cada trabalhador e das relações de interdependência. A cooperação trata-se de uma construção conjunta e coordenada para produzir uma ideia, serviço, produto com base na confiança e na solidariedade (Mendes, 2007), e como tal nasce da vontade das pessoas de trabalharem juntas e de superarem coletivamente as contradições que eclodem da própria natureza ou da essência da organização do trabalho. Sua construção se assenta em uma relação de confiança (Dejours, 2011), possibilitando o surgimento de estruturadas ligações de ajuda mútua, solidária e harmonia entre os indivíduos que compartilham da mesma organização (Dejours, 2012). Na ausência da cooperação, o trabalhador fica mais vulnerável quanto aos elementos impeditivos de seu saber-fazer (Figueiredo, 2019), conseqüentemente mais propício ao sofrimento psíquico e adoecimento.

Vale salientar que, o sofrimento tem suas raízes na história singular de toda pessoa, isto é, o sofrimento é algo individual e deriva da construção social e psíquica de cada sujeito (Rodrigues, Álvaro & Rondina, 2004) ele não tem uma manifestação única para todos os indivíduos de uma mesma família, cultura ou período histórico. O que é sofrimento para um, não é, necessariamente, para outro, mesmo quando submetidos às mesmas condições



ambientais adversas. Ou ainda, aquilo que é sofrimento para alguém, pode ser prazer para outro e vice-versa (Brant & Gomez, 2004). Logo, isso também acontece nas situações de trabalho, algumas condições de trabalho que eram geradoras de sofrimento para uma determinada pessoa, não eram para outra. De acordo com Lancman e Uchida (2003), esperava-se que em certas condições ambientais dadas, as pessoas iriam necessariamente descompensar psiquicamente, porém ele observou que frequentemente isso não ocorria, pelo contrário, não encontrava os ruídos da loucura do trabalho, mas um estado de normalidade, fenômeno este constituído de múltiplas determinações subjetivas e objetivas.

Dessa forma, a questão agora passa a ser a enigmática normalidade produzida pelos indivíduos. Para ele, não se deve confundir o estado de normalidade com um estado saudável. Se, de um lado, a normalidade pode refletir equilíbrio saudável entre as pessoas, pode, de outro, ser um sintoma de um estado patológico, ou seja, o estabelecimento de um precário equilíbrio entre as forças desestabilizadoras dos sujeitos e o esforço destes e dos grupos no sentido de se manterem produtivos e atuantes à custa de muito sofrimento e que se estenderá também em sua vida fora do trabalho (Lancman & Uchida, 2003). Portanto, a normalidade não pressupõe ausência de sofrimento, contrariamente, ela pressupõe uma luta contra desestabilização psíquica (Dejours, 1999).

Neste sentido, a patologia eclode quando se rompe o equilíbrio e o sofrimento não é mais contornável, ou seja, quando o trabalhador já utilizou todos os seus recursos intelectuais e psicoafetivos para dar conta da atividade e demandas impostas pela organização, e percebe que nada pode fazer para se adaptar e/ou transformar o trabalho (Dejours, 1992). Isto quer dizer que, se o indivíduo não encontra possibilidades de superação e transformação desse sofrimento em prazer, este se transforma em fonte de sofrimento patológico.

Logo, conforme Dejours (1994), o sofrimento psíquico se configura como uma vivência subjetiva intermediária entre doença mental e o conforto (ou bem-estar) psíquico, ou seja, no sofrimento, é possível encontrar uma mesclagem de prazer e de dor, simultaneamente, em que o sofrimento implica, sobretudo, em um estado de luta do sujeito contra as forças (ligadas à organização do trabalho) que o empurram em direção à doença mental. Conforme esta concepção, o sofrimento, até então representado como essencialmente negativo, favorecedor da doença, passou a adquirir uma nova significação que abarcava elementos patogênicos e criativos.

Com base nisso, o patológico implica falhas nos modos de enfrentamento do sofrimento e instala-se quando o desejo da produção vence o desejo dos sujeitos-trabalhadores (Mendes, 2007). Isto é, no sofrimento patogênico, apontado como relacionado à falta de liberdade

oferecida ao trabalhador e de flexibilidade da organização do trabalho, impede que o trabalhador seja considerado sujeito do seu comportamento, sendo necessária a utilização de estratégias de defesas para suportar o contexto do trabalho (Dejours, Abdoucheli & Jayet, 2014). As vivências de sofrimento patogênico podem se expressar pelos males causados no corpo, na mente e nas relações socioprofissionais manifestando-se por meio da ansiedade, insatisfação, indignidade, inutilidade, desvalorização e desgaste no trabalho (Freitas & Facas, 2013.)

Na vivência da atividade dos professores o sofrimento está relacionado a aspectos como: precárias condições de trabalho na escola; baixos salários; sobrecarga de trabalho; alunos desinteressados; desvalorização social e não reconhecimento do trabalho (Freitas & Facas, 2013; Vasconcelos & Rosas, 2014; Perez, 2014; & Codo, 1999). Para caracterizar o sofrimento dos docentes, um conjunto de sinais do corpo e do psiquismo é evidenciado, tais como: estresse, ansiedade, depressão, fadiga, angústia, desgosto, raiva, desesperança, desmotivação e cansaço (Tostes, et al., 2018; Mariano & Muniz, 2006). Sendo assim, a presença desses sentimentos dá lugar à vivência do sofrimento psíquico na atividade docente, ameaçando desta forma a saúde dos trabalhadores.

Já nas vivências de sofrimento criativo ocorre uma mobilização subjetiva por parte do sujeito que possibilita a subversão do sofrimento em prazer, na medida em que a organização do trabalho dá liberdade ao sujeito-trabalhador (Dejours et. al., 2014). Sendo assim, a saúde no trabalho associa-se às tentativas de transformação das situações adversas, no movimento de busca de prazer e evitação do sofrimento no qual o comportamento saudável não implica ausência de sofrimento, e sim, as possibilidades internas e externas de o indivíduo transformar o sofrimento por meio da tomada de consciência das suas causas, dos conflitos e frustrações que o geraram, (Mendes, 2007).

Ainda assim, o professor, no exercício da docência, se depara com situações promotoras de prazer. Conforme os estudos de Ricardo, et al., (2014), Vasconcelos e Rosas (2014) e Ricardo e Castro (2014) demonstram que o espaço público está se mostrando cada dia mais um elemento promissor quando se pensa em resguardar a saúde mental, bem como, a dinâmica do reconhecimento a partir da retribuição simbólica advinda dos pais, alunos e pares. Outra fonte de prazer está na forma de organização do trabalho e nas relações afetuosas estabelecidas entre os colegas de profissão.

Apesar das contribuições da PDT no cenário da saúde do trabalhador percebe-se, a partir da revisão de literatura realizada, poucas produções no que concerne ao trabalho docente, em especial daqueles que atuam junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Tal

lacuna é refletida no próprio levantamento bibliográfico realizado para o desenvolvimento desta pesquisa.

Sendo assim, esta pesquisa pretende analisar o prazer e sofrimento dos professores da sala regular do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) com o trabalho junto aos alunos com NEE da rede privada de ensino do município de Campina Grande – PB. Como afirma os estudos de Tostes et al. (2018), de acordo com os ciclos em que os professores lecionam, foi possível perceber que aqueles que trabalhavam com o ensino fundamental apresentaram maiores níveis de ansiedade moderada ou grave em relação aos que não trabalhavam com esse ciclo de ensino, revelando que trabalhar com o ensino fundamental anos finais, ciclo no qual a maioria dos alunos tem entre 11 a 15 anos, parece ter influência negativa na saúde mental dos professores. É o que demonstra também os estudos realizados por Figueiredo (2019) com professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do ensino fundamental. Ela afirma que em meio a tantos constrangimentos gerados pela tarefa do AEE, as professoras das SRMs apresentam sofrimento ao desempenhar sua atividade, culminando na solicitação, de algumas delas, da transferência das salas.

Em virtude disso, questionamos: de que modo os professores vêm enfrentando as mudanças em seu trabalho em face da pandemia? Como tem agido frente aos constrangimentos e variabilidades da atividade de trabalho remoto? Estariam eles preparados para lidar com essas demandas e com as necessidades educacionais apresentadas pelos alunos especiais? De que forma as variabilidades e constrangimentos do trabalho estão afetando o fazer e a saúde mental do professor?

## **1.2 Os procedimentos metodológicos**

Para que esta pesquisa pudesse se viabilizar em tempos de pandemia tivemos que modificar alguns procedimentos metodológicos que foram submetidos ao comitê de ética da UEPB, mais abaixo se detalha como foi o processo. Embora tenhamos feito isso, não se mudou a base teórico-metodológica da pesquisa que continuou calcada na Psicodinâmica do Trabalho (PDT). Essa abordagem teórica-metodológica procura compreender os aspectos psíquicos e subjetivos que são mobilizados a partir das relações e da organização do trabalho, estudando os aspectos menos visíveis que são vivenciados pelos trabalhadores ao longo do processo produtivo (Heloani & Lancman, 2004). Sendo assim, a pesquisa fundamentada na PDT adota um delineamento metodológico voltado a uma abordagem qualitativa, que tem como objetivo verificar de que modo as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento, além de demonstrar logicamente as relações entre conceitos e fenômenos (Mendes, 2006). Logo, nesta abordagem não ocorre a preocupação com a representatividade numérica, mas com o

aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (Gerhardt & Silveira, 2009).

Segundo Dejours (2011), a PDT não é compreendida como método de pesquisa banal de observação ou de recolhimento de dados, mas sim de um trabalho específico fundado na discussão contraditória entre os trabalhadores, em que os fatos são extraídos desta discussão por meio de uma dinâmica intersubjetiva mediada pela linguagem.

Esse engajamento subjetivo de todas as partes envolvidas (empregador, empregado e pesquisador) estabelecerá uma relação com o objetivo de promover e potencializar a mobilização subjetiva e/ou coletiva (Bendassolli & Soboll, 2014), salientando que, conforme Dejours (1994), para ter acesso ao sofrimento é preciso passar pela palavra dos trabalhadores por meio da criação de um espaço de fala e de escuta. Este espaço permite ao trabalhador reconstruir a capacidade de pensar e desenvolver estratégias de ação individual ou coletiva para confrontar as situações de sofrimento (Mendes, 2007), promover a perlaboração, levar que a inteligibilidade dos fatos os torne conscientes (Dejours, 2011). Isto quer dizer, que o objetivo da pesquisa em clínica do trabalho é a escuta do sofrimento, a elaboração, que levam o trabalhador a recuperar sua capacidade de pensar e de agir, resgatando a sua emancipação como sujeito (Mendes, 2007).

Metodologicamente a PDT recomenda uma estratégia de levantar as vivências subjetivas sobre o trabalho por meio das seguintes etapas: análise da demanda, material da pesquisa, observação clínica, interpretação e validação e refutação (Dejours, 2011). Neste caso, são criados os espaços coletivos de discussão para favorecimento das verbalizações dos trabalhadores viabilizando a transformação de compreensões individuais em reflexões coletivas (Heloani & Lancman, 2004). Esses espaços se configuram em reuniões nas quais o trabalhador reflete sobre as relações existentes no coletivo a partir das dificuldades encontradas para com o seu fazer profissional, sobre questões subjetivas e aspectos voltados à organização do trabalho (Macedo & Heloani, 2017).

A pesquisa também teve um caráter de natureza descritiva, uma vez que buscou a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis ou situações de trabalho por meio de um levantamento das características dos participantes da pesquisa, tais como: idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, além de informações sobre o trabalho que exercem (Gil, 2002 & Gil, 2008). Para tanto, foi aplicado, junto aos participantes da pesquisa, um questionário sociodemográfico (Apêndice A) para caracterização dos participantes da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada com professores que atuam nas escolas da rede privada de ensino, localizadas na cidade de Campina Grande – PB, sendo selecionado o Ensino Fundamental Anos Finais. De acordo com o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Campina Grande – SINEPEC (2017), o sistema particular de ensino do município de Campina Grande - PB dispõe de 180 escolas particulares.

Para participação nos encontros coletivos de discussão foi enviado, aleatoriamente, para os grupos de WhatsApp de professores que atuam em escolas privadas, o convite e a proposta do estudo, tendo, de forma espontânea, o aceite de 07 (sete) professores. Segundo Flôr, Melo, Gelbcke, Ramos & Amadigi, (2017) a demanda consiste em uma solicitação espontânea ou mesmo provocada pelos trabalhadores, podendo ser proveniente de um grupo de alguns trabalhadores não institucionalizados ou de um grupo sindical, entre outros. Porém, diferentemente do preconizado por Dejourns (1992) que indica que a demanda demarca o início do processo, deve ser sempre espontânea, partindo do coletivo de trabalhadores (trabalhadores de um mesmo local) para o pesquisador e a partir daí ser explorada e reconstruída (Bendassolli & Soboll, 2014) às vezes é preciso construí-la a partir de nosso interesse em realizar o estudo em um determinado campo (Figueiredo, 2019).

O grupo foi constituído por 07 (sete) professores, correspondendo ao que Bendassolli e Soboll (2014) afirmavam a respeito da composição do grupo. Segundo esses autores, a constituição do espaço de fala e de escuta poderá ser composto por um número de trabalhadores que varia de 6 (seis) a 12 (doze) participantes. Formado por 05 (cinco) mulheres e 02 (dois) homens, os encontros de discussão coletiva aconteceram, quinzenalmente, entre os dias 26 de agosto de 2020 a 07 de outubro de 2020, sendo o primeiro encontro para apresentação do projeto e provocação da demanda, conforme o plano de encontro traçado (Apêndice B). Para uma maior contextualização, foi aplicado um questionário sociodemográfico (Apêndice A) para traçar o perfil dos participantes da pesquisa quanto à idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, além de informações sobre o trabalho que exerce. Devido ao quadro pandêmico, o questionário foi enviado via e-mail, respondido e reenviado à pesquisadora.

Assim sendo, participaram da pesquisa 07 (sete) professores, como citados anteriormente, 05(cinco) eram mulheres e 02(dois) eram homens com idades entre 31 e 56 anos, em que 03(três) lecionam a disciplina de Português, 02(dois) Matemática, 01(um) Inglês e 01(um) Geografia. No que concerne ao estado civil e religião, 06 (seis) eram casados e católicos e 01(um) solteiro e espírita, todos ocupavam o cargo de professor sendo 03(três) profissionais com ensino superior completo, 02(dois) especialistas e 02(dois) com mestrado. Em sua maioria apresentavam renda familiar entre 04(quatro) a 06 (seis) salários-mínimos com tempo de

atuação na rede particular de ensino entre 7 e 31 anos, porém 04(quatro) professores atuavam apenas no setor privado enquanto 03(três) trabalhavam tanto na rede privada quanto na rede pública de ensino. Com regime de trabalho CLT, em sua maioria, eles atuavam em escola por um período que variava entre 07(sete) a 32(trinta e dois) anos sendo esse mesmo tempo, para todos, trabalhando também com alunos com NEE, dentre as necessidades eles relataram alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Autismo, Deficiência Intelectual, psicomotora, Transtorno do Processamento Auditivo Central, Dislexia e Discalculia. Junto a esses alunos 06 (seis) professores atuam nos dois turnos (manhã e tarde) e 01(um) apenas um turno (manhã). Boa parcela desses professores tem carga horária semanal entre 12 e 22 horas, em que 01(um) deles distribui esse tempo em 03(três) escolas e os outros 06(seis) entre 02(duas) a 03(três) escolas.

Como mencionado anteriormente, para ter acesso ao sofrimento psíquico dos trabalhadores se faz necessário a criação de um espaço de fala e de escuta em que, por meio da palavra, os sujeitos interpretam e elaboram as situações da organização do trabalho, para que possa vir à tona as vivências subjetivas do trabalho, permitindo a tomada de consciência do trabalhador. Para tanto, como técnica de levantamento das situações de trabalho, das experiências e vivências subjetivas foram criados os encontros de discussão coletiva. Os encontros de discussão coletiva aconteceram de forma virtual via Google Meet, visto que estávamos em um contexto pandêmico o que inviabilizou a coleta de dados nos padrões colocados pela PDT no que concerne a presencialidade dos encontros, porém, apesar desse formato virtual, ele não comprometeu o andamento da pesquisa bem como o objetivo proposto por ela.

Foram realizados 05 (cinco) encontros coletivos de discussão. O primeiro deles aconteceu no dia 26/08/2020 com a participação de 07 (sete) professoras mais a pesquisadora. Este, teve a duração de 01h30 (uma hora e meia) e consistiu na explanação da pesquisa bem como dos objetivos e corpo teórico do estudo, sendo ressaltado a importância do sigilo e da ética no processamento da pesquisa. Feito isto, a pesquisadora mencionou como se daria a dinâmica do grupo. Após a apresentação os professores se posicionaram, de forma espontânea, verbalizando o quão necessário e urgente era a pesquisa dado a necessidade destes serem vistos e ouvidos, principalmente nesse contexto de pandemia, evidenciando assim, o quanto é importante a criação de espaços de fala e escuta para o trabalhador. A discussão, a partir dos questionamentos levantados, circulou em torno da organização do trabalho no que tange o trabalho prescrito e real, nas demandas e na sobrecarga de trabalho nesse novo cenário de

trabalho remoto. Ao final, a pesquisadora agradeceu a participação de todos, firmando o próximo encontro.

O segundo encontro ocorreu no dia 09/09/2020 com a participação de 04 (quatro) membros do grupo e a pesquisadora, tendo a duração de 01h20 (uma hora e vinte minutos). Nele, a discussão partiu do seguinte questionamento: O que é ser professor de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse ensejo, foram discutidos aspectos como: inteligência astuciosa, inventividade, trabalho prescrito e real, variabilidades e constrangimentos do trabalho. Ao final, a pesquisadora fez os agradecimentos estabelecendo o próximo encontro. Vale salientar que cada encontro era iniciado com a retomada das discussões encetadas no encontro anterior.

O terceiro encontro ocorrido no dia 23/09/2020 teve a duração de 1h (uma hora), comparecendo ao encontro 06 (seis) professores mais a pesquisadora. Nesse encontro, a pesquisadora solicitou que eles descrevessem um dia de trabalho sob a perspectiva da técnica de instrução ao sócia. O método de instrução ao sócia, idealizado pelo médico Ivar Oddone, busca conhecer as realidades dos trabalhadores e do trabalho, percebendo o trabalho pelo olhar do trabalhador. Ao aplicar o método o pesquisador procura compreender como o trabalhador aplica sua marca e torna essa atividade possível, que escolhas e mudanças ele realiza para executar o trabalho, logo esse método permite adentrar mais do que na atividade de trabalho, permite adentrar na forma de pensar e agir do sujeito que realiza o trabalho (Freitas, 2018), o que possibilita a descoberta das capacidades de ação e intervenção do trabalhador sobre as adversidades que o meio de trabalho impõe (Clot, 2010).

Com base nisso, os professores revelaram a intensa jornada e ritmo de trabalho, evidenciando o aumento da carga de trabalho e das exigências, principalmente, para as mulheres visto que, elas tinham que se dividir entre as atividades domésticas e o trabalho remoto. Além disso, relataram o contexto de trabalho nos aspectos de condições e organização do trabalho. O encontro foi finalizado com os agradecimentos e com o firmamento do próximo encontro.

O quarto encontro foi realizado no dia 30/09/2020 tendo a duração de 01h10 (uma hora e dez minutos). O momento contou com a participação de 05 (cinco) integrantes e a pesquisadora. Este, teve por objetivo analisar o trabalho dos professores junto aos alunos com necessidades educacionais especiais a partir da modalidade de trabalho remoto. Nesta situação, foi realçado pelos professores o trabalho desgastante, laborioso e mobilizador de sentimentos de inutilidade e impotência, dado a ausência de formação e de prescrição do trabalho nesse contexto. Apesar disso, a solidariedade, a cooperação e a colaboração, elementos constituintes

do coletivo do trabalho, foram fundamentais para que eles realizassem o trabalho frente a esses alunos.

O quinto encontro aconteceu no dia 07/10/2020 com duração de 1h25 (uma hora e vinte e cinco minutos) participaram do encontro 05 (cinco) professores e a pesquisadora. O encontro teve o intuito de investigar as estratégias defensivas por eles utilizadas para minimizar a percepção do sofrimento provocada pelo trabalho remoto atrelado ao seu fazer junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, como também verificar as vivências de prazer experienciadas por eles. Nesta ocasião, os educadores pontuaram o reconhecimento como fonte de prazer primeira na manutenção da saúde mental uma vez que suas estratégias defensivas não davam conta de modificar a realidade do seu trabalho. O encontro foi encerrado agradecendo a colaboração de todos os envolvidos no estudo, e estabelecendo o compromisso para a validação e/ou refutação dos elementos colocados nos encontros coletivos de discussão. Vale, aqui, destacar que no decorrer de todos os encontros coletivos de discussão os docentes fizeram colocações explicitando a exaustão física e mental, esgotamento emocional, sentimentos de inutilidade, impotência e incompetência, além de dores osteomusculares configurando, assim, em vivências de sofrimento no trabalho docente.

Pode-se observar que as questões levantadas nos encontros coletivos de discussão sucederam de forma participativa e possibilitaram a perlaboração em vários momentos, na medida que os encontros foram comparados às sessões de terapia oportunizado pelo espaço de fala e escuta das situações de trabalho. No decorrer dos encontros, os participantes se mostraram à vontade, confiantes e seguros ao discutirem os assuntos propostos, o que enriquecia as trocas das vivências subjetivas do trabalho.

Na pesquisa em PDT, a qual é centrada essencialmente na vivência subjetiva do trabalho, o material da pesquisa se constitui a partir da extração obtida do que foi dito pelo coletivo denominado por Dejours de comentário. O comentário inclui concepções subjetivas, hipóteses sobre o porquê e o como da relação vivenciada no trabalho, as interpretações, configurando – se como a matéria-prima da subjetividade do trabalhador (Dejours, 2011).

Neste sentido, tomando como base o comentário, a análise dos dados em PDT consistirá em evidenciar a organização do trabalho prescrito e o real do trabalho; mobilização subjetiva e sofrimento, defesas e patologias de acordo com as categorias teóricas da psicodinâmica do trabalho.

Para a sistematização das experiências e vivências subjetivas dos docentes utilizamos a técnica de Análise dos Núcleos do Sentido (ANS) (Mendes, 2007), que se trata de uma adaptação da análise de conteúdo categorial desenvolvida por Bardin (2011). Esta técnica busca



agrupar diferentes conteúdos presentes no texto, com base em temas constitutivos de um núcleo de sentido que possibilitem maior suporte às interpretações. Como aponta Mendes (2007, p.73) nesta técnica:

[...] “deve ser considerada a rede de significados revelados no conteúdo dos núcleos, que têm expressão em particularidades da linguagem, como, por exemplo, as conjunções (mas, no entanto, embora), os paradoxos, as metáforas, os chistes, entre outras figuras de linguagem, que fazem parte do núcleo de sentido e lhe dão consistência”.

Portanto, a ANS consiste no desmembramento do texto, seja ele oral ou escrito, em unidades, em núcleos de sentido formados a partir da investigação dos temas psicológicos sobresselentes do discurso, agrupando o conteúdo latente e manifesto do texto, o que dará um maior suporte às interpretações. Nelas devem ser consideradas as redes de significados revelados no conteúdo dos núcleos (Mendes, 2007).

Para tanto, essa dissertação está organizada em dois capítulos, além da introdução. Os capítulos, escritos em forma de artigos, objetivaram a reflexão da atividade docente dos/as professores/as da sala regular do Ensino Fundamental Anos Finais que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais a partir da adoção do trabalho remoto, tendo como marco teórico-metodológico a Psicodinâmica do Trabalho. A dissertação inicia com a introdução, em que são abordados a problematização do estudo, os aspectos metodológicos, objetivo e arcabouço teórico, prosseguindo com os capítulos. O primeiro capítulo, artigo 1, intitulado: **Vivências subjetivas de professores no contexto do ensino remoto em período de pandemia: a inserção do trabalho remoto e suas repercussões na saúde mental do professor**, buscou analisar as vivências subjetivas do trabalho desses/as professores/as a partir das transformações do trabalho com a adoção do trabalho remoto. Para tanto, é feito um resgate histórico do processo da reestruturação produtiva atrelado a contextualização do quadro pandêmico que levou à instauração do trabalho remoto.

O segundo capítulo, artigo 2, denominado: **Trabalho remoto e atividade docente: Os desafios do trabalho dos/as professores/as que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais**, buscou analisar a atividade docente de professores/as que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais por intermédio do trabalho remoto. Ambos os capítulos descrevem um estudo realizado com 07 professores/as da sala regular do Ensino Fundamental Anos finais que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais, sob o embasamento teórico-metodológico da Psicodinâmica do Trabalho. Para realização deste estudo foram promovidos 05 encontros de discussão coletiva, nos quais os/as professores/as

expuseram suas vivências subjetivas frente ao trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais em contexto virtual.

Nas **Considerações Finais**, foram expressos o contexto de trabalho dos/as professores/as que atuam junto aos alunos com NEE em face ao trabalho remoto e suas consequências para o fazer docente e para a sua saúde mental, reiterando a importância de construir espaços de fala e de escuta que promovam a visibilidade da atividade dos/as professores/as, favorecendo a dinâmica do reconhecimento a fim de promover a transformação do sofrimento em prazer. Além disso, é preciso investir na formação docente no viés da educação inclusiva e em políticas públicas favorecendo o olhar sob a saúde do trabalhador. Por último, a dissertação é finalizada com as **Referências** que subsidiaram a pesquisa seguida dos **Anexos e Apêndice**.

## **2 CAPÍTULO 1 – VIVÊNCIAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM PERÍODO DE PANDEMIA: A INSERÇÃO DO TRABALHO REMOTO E SUAS REPERCUSSÕES NA SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR.**

### **2.1 Introdução**

Com a instauração do processo de reestruturação produtiva, fruto da crise do capitalismo na década de 70, o capital teceu e tece inúmeras transformações no sistema produtivo através de formas de acumulação flexível, do downsizing, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico e, enfim, do toyotismo como modelo japonês alternativo ao binômio taylorismo/fordismo (Rabelo, Souza & Martins, 2020). Desde então, o mundo do trabalho tem sido assolado por várias transformações que tem gerado novas relações de trabalho com características diversas em cada parte do mundo, com isso novas modalidades de trabalho estão aparecendo, como: trabalho zerado, uberizado, pejotizado, intermitente e flexível (Antunes, 2018). As mudanças na legislação trabalhista têm provocado a fragilização dos vínculos empregatícios, a flexibilização/precarização dos contratos de trabalho e o favorecimento aos empregadores nos acordos trabalhistas, entre outras. Logo, essas mudanças causam repercussões, direta ou indiretamente, em toda a organização social e produzem significativos efeitos na saúde do trabalhador (Pereira, Santos & Manenti, 2020).

Além das crises sucessivas do capitalismo e, conseqüentemente, de metamorfoses do mundo do trabalho das últimas décadas do século XXI, aparece no cenário global no âmbito da saúde coletiva a crise sanitária com a Pandemia do Covid-19. Este contexto faz a esfera do trabalho ganhar contornos dramáticos, visto que esse cenário exacerbou ainda mais as desigualdades sociais impostas pelo capitalismo global, cuja expansão do lucro, particularmente a extração da mais-valia, ocorre ao custo da multiplicação do trabalho precário e da exploração do trabalhador (Souza et al., 2021). Logo a pandemia vem, além de tudo, fortalecer e intensificar a exploração da força de trabalho. O trabalho se modifica e neste processo o trabalhador também tem que rever suas normas, seus valores para poder enfrentar a atividade sob a nova configuração pandêmica. São novas exigências, novos constrangimentos, variabilidades a serem enfrentadas que requerem uma participação direta e um uso da subjetividade do trabalhador cujos desdobramentos dependem do modo como a organização do trabalho se efetiva em cada situação de trabalho.

A pandemia do COVID-19 foi declarada no dia 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde - OMS. No Brasil, o registro do primeiro caso ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2020 e, desde então, iniciou-se uma corrida para conter a transmissão do vírus que, no

momento, assolou mais de 600 mil vidas, somente no Brasil. Na tentativa de frear a contaminação pelo novo coronavírus medidas restritivas foram adotadas, dentre elas, o distanciamento social. O afastamento social fez o mundo praticamente parar, colocou em xeque a questão de como continuar a produzir e trabalhar de forma presencial e o desafio de como trabalhar a distância (Bridi, 2020) comprometendo uma das rotinas mais sagradas desde o século XIX: a vida escolar de milhões de crianças e jovens em todo o mundo (Oliveira & Júnior, 2020).

Sob a conhecida lógica de produtividade do capital (Rabelo et.al., 2020) a escola, na tentativa de cumprir o programa curricular previsto para o ano letivo, transpassa o trabalho presencial para o ambiente virtual (Oliveira & Júnior, 2020). Para tanto, a saída foi instituir o trabalho remoto emergencial como uma modalidade do teletrabalho a qual se apresenta não mais como uma possibilidade a ser adotada pelas empresas e instituições, mas como uma necessidade iminente, na medida que se tornou uma alternativa para diminuir o movimento de deslocamento casa-trabalho e trabalho-casa. Em virtude disso, os governos de todos os países atingidos recomendaram a ampliação do trabalho remoto objetivando o achatamento e o alargamento da curva de contaminação para não provocar o colapso do sistema de saúde (Bridi, 2020).

Evidentemente, o teletrabalho precede a pandemia. No Brasil, a sua regulamentação acontece a partir da reforma trabalhista pela Lei 13.467 de 2017, a qual introduziu um novo capítulo na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) regulamentando o Teletrabalho. De acordo com Gunther e Busnardo (2016), o teletrabalho (remoto ou home office) é definido como uma forma tecnológica do trabalho a distância, na qual o trabalhador se conecta via computador e internet a uma empresa, ao seu local de trabalho necessitando, para isso, de um computador, seja desktop, notebook, ou outros meios como tablet ou smartphone e a utilização de diferentes plataformas digitais, que vão desde o e-mail, WhatsApp, Facebook e Skype, até aquelas adotadas institucionalmente pelas empresas e instituições públicas, que demandam novas aprendizagens e mudanças culturais. Para tal, a empresa necessita de um sistema de servidores e plataformas que possam ser acessadas remotamente a partir de senhas ou de certificação digital.

Como modalidade advinda da revolução da tecnologia da informação e comunicação (TIC), cujo marco temporal data dos anos 1970, portanto, em consonância com o regime de acumulação flexível, o trabalho remoto vêm transformando radicalmente, não apenas a organização do trabalho e as formas de produzir e trabalhar, como também as relações sociais e políticas do mundo (Bridi, 2020).

Diante desse contexto de imposição de medidas restritivas de contato, dada pelo distanciamento e isolamento social bem como a necessidade de manutenção das aulas, através dos recursos tecnológicos coube então às instituições de ensino providenciar plataformas virtuais que viabilizassem o processo de ensino-aprendizagem (Rabelo et. al., 2020) por meio do trabalho remoto. Esta medida foi adotada em face do Ministério da Educação (MEC) ter determinado a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado estando as instituições autorizadas a realizarem suas atividades letivas mediante recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, homologando e declarando como legal a carga horária de ensino remoto diário de trabalho docente. Conforme, Parecer 05/2020 emitido pelo Conselho Nacional de Educação o qual trata da reorganização do Calendário Escolar possibilitando o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, ademais traz orientações às redes escolares sobre o trabalho remoto, inclusive sobre formas de avaliação não presencial (Brasil, 2020).

Entre as instituições de ensino que adotaram essa modalidade de trabalho remoto, inevitavelmente, estão as escolas da rede particular de ensino que, diante do investimento dos seus clientes educandos, era mister articular novas formas de ensino à distância/remoto (Rabelo et. al., 2020). Esta situação exigiu dos docentes se organizarem para trabalhar na própria residência, em situação de trabalho remoto, home office ou teletrabalho. Isto posto, o processo de ensino por plataformas se deu tanto por aulas em tempo real (síncronas), diretamente entre professor e aluno, quanto por aulas gravadas (assíncronas), com a exibição do material para a turma, disponibilizado por meio de plataformas tecnológicas (Souza et al., 2021).

Antes mesmo do surgimento da pandemia as pesquisas já demonstravam que os docentes se encontravam submetidos às novas exigências e mudanças na organização do trabalho, tais como ritmo de trabalho excessivo, sobrecargas laborais, burocracia, controle de turma, o tipo de gestão e ferramentas para controle e desenvolvimento do trabalho, algo que recrudescer com o advento do trabalho remoto (Souza et al., 2021). Os professores ainda, tiveram que lidar com as dificuldades de adaptação das atividades presenciais para os ambientes virtuais de aprendizagem, com o pouco domínio dos meios tecnológicos e digitais, com a dificuldade em atrair e motivar a participação dos estudantes (Oliveria & Júnior, 2020). Ademais, houve o aumento da cobrança de produtividade no home office, com a exigência pela entrega de um produto igual ou similar àquele da experiência presencial (Rabelo et al., 2020).

Além desses elementos corrosivos, os professores tiveram que enfrentar a custosa demanda da constante reinvenção docente (Pereira et al., 2020), atrelado ao medo de contrair a

doença ou ter familiares ceifados por ela. Logo, responder a essa forma de organização do trabalho provocado pela pandemia resultou em sobrecarga de trabalho, acúmulo de funções, precarização, desgaste mental, sofrimento psíquico, conforme os modos de subjetivação da experiência vivida pelos professores (Rabelo et al., 2020), muito embora possa se especular que as novas exigências requerem uso da inteligência astuciosa, reatualização de regras de trabalho, mobilização e reorganização subjetiva, etc.

Portanto, há que se considerar que essa reestruturação do trabalho docente, em circunstâncias de pandemia, aprofundou a intensificação e a precarização das condições de trabalho de professoras e professores e transformou por completo a organização do trabalho. Na prática, a intensificação do trabalho constitui-se em uma forma de gestão e organização do trabalho, que impõe metas e extensão da jornada de trabalho (Souza et al., 2021). Nesta perspectiva, Dejours (1994) afirma que todas as pressões que aparecem como decorrentes da organização do trabalho são desestabilizadoras para a saúde mental, dado que a relação do homem com a organização do trabalho é origem da carga psíquica do trabalho, conseqüentemente se um trabalho permite a diminuição da carga psíquica, ele é equilibrante, porém se ele se opõe a essa diminuição, ele é fatigante e como tal será fonte de tensão e desprazer.

É notório que o trabalho remoto, imposto pela pandemia da COVID-19, impactou diretamente a organização do trabalho docente, precarizando ainda mais o fazer dessa categoria (Pereira et al., 2020) na medida que acentuou e trouxe novos paradoxos para os/as professores/as. Esse quadro afetou de forma diversa esses profissionais os quais tiveram que se desdobrar para responder às novas exigências postas ao seu trabalho, já que, conforme Rabelo et al., (2020), eles foram submetidos a novas formas de quantificação da sua produtividade e a diversas novas exigências de formação, de inventividade e criatividade.

Vale sublinhar que, para as professoras, esse contexto pandêmico e de trabalho remoto ressoou de maneira mais grave em diversos aspectos, pois tiveram que se dividir, no mesmo ambiente (a casa), entre o trabalho profissional e o trabalho doméstico, atentando que este último, por não ser remunerado, é considerado ainda menos reconhecido, tornando-se uma atividade repetitiva, desgastante e sem sentido (Tschiedel & Traesel, 2013). Segundo Dorna (2021), “para aqueles a quem a pandemia impôs uma transição brusca para o trabalho remoto, o desafio de gerir concomitantemente vida profissional e pessoal parece ter sido dificultado em função do isolamento social, especialmente nos domicílios com crianças”. (p. 8). Assim, enquanto as atividades domésticas, geralmente atribuídas às mulheres, não são consideradas trabalho, pois

se trata apenas de atividades de manutenção das condições para a realização do autêntico trabalho, a desigualdade entre os sexos é perpetuada, causando maiores agravos à mulher trabalhadora (Rocha & Debert-Ribeiro, 2001).

Apesar de ocorrerem mudanças na repartição do trabalho doméstico e de cuidado entre homens e mulheres na esfera doméstica, nos últimos vinte anos, elas parecem muito mais lentas do que no trabalho profissional (Hirata, 2015). Conforme pesquisa citada por Hirata (2015), em 1999 cerca de 80% das tarefas domésticas eram realizadas por mulheres, em 2010, a situação não mudou: as mulheres continuam a assegurar quase 80% das tarefas domésticas. Em outro estudo, essa autora revela que as mulheres brasileiras gastam 26,6 horas de sua semana com tarefas domésticas, os homens 10,5 horas. Juntando os períodos de trabalho remunerado e doméstico, as mulheres brasileiras trabalham mais de 57 horas por semana, enquanto os homens somam pouco mais de 50 horas.

A incompatibilidade dessa desigualdade é sempre estruturada segundo a divisão sexual do trabalho (Kergoat, 2009), pois ela não apenas descreve uma distribuição desigual do trabalho, mas explica a base material das relações sociais de gênero, ou seja, as diferenças constatadas entre as práticas dos homens e das mulheres são devidas a construções sociais, e não relevam uma causalidade biológica (Molinier, 2004). Sendo assim, a divisão sexual do trabalho se organiza a partir dos princípios de separação, o qual existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres e, hierarquização, em que o trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher, tanto no mercado de trabalho, como também entre o trabalho doméstico e de cuidado e o trabalho assalariado, fazendo com que o primeiro não se considere “trabalho” (Leão et al., 2020).

Nesta perspectiva, a divisão sexual do trabalho, produzida pela organização do trabalho, impõe às mulheres uma jornada ilimitada a qual, associada a uma sobrecarga no trabalho doméstico e uma sobrecarga no trabalho remunerado, representa esforço excessivo, podendo contribuir para a deterioração progressiva da saúde dessas mulheres (Brito, 2000). Continuam hierarquicamente subordinadas ao domínio masculino, mesmo demonstrando plenas condições de fazer o que lhes é atribuído, tendo seu trabalho desvalorizado até o limite do insuportável, pois para conquistar a elevação funcional, as mulheres acabam indo além de suas forças para romper preconceitos e determinismos sociais e culturais relativos ao gênero (Fonseca, 2000).

Por essa razão, a mulher se tornou angustiada, estressada e com profundas inquietações por ter absorvido tantos papéis, o que a deixou em instabilidade constante, manifestando, de diversas formas, seus conflitos psíquicos e, entre eles, encontramos a dor e somatização que aparecem como sintomas e sinais corporais de desequilíbrios psicossociais que estão ocorrendo

ou podem vir a ocorrer associados à banalização da injustiça social e ao individualismo contemporâneo (Dejours, 1999b).

Pelo exposto, constata-se que o avanço tecnológico e as novas organizações do trabalho não trouxeram o anunciado fim do trabalho penoso, ao contrário, acentuaram as desigualdades e a injustiça social, e trouxeram formas de sofrimento qualitativamente mais complexas e sutis, sobretudo do ponto de vista psíquico (Dejours, 2011).

Seguimos, então, a linha do que prega a Psicodinâmica do Trabalho - PDT - que analisa a dimensão sócio psíquica do trabalho, com o intuito de compreender as vivências subjetivas dos trabalhadores, ou seja, o prazer, o sofrimento, o processo saúde-adoecimento e os mecanismos de defesa e de mediação do sofrimento a partir do estudo das relações dinâmicas entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação, oriundos das vivências subjetivas dos trabalhadores. (Bendassolli & Soboll, 2011).

Entendida como clínica do trabalho, a PDT objetiva dar visibilidade e refletir sobre o trabalhar, tendo como foco a racionalidade subjetiva das ações. Logo, ao estudar o trabalhar a PDT evidencia os aspectos menos visíveis e conhecidos das relações de trabalho, propiciando meios para que os trabalhadores possam se apropriar do sentido do seu trabalho, transformando-o e, sobretudo, criando condições para que se trilhem caminhos visando à emancipação dos sujeitos (Uchida, Sznelwar, Barros, & Lancman, 2011).

Mediante à análise dinâmica dos processos psíquicos envolvidos na confrontação do sujeito com a realidade de trabalho (Abrahão & Torres, 2004), a PDT busca, pois compreender os aspectos psíquicos e subjetivos que são mobilizados a partir das relações e da organização do trabalho (Heloani & Lancman, 2004). De acordo com essa linha teórico-metodológica, a organização do trabalho será a mediadora nesse processo de contribuição para o bem-estar ou para a manifestação de sintomas que afetam a saúde do trabalhador (Abrahão & Torres, 2004). Por essa razão, o trabalho poderá ser fonte de prazer e, por conseguinte, promotor de saúde mental ou poderá ser fonte de sofrimento, levando ao adoecimento psíquico. Para isso, a forma como a organização do trabalho é constituída será determinante nesse processo de prazer e sofrimento no trabalho.

Conforme Araújo e Rolo (2011), a organização do trabalho comporta um modo operatório do trabalho que se diferencia do modo do agir pessoal e coletivo singular, que se instaura devido à defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real. É nesta defasagem que pode estar a fonte de saúde ou de sofrimento, dependendo do grau de flexibilização potencial da organização do trabalho. Dessa forma, para Dejours (2012) o sofrimento no trabalho acontece quando a defasagem entre a prescrição e a realidade se apresentam para o trabalhador



sob a forma de fracasso resultante do confronto com o real, ou seja, com a resistência aos procedimentos, aos saber-fazer, ao conhecimento, provocando no sujeito a manifestação de um sentimento de impotência, irritação, raiva ou ainda de decepção ou desamparo, portanto o real se deixa conhecer pelo sujeito através da afetividade que se manifesta em si. Contudo, o sofrimento afetivo não é, pois, um ponto de chegada, uma consequência última da relação com o real, ele é a proteção da subjetividade em busca de meios para agir sobre o mundo, para transformar este sofrimento a partir da superação da resistência do real, é neste momento que surge a inteligência prática.

A inteligência da prática é formada pela relação prolongada e obstinada do corpo com a tarefa, a qual proporciona ao trabalhador a corporeização do seu fazer, descobrindo, criando, inventando novas habilidades, novos saber-fazer, novos registros de sensibilidade, aprendendo a sentir e amar o seu trabalho (Dejours, 2012). Segundo Roik e Pilatti (2009), a inteligência prática significa a ruptura com regras e normas, a transgressão do trabalho prescrito via inteligência a partir do desenvolvimento de meios mais eficazes que a própria organização do trabalho. Isto quer dizer que, mobilizada pelas situações imprevistas do trabalho, a inteligência prática se caracteriza pela capacidade inventiva do trabalhador, de inovação diante da atividade prescrita pela organização do trabalho, enfim pelo trabalho vivo, passando a ser fonte de prazer para o trabalhador.

Entretanto, quando a organização do trabalho não permite ao trabalhador o uso da sua inteligência, pois a atividade não absorve sua criatividade, o sofrimento começa tornando-se ainda mais latente. Assim, para suportar esse sofrimento e transformar sua realidade, os trabalhadores constroem e sustentam coletivamente estratégias defensivas para lidar com a organização do trabalho, as quais atuam como regras do coletivo de trabalho estabelecidas tacitamente pelo grupo (Roik & Pilatti, 2009).

Enquanto construção coletiva, as estratégias defensivas, reúnem os esforços de todos para a proteção dos efeitos desestabilizadores, deletérios ao psiquismo (Dejours, 2012) levando a eufemização da percepção que os trabalhadores têm da realidade que os faz sofrer (Dejours, 2004). Por conseguinte, as estratégias buscam garantir o predomínio de vivências de prazer, bem como transformar as dificuldades do contexto de trabalho, de maneira a assegurar a integridade física, psicológica e social dos trabalhadores com a finalidade de tornar possível a superação, a ressignificação e, ou, transformação do sofrimento no trabalho, proporcionando a predominância de vivências de prazer e saúde no trabalho (Freitas, 2006).

Nesta perspectiva, para evitar as tentativas de dominação pela organização do trabalho e manter a saúde mental, o trabalhador mobiliza-se subjetivamente, investindo na inteligência

prática, no espaço de fala e escuta e no coletivo de trabalho como possibilitadores de vivências de prazer no trabalho.

Todavia, são nos espaços públicos de fala e de escuta que se constituem os coletivos de trabalho, construídos com base na solidariedade, confiança e cooperação, tendo como intuito subverter os efeitos prejudiciais do trabalho a partir da transformação da realidade deste. Dessa maneira, os espaços públicos viabilizam, para os trabalhadores, o compartilhamento de suas vivências subjetivas do trabalho, propiciando o reconhecimento da inteligência prática, a livre expressão de opiniões e a compreensão, interpretação, elaboração e perlaboração do sofrimento, favorecendo a reflexão do coletivo de trabalhadores (Roik & Pilatti, 2009). Por este motivo, nesses espaços, a palavra se transforma em ato (Merlo & Mendes, 2009) e, a escuta cria a possibilidade do sofrimento emergir e sua solução ser pensada por todos (Lancman & Uchida, 2003).

Unidos enquanto coletividade, pautada na cooperação e confiança surge a dinâmica do reconhecimento. O reconhecimento no trabalho é um elemento determinante da realização pessoal e contribui para a construção da identidade, sendo fonte de prazer no trabalho: a relação com os pares donde emerge o reconhecimento e a identidade de pertença a um coletivo; a relação com a hierarquia que pode fazer reconhecer a utilidade do operador, a relação com os subordinados donde pode emergir o reconhecimento da autoridade e das suas competências (Araújo & Rolo, 2011). Esse reconhecimento pode adquirir de duas formas: a da constatação e a da gratidão. O reconhecimento de constatação, ou seja, o reconhecimento da realidade que representa a contribuição individual, específica à organização e, o reconhecimento de gratidão pela contribuição dos trabalhadores à organização do trabalho (Dejours, 2011).

Vale destacar que, o reconhecimento não é sobre o trabalhador, mas sobre o seu fazer (Dejours, 2004) e passa pela reconstrução dos julgamentos do trabalho realizado, sendo possível distinguir os diferentes tipos de julgamentos enquadrados como reconhecimento: o julgamento de utilidade proferido pelos superiores hierárquicos e subordinados; e o julgamento de beleza proferido pelos seus pares (Dejours, 2011). Por essa razão, o reconhecimento torna-se um elemento fundamental na constituição da identidade, que, por sua vez, é fundamental para a saúde mental, pois concebe sentido ao trabalho realizado por este trabalhador.

O trabalho remoto para os/as professores/as trouxe novas demandas que se configuram em variabilidades e constrangimentos, fazendo com que a mobilização subjetiva se tornasse intensa e permitisse que a atividade se efetivasse. O trabalho remoto envolveu rearranjos físicos, tecnológicos, cognitivos e emocionais. É sobre este universo que iremos nos deter. A partir do

exposto, este artigo tem como objetivo analisar as vivências subjetivas do trabalho de professores/as a partir das transformações do trabalho com a adoção do trabalho remoto.

## 2.2 Método

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com natureza descritiva e analítica baseada nos pressupostos metodológicos da PDT. Para isso, estuda os aspectos menos visíveis que são vivenciados pelos trabalhadores ao longo do processo produtivo (Heloani & Lancman, 2004), considerando que o trabalho no que ele tem de essencial, não pertence ao mundo visível, pois tudo o que é subjetivo, afetivo não pode ser visto (Dejours, 2012). Neste sentido, o estudo da subjetividade se dá por meio da palavra (Mendes, 2007) sendo ela a expressão de desejos, emoções, carregando em si os sentimentos mais íntimos ao desvelar as situações que encobrem a realidade (Araújo & Mendes, 2014). De acordo com Dejours (1994), para ter acesso ao sofrimento é preciso passar pela palavra dos trabalhadores por meio da criação de um espaço de fala e de escuta, permitindo ao sujeito que fala sobre seu trabalho a clarificação de seu comportamento, colaborando com a mudança da sua percepção a respeito da situação vivida (Mendes, 2007). Portanto, a pesquisa adota um delineamento metodológico voltado a uma abordagem qualitativa.

A pesquisa contou com a participação de 07 (sete) professores da rede particular de ensino do município de Campina Grande - PB, sendo 05 (cinco) professores do sexo feminino e 02 (dois) do sexo masculino com idades entre 31 e 56 anos, dos quais 03 (três) deles lecionam a disciplina de Português, 02 (dois) de Matemática, 01 (um) de Inglês e 01 (um) de Geografia. Os professores em sua maioria tinham o Ensino Superior Completo e atuavam em escolas particulares há mais de 07 (sete) anos, os mesmos, em seu maior número, apresentavam carga horária de trabalho entre 12 e 22 horas semanais com regime de trabalho celetista.

Como técnica de pesquisa se usou os encontros coletivos de discussão que consiste em um espaço clínico de fala e de escuta, focado na organização do trabalho, que permite a abertura de um espaço público de discussão, em que o engajamento afetivo é mediado pelo uso da palavra, possibilitando dessa forma sua ressignificação e mobilização subjetiva através dos processos de perlaboração/elaboração das vivências subjetivas do trabalho (Bendassolli & Soboll, 2014). Em virtude da pandemia, os encontros coletivos de discussão aconteceram virtualmente via Google Meet, o que inviabilizou a observação clínica que deveriam ter sido efetivadas pelas visitas institucionais, como preconiza a pesquisa em PDT, apesar disso não comprometeu o desenrolar da pesquisa. Para coletas de dados foram realizados 05 (cinco) encontros coletivos de discussão com intervalo de 15 dias entre eles. Os encontros eram

gravados e, posteriormente, transcritos pela pesquisadora, tiveram duração média de, aproximadamente, 01h30 (uma hora e meia) cada. Nos encontros coletivos de discussão foi proporcionado um espaço de fala e de escuta, em que os professores relataram suas vivências subjetivas do trabalho abordando os seguintes elementos: organização do trabalho, trabalho prescrito e real, vivências de prazer e sofrimento, condições de trabalho e as estratégias defensivas.

Para análise dos dados tomamos como base os princípios próprios da PDT nos quais foram analisados a partir da Análise dos Sentidos - ANS apresentada por Mendes (2007), que se referenciou na análise de conteúdo de Bardin (1988) priorizando os aspectos reais e simbólicos da interação do sujeito com o seu contexto de trabalho.

## **2.3 Resultados**

Baseados nos conceitos apontados pela PDT, destacamos os resultados do estudo, os quais foram organizados a partir dos núcleos dos sentidos. Os núcleos dos sentidos caracterizaram o contexto de trabalho na dimensão da organização do trabalho no que concerne ao trabalho prescrito e o trabalho real, bem como descreveu as vivências de prazer e sofrimento manifestado por esses profissionais atrelado a investigação das estratégias de defesas utilizadas pelos professores para lidar com os constrangimentos e variabilidades provocadas pelo trabalho na modalidade teletrabalho.

### ***2.3.1 Descrição dos Núcleos dos Sentidos***

#### **Núcleo 1: “Você tem que ser professor 24horas, né.”**

A realidade do trabalho do professor se transformou com a pandemia e com a adoção do trabalho remoto. As mudanças se caracterizam por uma série de demandas novas e inusitadas, além de exigências que se avolumaram:

“E ainda assim a escola: reinventem, reinventem. Jogou pra gente a bomba da escola remota, se reinventem ai. E ai? O que que a gente vai fazer pra se reinventar se nós não, nós passamos anos sem trabalhar, nós nem sabemos como trabalhar se ainda estamos aprendendo a trabalhar com o alunado presencialmente a escola nos joga ainda mais essa obrigação como se fosse só nossa a obrigação do se reinventem, faça diferente nesse sistema remoto” (P3).

Cresceram, também, os constrangimentos e variabilidades. Os professores neste novo formato falam que a prescrição não dá conta do que vem acontecendo: “Nós vamos enxergar as lacunas que não há escola nesse mundo que não tenha tido lacunas, né? Foi, é nós já vivíamos

em uma realidade educacional bem defasada mesmo, vários problemas, várias lacunas em qualquer lugar, em qualquer escola” (P3). Na atividade, os professores enfrentam várias situações que colocam desafios para o seu fazer, como a questão de lidar com as singularidades das crianças, sujeitos da sua prática:

“Eu digo assim eu faço um tipo de prova e aí eu confesso eu não consigo analisar por que eu nem tenho tempo pra isso porque são muitas provas pra fazer, são muitas provas pra corrigir sem pensar em cada aluno. Porque quando a gente vai fazer eu tô lidando com vários tipos de aluno limitados e aí eu não tenho essa preparação, eu não sei às vezes como preparar” (P3).

O professor foi levado a assumir múltiplos papéis, considerando que além das questões pedagógicas, os professores tiveram que manejar aspectos emocionais manifestados durante as aulas online, provocados pelo cenário pandêmico: “Somos pais dos alunos que vêm assistir nossas aulas, muitas vezes nós ficamos nas tarefas de psicólogos. Então, nós não somos apenas, é educadores, né” (P5).

Nesta situação, o trabalho remoto impôs aos professores uma sobrecarga de trabalho intensa, na medida que os educadores tiveram que transpor as atividades que costumavam realizar no presencial para o virtual. Para isso, precisaram se apropriar de uma atividade tecnológica, de forma abrupta e, até então desconhecida, e utilizá-la no processo de ensino-aprendizagem:

“Eu trabalho nos três turnos. Pela manhã consigo ainda, antes das aulas, tomar café, seguir minhas refeições tranquilamente. Porém o resto do dia é dedicado ao trabalho, mesmo. Eu gravo e edito minhas aulas duas vezes na semana. Isso me sobrecarrega demais, porque agora preciso de uma nova habilidade, que é performance diante das câmeras. A de ter de estudar para dar conta dos vídeos” (P1).

Os professores tiveram que constituir em casa uma organização do trabalho remoto, o que mudou drasticamente o uso do espaço doméstico:

“O meu quarto, eu mandei minha cama pro quarto de X, então do um quarto eu fiz o escritório como diz né? Pra dar aula. De certa forma, mudou a rotina de casa também, né? Mudou porque a gente trouxe o trabalho pra dentro de casa. É como P disse a sala de aula é dentro de casa. Eu tive que me isolar aqui no quarto. Porque antes eu tava na sala ai apita a cigarra, gente pedindo, aí vai comprar uma água, ai o cara vem entregar, ai apita também atrapalha, aí o telefone toca ai isso tudo tava atrapalhando” (P7).

Com esta nova organização do trabalho remoto em casa, o tempo do trabalho dominou a vida dos professores:

“O meu mundo virou esse escritório, que nem era meu, aqui era um estúdio que meu esposo ama música e o que foi que a gente fez? A gente tirou todas as espumas pra studio virar dois compartimentos, dois escritórios um pra ele dar aula, porque ele é professor também e o outro pra mim, mas eu estou praticamente vivendo aqui” (P6).

Com o trabalho realizado em casa, os professores perderam a noção do tempo do trabalho privado e do trabalho público: “Mudou toda a rotina de casa. Ai vem aqui pro quarto, aí aqui no quarto eu já fico mais tranquilo não consigo ser atrapalhado e, às vezes, eu fico aqui trabalhando, trabalhando, aí quando eu vejo todo mundo já tá dormindo eu digo: meu deus do céu!” (P7). Outra professora na discussão coletiva adenda sobre o trabalho remoto em casa: “Perde a noção do tempo” (P6). Neste sentido, o trabalho remoto invade até as horas de descanso e de lazer. São tantas tarefas a realizar que o trabalho remoto se tornou prolongado e intensivo, além do que elas ocupam agora até os finais de semana:

“Final de semana eu tiro pra gravar porque eu não tenho tempo de gravar durante a semana, aí eu sábado de tarde, aí eu preparo os slides, gravo, então mudou toda rotina de maneira que é como L disse a sensação é que o dia diminuiu, o dia diminuiu, porque é muita, muita atividade mesmo” (P7).

A professora acrescenta: “Eu vou tomar café e só depois de tomar café eu venho pra cá, pra minha sala, porque aqui é meu ambiente, é onde eu passo, vamos dizer assim 20h do dia é aqui, é nessa sala” (P6). O celular, um dos novos instrumentos de trabalho do professor, se tornou o centro do trabalho, pois é com ele que se faz contato com alunos, com pais e mantém o contato com a escola para assuntos relativos às suas tarefas.

Por tudo isto, o celular é uma das ligações do/a professor/a com seu trabalho e como esse tomou conta da sua vida aquele não lhe deixa em paz. O tempo todo, se deixar, vai ter novas demandas:

“Não é só mandar o aluno ligar o computador, é o acompanhamento, eu vejo pais, porque assim eu agora, inclusive meu celular, meu WhatsApp é instrumento de trabalho eu tenho hora que nem quero responder minhas amigas que eu estou com saudade, penso em responder uma mensagem de uma amiga ou mandar uma mensagem pra saber como tá, mas fico com receio porque daqui a pouco uma pai ou uma aluno vai me perguntar alguma coisa e eu não tenho como dizer a ele que não vou responder agora, que aquele não é meu momento de trabalho” (P3).

Deste modo, o celular se tornou um constrangimento para o/a professor/a, já que ao atender uma ligação ou abrir algum aplicativo pode-se dar de cara com uma demanda que precisa atender. Neste sentido, os/as professores/as pensam duas vezes antes de atender

chamadas. Portanto, precisam gerir este constrangimento que aparece na atividade: “Por que a gente como ela falou nós temos um celular hoje e o celular é uma ferramenta de trabalho né? Você fica, você vai olhar o celular hoje e diz: “meu Deus, será que eu vou encontrar uma mensagem aqui que eu vou ter que fazer alguma coisa? Vou abrir um e-mail” (P5). Outra professora complementa na mesma linha do receio da ligação: “Ou um link de uma reunião. Será que eu vou abrir e achar um link de reunião?” (P3). A demanda pode ser questionamento de aluno, de pais ou mesmo reunião. Esgotadas pela sobrecarga de trabalho na qual o celular é um elemento de pressão a professora P5 tomou a decisão de desligar o aparelho: “Essa é a nossa realidade é tanto que eu vou dizer a vocês à noite depois das oito horas da noite eu não ligo o celular meu celular é desligado, por quê? Porque não dá!” (P5).

Segundo os/as professores/as, todas estas mudanças do trabalho remoto foram adotadas sem o suporte adequado por parte das instituições de ensino. Conforme os/as professores/as, a prescrição do trabalho remoto oferecido pelas instituições, neste caso, pelas coordenações e supervisões, limitou-se a tutoriais, formações iniciais para o uso da plataforma e orientações acerca da conduta deles no âmbito virtual (manter a câmera e microfones ligados, chamar a atenção dos alunos, planejar as aulas e postá-las, em tempo hábil, para o acesso dos alunos e/ou familiares, está atento ao horário de início e encerramento das aulas), além disso as prescrições preestabelecidas no contexto presencial ainda vigoravam, dentre elas: correção das atividades, registro de aulas, alimentação do sistemas de notas, reuniões quinzenais, etc.

Apesar disso, a prescrição nunca dará conta, totalmente, das demandas. Assim sendo, na visão dos professores, a prescrição da tarefa não foi suficiente para que eles desenvolvessem sua atividade com segurança e tranquilidade, dado aos conflitos de informações, as numerosas exigências e solicitações sem o respaldo necessário por parte da instituição:

“A escola não fez muito o papel dela não, que era, na verdade, entrar e explicar com tutoriais direitinho sobre o google forms, mas não, faz, descobre. E aí, todo mundo sofreu muito e era um sofrimento que poderia ser evitado, esse sofrimento do fazer. Então, isso aí a escola foi um pouco ausente da escola” (P1).

Os/as professores/as reclamam da falta de autonomia no trabalho nos últimos anos em face das prescrições estabelecidas e repassadas de cima para baixo. Isso reduziu a margem de manobra de suas ações. No diálogo a seguir os/as professores/as falam disso: “O seguinte eu percebi nesse tempo, eu percebi duas coisas a questão da retirada da autonomia do professor foi uma coisa assim que eu senti de maneira clara durante os últimos 25 anos por exemplo é, e junto a isso a precarização do nosso trabalho. E esse tipo de atitude que não havia antes e que P3 frisou de que, por exemplo, de um coordenador ou de um supervisor ou qualquer pessoa,

direção, não é mais questão de coordenação e supervisão quando chegam com uma proposta que que já, na verdade, não é uma proposta, na verdade, já é um...” (P4). E P1 complementa: “uma imposição que chamamos de proposta” (P1). P4 acrescenta: “É. Empacotado numa proposta, tá? E ali nós temos uma imposição e isso não havia 25 anos atrás é, e passou a ser costumeiro, ou seja, a voz do professor apagou, na verdade, ele tem apenas que concordar e fazer bem na realidade.” Com a imposição das metas e tarefas os profissionais precisam se mobilizar para cumpri-las. Vai ser preciso todo um esforço para inventar formas de colocar em prática o que a prescrição coloca de forma inconsistente.

Portanto, para dar conta das demandas advindas do trabalho remoto observou-se que os professores se esforçaram individual e coletivamente, criando suas regras de trabalho para prender a atenção dos alunos, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e otimizar o acompanhamento dos alunos, conforme explicita essa verbalização:

“A gente tá utilizando novas ferramentas, que a gente de matemática, a gente se reúne, a gente de matemática já tá comprando uma ferramenta pra gente usar, pra gente se divertir, a gente faz meet entre a gente pra ver o que a gente pode melhorar, pensando já no próximo ano pra dar continuidade” (P7).

Nota-se que, essas regras do coletivo do trabalho, construídas e sustentadas pelos trabalhadores, são utilizadas para lidar com as adversidades desencadeadas pela realidade do trabalho. Nesta lógica, os docentes, de forma criativa e inventiva fizeram uso da inteligência astuciosa e se reinventaram elaborando aulas mais atrativas e lúdicas para lidar com os alunos no contexto remoto, como ilustra essa verbalização de P7: “A gente tem que gamificar para que a aula fique um pouco mais lúdica a aula, para que os alunos tenham um pouco mais de atração pela aula, porque é um mundo muito, pra que fique um pouco mais atrativa a aula.”

A organização do trabalho da forma como foi colocada intensificou a jornada de trabalho, aumentou o ritmo de trabalho e de tarefas burocráticas, exigiu do educador o domínio sobre as tecnologias e a aquisição de novas habilidades, uma vez que os professores passaram a gravar suas vídeos-aulas e editá-las, postar aulas nas plataformas, responder e-mails, elaborar google formulários, criar slides, gamificar jogos, tudo, para que as aulas ficassem ainda mais atrativas, e assim prendessem a atenção dos alunos. Ademais, os professores tinham que registrar suas aulas, alimentar o sistema de notas e corrigir atividades. Para tanto, os docentes tiveram que adquirir computadores mais modernos, internet de melhor cobertura, comprar softwares e mesas digitalizadoras com recursos próprios, transformando seu lar em uma sala de aula.



Diante disso, observa-se que o ambiente virtual promoveu a ampliação do trabalho docente acentuando a carga de trabalho para o trabalhador, em que o fator tempo foi totalmente absorvido pela atividade e suas nuances, uma vez que aumentaram as demandas, porém o tempo de cumprimento solicitações permaneceu o mesmo: “E aí o que que acontece, às demandas triplicaram, mas o prazo pra gente não aumentou” (P3); “Venho tomar café aqui, tomar banho e já me preparo já fico direto no computador, né? Paro para almoçar e às vezes consigo descansar, mas a maioria das vezes não, hoje por exemplo foi um dia que eu não descansei porque tive que dar conta de ver as notas, organizar a planilha pra poder postar já emendei tudo isso com preparar atividade de revisão, pra entrar em sala de aula, pra dar aula, pra sair, pra tá aqui e pra continuar depois, né? Então é um dia assim, na verdade eu não tenho é muito tempo pra organizar uma vida pessoal, né?” (P2). Vale destacar que, para a mulher esse aspecto tempo e demanda se tornaram ainda mais dispendioso, pois elas tiveram que se desdobrar para conseguir manejar todos os papéis exigidos pelo fato de ser mulher: “Eu diria assim se a mulher teria uma triplíce jornada, ela agora tem uma multiplicação aí por dez, quinze.” (P7).

As professoras destacaram que, por algumas vezes, foram impossibilitadas de exercer seu papel de mãe em função das exigências do seu trabalho, rebatendo ainda mais o seu emocional: “Como eu não consegui quase ser mãe nesse isolamento o que é que acontece, muitas vezes minha filha pede pra dormir comigo, porque é o momento que a gente tem mais contato juntas” (P3). P2 complementa: “Quando dá tempo eu sou mãe”. P3 acrescenta: “Eu tô aqui dando aula, aí eu escuto minha filha, aqui no quarto ao lado, chorando porque a internet caiu, e aí ela começa a chorar porque ela não conseguiu entrar na aula e eu tô escutando ela chorar e dando aula e eu fico desesperada porque eu digo: ‘meu deus ela tá lá no outro quarto chorando e eu não consigo fazer nada.’” (P3).

Logo, a quantidade de tarefas a realizar atrelado ao fazer doméstico desencadeou nas professoras a noção de que não podiam parar, ou seja, a regra de parar para continuar era, constantemente, quebrada. Neste sentido, o trabalhar em casa tornou-se incessante, não havendo mais a distinção entre casa e trabalho, pois ambos se fundiram, como explicita essas verbalizações:

“É que antes nós tínhamos dois espaços bem distintos. Eu saía, pegava o carro, ia pra escola e depois, quando eu chegava em casa, eu estava em casa. Aí, agora, eu perdi essa noção, porque parece que eu estou em sala de aula a qualquer momento, ou seja, eu tô ali de repente, daqui a 5 minutos, eu tenho que dar aula. Aí eu sento aqui, então assim, perdeu essa noção, foi perdida essa noção de espaço” (P4).

“Eu dava aula e me dava aquela sensação de que eu colocava a mochila nas costas, geralmente eu vou trabalhar de mochila, né? Quando eu saía da escola, ainda que eu tivesse com a mochila cheia de prova, cheia de atividade, eu saía da escola com a sensação que eu tinha parado de trabalhar, mesmo que eu saísse da escola viesse pra casa e passasse a tarde trabalhando, era aquela sensação que eu tinha saído do trabalho, eu não tenho mais essa sensação hoje em dia, porque eu passo o dia sentada trabalhando” (P3).

No tocante aos constrangimentos e variabilidades do trabalho remoto provenientes da organização do trabalho, os professores relataram que por vezes se sentiam expostos e acuados durante as aulas online, pois eram envolvidos em situações conflituosas de alunos e familiares, questionados em relação a sua didática e conteúdo, além disso eram cobrados, pelas coordenações, para interagirem com os alunos, mantendo de alguma forma o contato com eles, estimulando-os a ligarem as câmeras e os microfones ou acionarem o chat, como relata:

“Gente, porque é tão constrangedor essa história de você pedir pra ligar a câmera, pedir interação, porque existe uma cobrança muito grande da parte da interação mais do que antes, né? Por incrível que pareça hoje em dia existe uma cobrança ‘gente vocês precisam interagir com os alunos’ ok, mas me falem um método, uma fórmula pra que eles fiquem pelo menos de câmera ligada. Como há uma interação com o aluno quando ao menos quer ligar uma câmera?” (P3).

Assim sendo, os professores foram perdendo sua autonomia e o olhar próximo no acompanhamento da aprendizagem do alunado, elementos constituintes das suas regras de trabalho, demonstrado nesta verbalização: “Eu acho que isso foi uma das coisas que destaco como relevante, você perder o olhar do aluno, porque eu gosto muito de observar, eu sou muito do olhar. Eles não querem ligar as câmeras” (P4).

Os/as professores/as relataram que a marca diferencial entre o trabalho remoto e o trabalho presencial é a falta dessa interação do professor-aluno, o olhar sob o aluno é um elemento fundamental do viver junto do docente. Segundo eles, ao comparar o acompanhamento dos alunos, nessas duas modalidades de trabalho, percebiam que, a precária interação promovida pelo trabalho remoto prejudicava a assistência aos alunos, considerando que poucos eram os alunos que ligavam as câmeras e os microfones, ao possuírem esses recursos, e que muitas vezes a comunicação acontecia somente via chat, como expressa essa verbalização: “Você vê que não existe essa referência do olhar, essa referência do olhar presencial que se perdeu e não tem como conseguir a não ser que todos abram as câmeras, que a gente consiga ver todos”(P4).

Nas aulas presenciais os professores podiam caminhar entre as carteiras, olhar os cadernos, chamar atenção do aluno, caso o percebesse disperso, com o trabalho remoto isso deixou de existir, como exemplifica essas verbalizações: “É aquele passado na carteira, o chamando, o olhando a letra, enfim era outra coisa e se perdeu isso” (P3); “Perdemos nossa interação afetiva, nossa fiscalização e também nossa voz de autoridade, uma vez que não temos o poder de conduzir nossa aula como gostamos” (P1). Portanto, com o trabalho remoto quebra uma das regras de trabalho fundamentais dos/as docentes o “controle de turma”. No presencial o contato permitia seu exercício, no trabalho remoto o/a professor/a não consegue ter esta dimensão de saber quem está acompanhando de fato e se está aprendendo.

**Núcleo 2: “Hoje, em especial, eu me sinto no limite, no limite emocional. Inclusive hoje a minha vontade era sentar, chorar, chorar, chorar...”**

As mudanças encetadas na organização do trabalho devido ao trabalho remoto provocaram vivências de sofrimento para os/as professores/as. Para os/as educadores/as, a prescrição da tarefa, apresentada pelas supervisões e coordenações, acarretou inúmeras demandas e exigências, gerando para eles uma elevada carga de trabalho atrelada a uma longa jornada de trabalho e a um ritmo intenso de trabalho, o que repercutiu, fortemente, na sua saúde física e mental, como veremos nas verbalizações desse núcleo.

Para dar conta da tarefa, os professores sentiram suas vidas absorvidas pelo trabalho, conforme ilustram essas verbalizações: “Eu não tenho vida pessoal mais, a minha vida é trabalhar” (P3); “A rotina nos engole, pois, a vida continua, contudo, nossa prioridade é o trabalho. Tudo mais fica em segundo plano, inclusive nossa saúde mental.” (P1). Em razão do quantitativo de atividades, os docentes passavam horas na frente do computador, adentravam a madrugada, prejudicando sua rotina de sono, evidenciadas nestas verbalizações: “E nesses dias, na verdade, eu tava tão tensa, tão estressada com a sobrecarga que eu não consegui dormir, né?” (P2); “Eu vou dormir mais ou menos 21h30 durante a semana e, geralmente, eu acordo de 1h30 no máximo 3h da madrugada, então eu durmo menos, eu estou mais cansada.” (P3).

Essa sobrecarga de tarefas a realizar e a cobrança pessoal por atender bem e prontamente o que se pede e o que necessitam os/as alunos/as vem afetando os momentos de lazer e de prazer dos/as educadores/as. O sacrifício do viver em família, para corresponder às cobranças de trabalho, tem provocado um desgaste nas relações familiares, como expressa essa verbalização:

“E isso tem gerado algumas polêmicas, discussões de que: ‘você não tem tempo mais para a família, né?’ ‘Você só vive pra a escola’. Eu tento atender as demandas, mas eu

sei o que isso vai me acarretar, eu vou ter que trabalhar dobrado, vou ter que estender meu horário pra poder dar uma atenção. Meu filho me chama pra assistir um filme, vamos assistir uma série e eu quero ir e ao mesmo tempo eu não quero, porque eu sei o que eu tenho pra fazer, né? Então fica essa cobrança que são demandas muito grandes que a gente tem que cumprir porque senão coordenação cobra, supervisão cobra e você tem que tá com tudo pronto, porque senão no outro dia você não funciona” (P2).

O tempo do viver junto a da família foi sequestrado pelas demandas do trabalho remoto: “O que que acontece ela disse ‘mãe vamos hoje caminhar aqui na frente de casa, mãe?’ Eu não posso. ‘Ah! Mãe é meia horinha só’, mas meia hora vai fazer tanta falta pra mim que eu tô tão atolada sempre em cima dos prazos, eu tô sempre em cima dos prazos, sempre em cima. Eu vou dormir já pensando, eu juro a vc olha aqui é uma listinha não sei se vocês vão ver que eu vou botando de marca texto o que eu tenho que fazer e o resto, e aí eu vou colocando as prioridades e eu nunca consigo dá conta porque eu começo minha listinha do que eu tenho para fazer durante o dia, e eu vou dormir com a sensação de que nunca eu tenho terminado de fazer as minhas obrigações” (P3).

Decorrente dessa sobrecarga de trabalho, aparece também os sintomas físicos. Os/as professores/as relataram ganho de peso, em virtude das horas sentados defronte ao computador bem como sinais de desconforto osteomusculares, como exemplifica essa verbalização:

“E com isso vem todas as itens que você pode imaginar, você tem tendinite, você tem bursite, você tem enxaqueca, hoje mesmo eu tô com aquela enxaqueca, aí você finge que não tá, você bota aquele sorriso nos lábios, você brinca com seus alunos, parece que tá tudo lindo e sua cabeça tá latejando, mas você tem que vender o seu produto, porque senão o seu produto não vai ser atrativo e você vai ser cobrado pra fazer mais aulas interessantes e atrativas porque senão seu público não vai e, aí você acaba nessa situação mecânico mesmo, você tem que produzir e você lembra de Chaplin, naqueles tempos modernos, você tá o tempo todo lá apertando os parafusos, mas você tem que apertar os parafusos, porque você não pode parar, você tá nessa linha de produção e você não pode parar felizmente ou infelizmente, mas o jogo é esse, né?” (P2).

Pode-se observar ainda, nas falas trazidas pelos/as professores/as que, a sobrecarga de trabalho juntamente com a elevada jornada e ritmo de trabalho, resultou na ausência de tempo para o descanso desse trabalhador, agravando ainda mais os impactos deletérios a saúde mental deste, na medida que colaborou para produção de sentimentos de estresse, tensão, exaustão e esgotamento físico e emocional, como demonstram as seguintes verbalizações: “Por incrível que pareça o tempo todo eu estou pensando no que eu vou fazer, ou seja, eu não consigo tirar

isso da minha mente, eu tô ali sentado assistindo televisão, mas eu estou pensando na aula que eu vou ter que gravar, ou seja, ocupou todo o espaço do meu cérebro.” (P4); “Eu tô muito mais estressado do que já era, né? Mas, no geral o estresse é nítido, a sobrecarga é demais, tem hora que eu fico desesperado achando que não vou dar conta das coisas, e aí me estresso com tudo dentro de casa. É sem paciência com as coisas, sem paciência, porque eu começo a projetar as coisas e achar que não vai dar tempo e aquilo vai me consumindo e eu fico sem paciência pra nada, né?” (P7).

Para os/as professores/as da pesquisa o trabalho remoto acabou com a linha divisória que separava o que era tarefa para fazer dentro do ambiente escolar e fora. Quando o espaço privado se tornou público permitiu que o volume de tarefas a realizar tomasse por completo o viver em casa. A fala de P3 demonstra bem isso:

“Eu dava aula e me dava aquela sensação de que eu colocava a mochila nas costas, geralmente eu vou trabalhar de mochila, né? Quando eu saía da escola ainda que eu tivesse com a mochila cheia de prova, cheia de atividade, eu saía da escola com a sensação que eu tinha parado de trabalhar mesmo que eu saísse da escola viesse pra casa e passasse a tarde trabalhando, era aquela sensação que eu tinha saído do trabalho eu não tenho mais essa sensação hoje em dia, porque eu passo o dia sentada trabalhando”.

### **Núcleo 3: “Eu gosto de uma coisa, apenas uma, eu consigo acordar mais tarde do que acordava quando tinha que me deslocar”**

Diante do sofrimento experienciado pelos/as professores/as estudados, observou-se a utilização de estratégias defensivas individuais e coletivas. Assim, para lidar com as situações conflituosas provocadas pela prescrição da tarefa e o real, os professores se utilizaram de estratégias de defesas no intuito de reduzir os efeitos físicos, cognitivos e emocionais do trabalho remoto.

Dentre as estratégias de defesas pode-se identificar no estudo, as defesas de proteção. Nelas, os trabalhadores pensam, agem e sentem de maneira compensatória para suportar as situações geradoras de sofrimento. Logo, os professores conseguiam evitar o adoecimento se alienando às causas deste, não agindo sobre a organização do trabalho, mantendo-a inalterada. Isto quer dizer que, os professores refletiam sobre a forma como o trabalho estava organizado, mas não questionavam sua implementação, dessa forma a organização do trabalho se mantinha imutável, calcada no seu modo prescritivo e com a organização real de modo degradado.

Sendo assim, notou-se que apesar dos professores demonstrarem consciência do sofrimento eles recorrem a justificativas para explicar as situações embaraçosas no trabalho que

executam, ou seja, racionalizam as situações desagradáveis do trabalho, a exemplo temos a seguinte verbalização que faz uma eufemização: “Aliás tem um lado positivo que eu vejo porque pelo menos a gente começou a aprender a usar mais essa ferramenta, mas, enfim, o custo é alto, é altíssimo” (P3). Outra estratégia de defesa com o intuito de lutar contra o sofrimento de não ter tempo para ficar com a família, foi verificada quando uma das professoras participantes da pesquisa relatou que intensificava o ritmo de trabalho, uma espécie de auto aceleração, para desfrutar de alguns momentos prazerosos em família, como comprova essa verbalização: “(...) vou me organizar, vou trabalhar bastante, vou trabalhar triplicado, virar várias noites a mais pra semana que vem assistir um filme com minha filha” (P3).

Pode-se perceber, por fim, que as estratégias de defesas de compensação se sobressaíram nesse contexto de trabalho remoto, em que os professores buscavam fora do seu ambiente de trabalho meios para manejar os constrangimentos das tarefas e continuar realizando seu trabalho, como afirma essas verbalizações: “Eu faço terapia” (P1); “Eu pego o violão e, às vezes, a flauta faço um barulho por aqui, outro ali, faço uma besteira e de repente já volto relaxado” (P4); “Eu procuro cuidar do meu espiritual” (P3).

#### **Núcleo 4: “Hoje eu percebi assim, cara tá fluindo passando bem rápido um processo que era muito lento, desgastante, entendeu? E estressante, e agora, não deixou de ser, mas tá menos porque a gente já pegou a habilidade daquilo”**

As vivências subjetivas e experiências relatadas no coletivo de discussão dos/as professores/as possibilitaram verificar a mobilização subjetiva na atividade ante os constrangimentos e variabilidades do trabalho. Foi possível constatar que os/as professores/as chamam a atenção para a complexidade do trabalho na pandemia, alguns deles apontaram que no início foi difícil, não se sabia nada: “Mas, por exemplo, eu era uma folha em branco. Eu disse: como eu vou fazer a primeira atividade com X?” (P4).

Com o decorrer da vivência com as situações de trabalho, tanto técnica como subjetiva, os desafios do trabalho remoto foram sendo enfrentados e ele/as foram vendo que ser inventivo faz parte da atividade:

“Então cobra-se muito, fala-se muito, mas não vê a angústia, a realidade de um professor numa situação de pandemia onde as demandas são diferentes, onde o professor tem que se reinventar todos os dias e se reinventar cada vez mais para atender essas crianças com necessidades educacionais especiais, né? Porque se a gente não se reinventa a gente não atinge os ditos normais quem dirá aqueles que tem necessidades educacionais especiais que precisam de um olhar diferente, né?” (P2).

Os/as professores/as usam da sua inteligência astuciosa e experiência para propor formas novas de repassar o conteúdo: “A gente tem que gamificar para que a aula fique um pouco mais lúdica a aula para que os alunos tenham um pouco mais de atração pela aula, porque é um mundo muito, pra que fique um pouco mais atrativa a aula” (P6).

Os/as professores/as na ação vão aprendendo a lidar com as situações técnicas do ensino-aprendizagem, bem como com as relações intersubjetivas e as dificuldades vão sendo vencidas: “Melhorou bastante porque no começo pra gravar uma aula era um sacrifício, pra fazer a trilha era outro sacrifício aí hoje, hoje mesmo a tarde eu consegui gravar a aula de uma vez, assim logo. Hoje eu percebi assim, cara tá fluindo passando bem rápido um processo que era muito lento, desgastante, entendeu?” (P4).

Portanto, é no trabalho vivo que os/as professores/as vão constituindo/atualizando suas regras de trabalho tomando em conta a própria experiência, bem como dos pares: “A gente vai tentando adaptar as atividades, buscando atividades mais simples, vendo aquilo que é fundamental para a criança, na verdade basicamente conversando com pessoas que já lidaram com essas situações né?” (P2); “A gente tá utilizando novas ferramentas, que a gente de matemática se reúne, a gente de matemática já tá comprando uma ferramenta pra usar, pra gente se divertir, a gente faz meet entre a gente pra vê o que pode melhorar, pensando já no próximo ano pra dar continuidade” (P7).

Na atividade os/as professores/as vão cooperando, colaboram no seu saber-fazer:

“Na verdade, é eu tenho pego dicas, né? Com alguns outros professores e assim pra lidar com aqueles necessidades mais é mais comuns, mais recorrentes, né? A gente vai aprendendo com outros professores, pega orientação com o setor de psicologia, né? E vai procurando ler alguma coisa ou outra, né? Porque na verdade são muitas informações que a gente tem através da internet, mas a gente tem que saber filtrar porque acaba a gente tendo que procurar profissionais, pessoas que já lidaram com essas situações pra direcionar um pouco, né?” (P2).

Os/as professores/as explicitam que, depois de certo tempo, sua prática com o trabalho remoto foi se sedimentando, já que o receio inicial pelo inusitado foi dominado e desenvolveu habilidade, confiança no que faz, ou seja, como o trabalho tivesse sido corpopropriado por eles: “Hoje em dia, eu acho mais fácil essa parte de dar aula ainda que seja mais cansativo, mas eu não carrego mais aquele peso que eu antes carregava, então não tem mais aquele peso, aqueles medos, aqueles receios, isso é mais tranquilo. Embora o trabalho seja o mesmo, mas não é novo mais pra mim, né? Então o fato de não ser novo me causa mais é confiança, me causa é, mais tranquilidade nesse sentido” (P3); “(...) E estressante, e agora, não deixou de ser, mas tá menos

porque a gente já pegou a habilidade daquilo, fazer uma trilha é rápido de ser fazer, gravar a aula parava tinha que retomar, enfim...” (P4).

**Núcleo 5: “Na hora que a gente tá dando aula é algo mágico, acho que é como um ator quando sobe no palco, aí o tempo passa, entendeu?”**

Identifica-se que as vivências de prazer manifestadas pelos professores são decorrentes da realização profissional, no qual o atuar se apresenta como elemento vivo que produz prazer e do reconhecimento social, demonstrado pelo sentimento de gratidão dos alunos. A realização profissional revela-se na satisfação e no contentamento dos professores ao exercer sua profissão, mesmo que remotamente, em que os momentos em coletividade com os alunos se configuram como mais prazerosos, como expressam essas verbalizações: “Então, na verdade, o que faz a gente acreditar, a gente gostar e sentir prazer diante desse nosso contexto é exatamente a nossa atuação, é o que nós fazemos, mudar nossas estratégias constantemente, não é?” (P1); “Mas eu amo a parte que eu estou em sala de aula com os meus alunos mesmo em sala de aula” (P3).

A retribuição simbólica, expressada pelo sentimento de gratidão dos alunos pelas contribuições dos professores à organização do trabalho, se constituiu como um fator promotor de prazer, na medida em que proporcionou aos docentes a realização enquanto sujeito dando sentido ao sofrimento vivenciado por ele. De acordo com os professores, os alunos, por diversas vezes, declararam verbalmente a gratidão pelo esforço, dedicação e pelo trabalho desafiador e criativo realizado por eles. Para os professores, essas devolutivas serviam como incentivo e estímulo para continuarem a desenvolver o seu trabalho, como demonstram as falas:

“Estimula a gente a querer fazer melhor, a querer se dedicar mais. Então, é muito agradável isso aí sim, vai dando aquele estímulo pra gente né? Eu diria que esse retorno deles, embora eles agora não queiram aparecer, aqui acolá aparecem esses retornos que vão dando esse incentivo pra gente, eu acho que é por aí” (P3).

“O dar aula é eu sinto o maior prazer do mundo, até porque você, apesar dos pesares, ainda tem aqueles alunos que são carinhosos, que dão uma devolutiva das coisas que você manda. Devolutiva que lhe deixa estimulado, né?” (P7).

O reconhecimento do trabalho também foi referenciado aos pares, embora de forma tímida: “No geral sim, sim, sabe? Ainda tem algumas exceções, porque quando não, não vou dizer 100%, mas tem. A gente percebe o reconhecimento do esforço, do investimento que a gente faz pra fazer a coisa funcionar, eu particularmente percebo na maioria das pessoas” (P7);



“Hoje a comunidade escolar tem tido um cuidado, uma atenção maior para conosco, não é?” (P1).

## 2.4 Discussão

A introdução do trabalho remoto provocou mudanças na organização do trabalho, na medida que estabeleceu novas prescrições para o fazer do professor, o qual, para desempenhar suas funções no atual contexto, precisou mobilizar-se subjetivamente para lidar com os constrangimentos e variabilidades da atividade e modificar a realidade de trabalho, advindas do trabalho remoto. Para isso, os/as professores/as fizeram aflorar sua capacidade inventiva, criativa e de inovação para preencher a lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real, utilizando-se da inteligência astuciosa como estratégia de enfrentamento e de resistência ao que era prescrito. No dizer de Dejours (2004), essa inteligência é produzida no desempenho do trabalho, da profissão, dispondo do trabalhador sua capacidade inventiva e seus recursos próprios. Conforme Mendes (2007), a inteligência prática está ligada aos recursos intelectuais e ao conhecimento da tarefa por parte dos trabalhadores com a finalidade de poupar o uso de forças, privilegiando a habilidade.

Em vista disso, para atender as exigências das metas e prescrições do trabalho, para produção de uma aula lúdica, criativa e atrativa que prendesse a atenção dos alunos ao conteúdo, estimulando-os a participarem da aula, através das câmeras e microfones ligados, os/as professores/as tiveram que se reinventar e construir um novo saber-fazer diante da realidade apresentada para que, de fato, a aprendizagem fosse garantida. Sendo assim, o trabalho remoto requereu dos/as professores/as todo um aparato técnico, que foi desde a montagem de uma nova estrutura no espaço privado, transformando quartos, estúdio e sala até aquisição, com recursos financeiros próprios, de mobília adequada para o trabalho remoto, de novos equipamentos para acústica e de softwares para gamificação dos conteúdos. Desse modo, ajustar a organização prescrita do trabalho exige a disponibilidade da iniciativa, da inventividade, da criatividade e de formas de inteligência (Dejours, 2011), pois o trabalho é também uma atividade de produção onde se concretizam e se objetivam a inteligência e o engenho humanos (Dejours, 2011).

Ao enfrentarem as situações imprevistas do trabalho, por meio da inteligência prática expressada pela inventividade, criatividade e pela construção de novas habilidades, os/as professores/as desenvolveram um saber-fazer particular que, posteriormente, tornou-se coletivo quando este foi compartilhado com seus pares e transformado em ação de cooperação,

viabilizando o fortalecimento dos coletivos de trabalho e a criação das regras de trabalho. Isto quer dizer que, os modos operatórios criados por cada agente passaram a ser conhecidos pelos outros; tornando-se visíveis; de modo que, cada um dos membros do coletivo, passaram a conhecer a forma como o outro "subverte" a organização do trabalho (Dejours, 1993). Dessa forma, os/as professores/as, ao se apropriarem do saber-fazer, compartilharam aquilo que era comum no trabalho remoto com seus colegas de trabalho numa atitude de coleguismo e cooperação com o intuito de minimizar o sofrimento e transformá-lo em prazer.

Neste sentido, a cooperação trata-se da vontade das pessoas de trabalharem juntas e de superarem coletivamente as contradições que surgem da própria natureza ou da essência da organização do trabalho exigindo delas uma relação de confiança (Dejours, 2011) e solidariedade, na qual a partir da convergência das contribuições de cada trabalhador e das relações de interdependência (Mendes, 2007) são estruturadas ligações valiosas de ajuda mútua, solidária e de harmonia entre os indivíduos que compartilham da mesma organização (Dejours, 2012).

Em consequência dessa organização do trabalho, posta com o início do trabalho remoto, vimos que as ações de cooperação entre os professores também se modificaram, já que eles passaram a trabalhar de forma isolada, sem contato, longe dos colegas, não usufruindo mais dos espaços informais para compartilharem suas vivências subjetivas do trabalho. Assim sendo, as trocas com os colegas de trabalho aconteceram de formas diferentes. Os/as professores/as passaram a se reunir virtualmente, por meio da plataforma Google Meet, para partilharem o uso das novas ferramentas tecnológicas de trabalho, planejarem aulas mais atrativas bem como dividirem suas experiências de trabalho remoto, suas angústias, medos e incertezas diante desse cenário. Percebeu-se que, a cooperação e as trocas do fazer remoto nesses espaços públicos virtuais, amenizaram o sofrimento dos/das professores/as, fortificaram os coletivos de trabalho e promoveram o reconhecimento entre eles.

Segundo Mendes (2007), essa cooperação pressupõe valorização e reconhecimento de marca pessoal e do esforço de cada um para realizar o trabalho e para participar do coletivo, fortalecendo a identidade psicológica e social, configurando-se como outro elemento de fonte de vivência de prazer no trabalho. Composto pela solidariedade, confiança, cooperação e pressupondo a existência de um espaço público de fala e da promessa de equidade de julgamento do outro, como processo de valorização do esforço e do sofrimento investido para realização do trabalho, o reconhecimento possibilita ao sujeito a construção de sua identidade, traduzida afetivamente por experiência de prazer e de realização de si.

Em razão disso, a percepção intersubjetiva dentro do trabalho e da capacidade de realização de si mesmo no campo das relações sociais, ser ou não reconhecido pelos colegas de trabalho e pela própria organização são determinantes na dinâmica da própria identidade do sujeito com o trabalho, o que pode resultar em prazer e satisfação ou insatisfação e sofrimento psíquico (Dejours, 2004). Logo, pode-se observar que, o reconhecimento se constituiu como um indicador de prazer no trabalho dos professores/as, a partir das demonstrações de gratidão dos alunos a qualidade do trabalho ofertado como também o enaltecimento dos seus pares e superiores ao trabalho desenvolvido e compartilhado, isto estimulou e revigorou os professores/as no decorrer do seu fazer.

Contudo, o trabalho remoto trouxe uma série de constrangimentos e variabilidades, além de inúmeras e onerosas demandas e exigências para dar conta do processo de ensino-aprendizagem. Na visão de Dejours (1992), as exigências do trabalho e da vida são uma ameaça ao próprio trabalhador, que acusa riscos de sofrimento. Frente a uma nova organização do trabalho, vimos que as diversas atividades a realizar antes, durante e depois das aulas propriamente ditas bem como os atendimentos aos alunos e familiares via redes sociais e WhatsApp e o tempo de trabalho preponderante ao tempo de lazer intensificaram a jornada levando a sobrecarga de trabalho o que provocou nos professores/as vivências de sofrimento. Segundo Segnini e Lancman (2011), o sofrimento, contudo, não é somente fonte de desorganização psíquica, ele é entendido, também, como inerente ao trabalho, uma vez que frente aos desafios de realizar algo novo, o sujeito entra em um conflito, um estado de angústia, se ele conseguirá realizar ou não tal atividade.

Mediante os resultados obtidos, constatou-se que o sofrimento vivenciado pelos os/as professores/as está relacionado à:

Ausência de tempo: tendo suas vidas absorvidas pelo trabalho, devido às numerosas demandas de uma organização do trabalho burocratizada, os/as professores/as acabavam por estender sua jornada de trabalho para sanar as exigências do trabalho, com isso sacrificavam o seu tempo de descanso bem como restringiam os momentos de lazer em família, gerando desgaste nas relações familiares, como afirma Dejours (2004), o trabalho também é capaz de desorganizar a vida familiar. Em concordância com esse pensamento, Souza (1999) aponta que a privação do contato com a família se configura como fonte de sofrimento. De acordo com os estudos realizados por Antloga e Costa (2007), com trabalhadores de uma empresa de vendas, eles afirmam que, o sofrimento relacionado a uma extensa jornada de trabalho ocasiona esgotamento físico e mental, interfere nas relações sociais e familiares dos empregados.

Aparecimento de sintomas físicos: as vivências de sofrimento podem se expressar pelos males causados no corpo (Augusto, Freitas & Mendes, 2014), para Dejours (1994) são as condições de trabalho que prejudicam a saúde do corpo do trabalhador, portanto em virtude do

excesso de horas em frente ao computador os/as professores/as sentiram no corpo os efeitos da intensa carga de trabalho desvelado em sintomas físicos como: dor de cabeça, bursite, tendinite e aumento de peso. Conforme Mendes (2007) é o corpo que dá visibilidade ao sofrimento.

Fusão do trabalho destinado à escola e ao trabalho doméstico: o trabalho remoto rompeu com o limite que desmembrava o trabalho dentro da escola e fora dela, isto provocou o aumento de tarefas a realizar no ambiente doméstico e, conseqüentemente, avolumou a sobrecarga de trabalho, levando os/as professores/as a exaustão física e emocional. Ficando evidente que no caso das professoras a falta de separação entre trabalho fora e trabalho dentro de casa agudizou a sobrecarga. As mulheres já tinham um volume de atividades domésticas, com o trabalho remoto da escola no lar as vivências foram se avolumaram em termos físicos e emocionais. As professoras tiveram de trabalhar em afazeres da casa, cuidar dos filhos, do marido e algumas familiares. Neste sentido, para as professoras, como diz Hirata & Kergoat (2007), “tudo muda, mas nada muda”.

Os resultados revelaram que o trabalho remoto trouxe repercussões para a vida das mulheres que tiveram que enfrentar tripla e, até quádrupla jornada de trabalho. Em virtude da pandemia, muitas professoras dispensaram suas empregadas domésticas ficando a cargo delas os afazeres domésticos, aumentando mais ainda a carga de trabalho, pois elas tiveram que se dividir entre o trabalho profissional e o trabalho doméstico, outras contaram com o trabalho de suas mães, as quais assumiram as tarefas que as professoras não tinham mais condições de fazer. Nesse ponto, Dejours (2004) ressalta que a saúde do trabalho não é considerada da mesma forma para homens e para as mulheres, em decorrência do lugar que lhes é atribuído na organização do trabalho, pela divisão sexual do trabalho, o que potencializa os efeitos nefastos na saúde das professoras.

A divisão sexual do trabalho definida por Kergoat (2009) descreve, não apenas, uma distribuição desigual do trabalho, mas explica a base material das relações sociais de gênero, uma vez que a divisão sexual do trabalho se organiza a partir dos princípios de separação e hierarquização entre os trabalhos realizados pelos homens e pelas mulheres, tanto no mercado de trabalho, como também entre o trabalho doméstico e de cuidado e o trabalho assalariado, fazendo com que o primeiro não se considere trabalho, a isso Dejours denominou de mulheridade. De acordo com Dejours (1999b), a questão cultural em relação à responsabilidade da mulher no cuidado com a casa e os filhos, demarcando uma importante diferença cultural que interfere também no quesito saúde. Dessa forma, a organização do trabalho varia entre homens e mulheres e as mulheres acabam se sujeitando a condições de trabalho tão ou mais insalubres que os homens, tornando-se ambos os sexos oprimidos nas suas possibilidades de expressão e aprisionados em padrões específicos de desgaste (Schawrz & Thomé, 2017).

De acordo com Almeida (2020), antes da pandemia, em média, as mulheres gastavam o dobro de horas semanais que homens em atividades com dependentes e a casa. Com o

confinamento, ocorreu o aumento dessa lacuna, sobrecarregando sobremaneira as mulheres, que são cerca de três vezes mais responsáveis pelos cuidados e tarefas não-remunerados em casa que os homens no mundo. Somando-se à carga do home office, as mulheres encontram-se hoje em trabalho exaustivo, estressante e permanente, tendo que manter igual nível de resultados e prazos, sem contar com creches, escolas e outros apoios necessários a se verem liberadas para o mundo público, em uma sociedade patriarcal. Logo, fica evidente que a falta de separação entre o ambiente do trabalho formal e a casa são geradoras de sofrimento e angústia (Dejours, 1997) para essas mulheres.

Falta de contato com os colegas e alunos: o distanciamento social provocado pela pandemia ameaçou os coletivos de trabalho e, conseqüentemente, enfraqueceu a formação dos espaços de fala e escuta para ressignificação das vivências de sofrimento, as condutas de ajuda mútua e de solidariedade, fragilizando, assim, o enfrentamento ao sofrimento por meio da mobilização coletiva. Conforme Dejours (1994) os trabalhadores em grupo são capazes de reconstruir as lógicas das pressões que os fazem sofrer, e, podem fazer aparecer as estratégias defensivas coletivamente construídas para lutar contra os efeitos desestabilizadores e patogênicos do trabalho. No entanto, na ausência desses coletivos os efeitos podem ser maléficos à saúde mental do trabalhador.

Dado a essa nova forma de organização do trabalho em tempos pandêmicos, o trabalho remoto se configurou em um trabalho solitário, isolado, onde trancafiados em seus compartimentos disfarçados de sala de aula os/as professores/as eram vulnerabilizados. Segundo o pensamento de Dejours e Bégue (2010), quando as pessoas perdem a capacidade de construir coletivamente pontos de vista e espaços de troca, de cooperação, quando não é possível se falar sobre, quando não é possível desvelar as dinâmicas que ocorrem no cotidiano do trabalho, o manto do silêncio se impõe e o sofrimento é emudecido. Neste sentido, o afastamento social se constituiu como um impeditivo da mobilização coletiva e, por conseguinte, fonte de sofrimento para o trabalhador.

Vale ressaltar ainda, que é na coletividade que é viabilizado o reconhecimento. A dinâmica do reconhecimento se dá pelo olhar do outro que aprecia as condutas e tem efeitos benéficos para construção da identidade (Dejours, 1999a) fundamental para saúde mental, na medida que neutraliza o sofrimento. Porém, observou-se, também, que esse contexto de trabalho remoto, em que as relações do coletivo de trabalho estavam enfraquecidas devido ao distanciamento social, atravancou essa possibilidade. Com isso, quando o reconhecimento é recusado ou confiscado, surge o risco da desestabilização da identidade não havendo a neutralidade do trabalho frente à identidade e à saúde mental (Dejours & Bégue, 2010), podendo levar a descompensações psíquicas.

A falta de contato com os alunos foi outro elemento provocador de sofrimento psíquico para professores/as, pois ministrar aula em um ambiente virtual desencadeou neles sentimento de impotência, inutilidade, desânimo e solidão, posto que os alunos não mantinham mais suas câmeras

e microfones ligados, tornando a interação distante e, por vezes, fria. Esta relação de sofrimento psíquico e trabalho torna-se ainda mais significativa no trabalho dos/as professores/as, principalmente, porque a relação afetiva, humana, está implicada na tarefa e, em relação a isso. Dejours (1992) afirma que, executar uma tarefa sem envolvimento material ou afetivo exige vontade que em outras circunstâncias é suportado pelo jogo da motivação e do desejo.

Para mediar as contradições da organização do trabalho e conter o sofrimento e os efeitos produzidos por ela, os/as professores/as criaram as estratégias de defesa. Essas estratégias são construídas quando o trabalho não permite outras formas de lidar com o sofrimento frente à falta de condições para o investimento pulsional, em especial a sublimação, e a ressonância simbólica (Dejours, Abdoucheli & Jayet, 1994). Dessa forma, para confrontar a organização do trabalho, para manter a saúde, evitar o adoecimento e assegurar a produtividade (Mendes, 2007), modificando a percepção da realidade que os faz sofrer (Medeiros, Martins & Mendes, 2017) os/as professores/as elaboraram as estratégias defensivas, considerando que, o sofrimento não é revelado diretamente, só podendo ser captado por meios das defesas (Dejours, 2008)

Frente a isto, pode-se perceber que as estratégias empregadas pelos/as professores/as para lidar com o sofrimento gerado pela organização se configuram como estratégia de defesa de proteção e adaptação. As estratégias de defesas de proteção se caracterizam pela tendência de manter uma relação de continuidade com o desejo, estando fundamentadas principalmente na racionalização e retratam uma forma de investimento da energia pulsional no trabalho (Medeiros et al., 2017). Neste aspecto, os/as professores/as racionalizam as situações causadoras de sofrimento, tornando-se alheios às circunstâncias desestabilizadoras do aparelho mental. Para Martins (2010) as estratégias de defesa funcionam como uma armadilha psicológica, incrementando a aceitação e a tolerância do sofrimento no ambiente profissional, reforçando o consentimento e a alienação.

Uma outra estratégia explicitada pelos/as professores/as foi a de adaptação, traduzida por meio da auto aceleração. Essas estratégias de adaptação, geralmente, são inconscientes e têm como base a negação do sofrimento e a submissão ao desejo da produção. (Mariano & Carreira, 2016). Tal estratégia foi evidenciada quando os/as professores/as intensificaram o ritmo de trabalho com a prática da auto aceleração para poder vivenciar alguns momentos em família e diminuir a pressão interna e externa. Funcionando como estratégia defensiva individual, pela "supressão pulsional", promovendo paralisia do pensamento (Dejours, 2012), a auto aceleração é uma defesa e, como tal, sustenta a adequação do trabalhador ao meio, impedindo que sejam feitas mudanças para gerenciar as discrepâncias entre as imposições do contexto e as demandas do trabalhador, contudo, a vantagem desta estratégia é o atingimento de alto nível de produção que coaduna com as

necessidades do contexto de produção, por outro lado, a desvantagem é que essa estratégia impele o trabalhador a ignorar necessidades individuais (Rocha, 2007) entre elas, os momentos em família.

Identificamos, ainda, uma outra estratégia de defesa de adaptação, a compensação. A compensação se configura como as alternativas que o trabalhador busca fora do trabalho ou mesmo no ambiente de trabalho para lidar com as adversidades do contexto de trabalho (Freitas, 2006). Na pesquisa, os/as professores/as buscam na terapia, na musicalidade e na oração os meios para amenizar os impedimentos da organização do trabalho e negar seu sofrimento, mantendo-se produtivo.

Nota-se que as defesas de proteção e adaptação utilizadas pelos professores/as, sendo classificadas, por Dejours, como estratégias de defesas individuais, apesar de evitar o adoecimento, ao repensar as causas do sofrimento, não levam os/as professores/as a agir sobre a organização do trabalho, a mantendo inalterada, por essa razão pode levar ao adoecimento desses professores/as. Caracterizada pelos mecanismos de defesa operantes, os quais são interiorizados e operam sem a presença do outro, essas estratégias possuem importante papel para a adaptação ao sofrimento, porém são de natureza individual, não atuando sobre a violência social (Dejours, 2006). Sendo assim, com o passar do tempo e com o aumento da precarização do trabalho, essas defesas se esgotam, visto que o trabalhador não enfrenta o seu sofrimento e não age sobre a organização do trabalho, o que pode levar ao seu adoecimento (Dejours, 2004).

## **2.5 Considerações finais**

As precárias condições do trabalho docente não é um acontecimento contemporâneo, muito menos é um processo uniforme, e sim oposto, possui diversos aspectos que se inserem a partir das transformações do mundo do trabalho nas primeiras décadas do século XXI. O cenário pandêmico da Covid-19, vem, pois, agravar o contexto de trabalho, afetando, demasiadamente, os/as professores/as. Imprevisivelmente, os/as professores/as despertaram em meio a um caos sanitário, o qual reverberou, de veras, no seu fazer docente. Isto posto, os/as professores/as tiveram que se apropriar de uma tecnologia em um pequeno espaço de tempo e acessar plataformas digitais os quais não haviam sido, devidamente, preparados. Tão logo isso se deu, o processo de trabalho dos/as professores/as em situação de trabalho remoto se configurou, por um lado, em um trabalho desafiador, desgastante físico e emocionalmente e expropriador do próprio trabalho docente, e, por outro lado, frente aos constrangimentos puderam ser inventivos, usar de sua capacidade de criar novas normas, regras de trabalho e novas sociabilidades com alunos e pares.

Considerando tal cenário, esta pesquisa se propôs a analisar as vivências subjetivas do trabalho de professores/as a partir das transformações do trabalho com a adoção do trabalho remoto. A PDT enfoca as vivências de prazer-sofrimento como dialéticas e inerentes a todo contexto de trabalho, manifesto dos processos de subjetivação as vivências de prazer-sofrimento resultam da dinâmica intersubjetiva, que emana da interrelação entre o contexto de trabalho e os trabalhadores, dando sentido ao trabalho (Mendes, 2007).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar, a partir do estudo realizado, que os elementos do contexto de trabalho, como a organização do trabalho, relacionado ao trabalho prescrito e o trabalho real e, a mobilização subjetiva em seus aspectos, inteligência prática, reconhecimento e estratégias defensivas possibilitaram, consubstancialmente, aos professores/as vivências de prazer e sofrimento.

Os resultados apontam que, as vivências de prazer foram favorecidas a partir do uso da inteligência prática, em que os/as professores/as utilizam sua capacidade inventiva e de criatividade para lidar com os constrangimentos e variabilidades da atividade e, do reconhecimento de seus colegas de trabalhos e alunos, gerando um sentimento de realização pessoal e profissional. Contudo, o contexto de trabalho remoto estudado, proporcionou a expressão da subjetividade ao permitir que o sofrimento, mesmo transpassando tal contexto, fosse atenuado por meio das estratégias defensivas, sobressaindo o prazer. Dentre as estratégias de defesas examinadas, obtivemos a defesa de proteção, adaptação via a auto aceleração e compensação, sendo esta última a que predominou durante o estudo, o que comprova que os/as professores/as não agem sobre a organização do trabalho, modificando-a. Logo, isso, futuramente, pode se constituir um vetor de adoecimento.

No decorrer do estudo, observou que as vivências de sofrimento foram provenientes da organização do trabalho (burocratizada, exigente e com numerosas demandas) e das condições de trabalho (tempo e uso do computador) o que resultou no aumento da carga e jornada de trabalho e intensificou o ritmo de trabalho, produzindo nos/as professores/as sentimentos de estresse, esgotamento físico e emocional, ansiedade e frustrações.

## **Referências**

- Abrahão, J. I., & Torres, C. C. (2004). Entre a organização do trabalho e o sofrimento: o papel de mediação da atividade. *Revista Produção*. 14(3), 67-76. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300008>
- Almeida, T. M. C. (2020). Dilemas de Gênero e o Home Office em meio à pandemia da Covid-19. In L. V. M. Guimarães, T. C. Carreteiro & J. R. Nasciutti (Orgs), *Janelas da Pandemia* (pp.39-48) Belo Horizonte, MG: Editora Instituto DH



- Araújo, C. & Rolo, D. (2011). Dossier Temático: Psicodinâmica e Psicopatologia do trabalho. *Revista Laboreal*, 7(1), 10-12. Recuperado de <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV6582235338944745462>.
- Antloga, C. S. X., & Costa, S. H. B. (2007). Organização do trabalho e prazer-sofrimento de trabalhadores de uma empresa familiar de vendas. In Mendes, A. M., *Psicodinâmica do trabalho: Teoria, Método, Pesquisa* (pp. 123-142). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Antunes, R. (2009) *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (2018) *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.
- Augusto, M. M., Freitas, L. G., & Mendes, A. M. (2014). Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais de uma fundação pública de pesquisa. *Psicologia em Revista*, 20(1), 34-55. Recuperado de <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014v20n1p34>.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70
- Bendassolli P. F. & Sobol L. A. P. (2011). Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. *Caderno de Psicologia social e do trabalho*. 14(1), 59-72. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151637172011000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151637172011000100006&lng=pt&tlng=pt).
- Brasil. CNE. *Parecer CNE/CP nº 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>.
- Bridi, M. A. (2020). Teletrabalho em tempos de pandemia e condições objetivas que desafiam a classe trabalhadora. In. D. A. Oliveira & M. Pochmann (Orgs.), *A Devastação do trabalho : a classe do labor na crise da pandemia* (pp. 173-205). Brasília, DF: Gráfica e Editora Positiva
- Brito, J. C. (2000). Enfoque de gênero e relação saúde/trabalho no contexto de reestruturação produtiva e precarização do trabalho. *Cadernos de Saúde Pública*, 16(1), 195-204. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2000000100020>.
- Dejours, C. (1992). *A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Dejours, C. (1993). *Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas.
- Dejours, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dejours, C., Abdoucheli, E., & Jayet, C. (1994) *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.

- Dejours, Cristhopher. (1997). *O fator humano*. Rio de Janeiro: FGV.
- Dejours, C. (1999a). *Conferências Brasileiras, Identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. São Paulo: Fundap.
- Dejours, C. (1999b). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Dejours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*. São Paulo. 14(3), 27-34. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>.
- Dejours, C. (2006). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas.
- Dejours, C., & Bègue, F. (2010). *Suicídio e trabalho: o que fazer?* Brasília: Paralelo 15.
- Dejours, C. (2011). Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In Lancman S., & L. Sznelwar, *Christophe Dejours: Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho* (pp. 57-123). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Dejours, C. (2012) Trabalho vivo: trabalho e emancipação. *Trabalho vivo*. Brasília: Paralelo 15.
- Dorna, L. B. H. (2021). O trabalho doméstico não remunerado de mães na pandemia do COVID-19: mudanças e permanências. *Revista Laboreal*. 17(1), 1-30. Recuperado de <http://journals.openedition.org/laboreal/17860>
- Freitas, L. G. (2006). *Saúde e processo de adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual*. (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, DF, Brasil.
- Fonseca, T. M. G. (2000). *Gênero, subjetividade e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Gunther, L. E., & Busnardo, J. C. (2016). A aplicação do teletrabalho ao Poder Judiciário Federal. *Revista Jurídica LusoBrasileira*. 2(4), 1199-1246.
- Hirata, Helena (2015). Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparada. *Friedrich Ebert Stiftung Brasil*, 7(1).
- Heloani, R., & Lancman, S. (2004). Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. *Production*, 14(3), 77-86. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300009>.
- Kergoat, Danièle (2009). Divisão sexual do trabalho. In: Hirata, H., Le Doaré, H., & Senotier, D. *Dicionário crítico do feminismo* (pp.67-75) São Paulo: Editora.
- Lancman, S. & Uchida, S. (2003). Trabalho e subjetividade. *Caderno de Psicologia Social e do trabalho*. 6, 77-88. Recuperado de <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v6i0p79-90>.
- Leão N., & Moreno R., Bianconi G., Ferrari M., Zelic H., & Santos T. (2020). Trabalho e vida das mulheres na pandemia. In. D. A. Oliveira & M. Pochmann (Orgs.), *A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia* (pp. 289-310). Brasília, DF: Gráfica e Editora Positiva

- Mariano, P. P., & Carreira, L. (2016). Estratégias defensivas no ambiente laboral da enfermagem nas instituições de longa permanência para idosos. *Revista Gaúcha Enfermagem*, 37(3), 1-7. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.58587>.
- Martins, S. R. (2007). Subjetividade e adoecimento por Dorts em trabalhadoras de um banco público de Santa Catarina In Mendes, A. M., *Psicodinâmica do trabalho: Teoria, Método, Pesquisa* (pp. 143-161) São Paulo: Casa do psicólogo.
- Martins, S. R. (2010). A escuta do sofrimento na clínica do trabalho. In Mendes, A. M., Merlo, A. R. C., Morrone, C. F., & Facas, E. P. *Psicodinâmica e Clínica do Trabalho. Temas, interfaces e casos brasileiros* (pp. 93-112). Curitiba: Juruá
- Medeiros, S. N. de., Martins, S. R., & Mendes, A. M. (2017). Sofrimento e defesa: análise psicodinâmica do trabalho de monitoramento aéreo de trânsito. *Trivium - Estudos Interdisciplinares*, 9(1), 74-90. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2017v1p.74>.
- Merlo, Á. R. C., & Mendes, A. M. B. (2009). Perspectivas do uso da psicodinâmica do trabalho no Brasil: teoria, pesquisa e ação. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(2), 141-156. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172009000200002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172009000200002&lng=pt&tlng=pt).
- Molinier, P. (2004) Psicodinâmica do trabalho e relações sociais de sexo: um itinerário interdisciplinar (1988-2002). *Production*, 14(3), 14-26. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300003>
- Oliveira, D. A., & Júnior, E. P. (2020). Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In D. A. Oliveira & M. Pochmann (Ed.), *A Devastação do trabalho : a classe do labor na crise da pandemia* (pp. 207-228). Brasília, DF: Gráfica e Editora Positiva.
- Pereira, H. P., Santos, F. V., & Manenti, M. A. (2020). Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Revista Boca*. 3(9), 26-32. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3986851>.
- Rabello, A. M. V. Souza, C. R. A., & Martins, L. R. (2020). Educação remota em tempos de covid-19. In L. V. M. Guimarães, T. C. Carreteiro & J. R. Nasciutti (Ed), *Janelas da Pandemia* (pp.101-114) Belo Horizonte, MG: Editora Instituto DH
- Rocha, S. R. A. (2007). Depressão relacionada aos distúrbios osteomusculares no trabalho bancário. In Mendes, Ana Magnólia, *Psicodinâmica do trabalho: Teoria, Método, Pesquisa* (pp. 143-161) São Paulo: Casa do psicólogo.
- Rocha, L. E. & Debert-Ribeiro, M. (2001) Trabalho, saúde e gênero: um estudo comparativo sobre analistas de sistemas. *Revista Saúde Pública*, 35(6), 539-47. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0034-89102001000600007>
- Souza, N. H. B. de. (1999). Gestão do trabalho na indústria da construção civil: práticas tradicionais e perspectivas futuras. *Revista Ser Social*, 5(9), 159-188. Recuperado de <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i1/1184>

- Souza, K. R. de., Santos, G. B. dos., Santos, A. M. R. dos., Felix, E. G., Gomes, L., & Rocha, G. L. da., Conceição, R. do C. M., . . . Peixoto, R. B. (2021). Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19(1), 1-14. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>.
- Schwarz, R. G., & Thomé, C. F. (2017). Divisão sexual do trabalho e impactos na saúde das trabalhadoras: adoecimento por Ler/Dort. *Revista Direitos, Trabalho e Política Social*, 3(5), 123-149.
- Segnini, M. P., & Lancman, S. (2011). Sofrimento psíquico do bailarino: um olhar da psicodinâmica do trabalho. *Revista Laboreal*, 6(1), 42-55. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/laboreal.8185>.
- Tschiedel, R. M., & Traesel, E. S. (2013). Mulher e dor: um estudo na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 611-624. Recuperado de <https://doi.org/10.12957/epp.2013.8428>.
- Uchida, S., Sznelwar, L. I., Barros, J.O., & Lancman, S. (2011). O trabalhar em serviços de saúde mental: entre o sofrimento e a cooperação. *Revista Laboreal*, 6(1), 28-41. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/laboreal.8098>.

## **3 CAPÍTULO 2 - TRABALHO REMOTO E ATIVIDADE DOCENTE: OS DESAFIOS DO TRABALHO DOS/AS PROFESSORES/AS QUE LIDAM COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.**

### **3.1 Introdução**

As últimas duas décadas no Brasil foram palco de um conjunto de medidas no âmbito do trabalho que representaram transformações significativas no modo de produzir das empresas, nas formas de contratação de trabalhadores, no agir e sentir das pessoas em sua atividade e na sociabilidade de um modo geral. Vem sendo um período marcado pelos avanços das tecnologias digitais que marca o viver e ser de cada pessoa no contexto mundial. Verifica-se, neste período, a acentuação das desigualdades sociais, expressa também pelo aumento da chamada exclusão digital/social, pelo crescimento do desemprego estrutural e conseqüente acentuação da economia informal e uma tendência à redução do emprego formal. O Estado brasileiro vem cumprindo seu papel neste contexto, na medida em que se integra aos esforços de mudanças, tendo propiciado, com base na argumentação da necessidade de modernizar as relações de trabalho no Brasil, a alteração na legislação trabalhista no Brasil. A Reforma Trabalhista, de 2017, alterou de forma substancial as relações de trabalho (Ferrer & Oliveira, 2018), na medida em que supervalorizou o primado da livre iniciativa, ampliando a possibilidade de flexibilização, contratualizações e negociações de direitos nos planos individual e coletivo (Filho & Dutra, 2020), fragilizando ainda mais a situação da classe trabalhadora.

A expansão das tecnologias de informação e comunicação, contraditoriamente, representou ganhos de produção, novos modos de fazer e agir no trabalho, por outro lado, fez ampliar a precarização do trabalho, atingindo desde os trabalhadores constituintes do núcleo do infoproletariado ou cibertariado até chegar aos setores industriais, comércio, bancos, escolas e etc. Essa tendência ao uso massivo da tecnologia representa uma redução do trabalho vivo, pois substituiu as atividades tradicionais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital, desencadeando um novo período de ampliação do trabalho morto (Antunes, 2020). O trabalho vivo constitui o núcleo entre os eventos da atividade humana, ocupando o lugar de realização de práxis e de atualização da subjetividade do homem (Hamraoui, 2014), sendo, pois, a resistência ao fracasso (Dejours, 2012), em que sem sua intervenção, a matéria e os instrumentos de produção permaneceriam sem vida (Hamraoui, 2014). Então, o que representa este alargamento do trabalho morto em nossos dias para os/as trabalhadores/as?

É fato que as tecnologias da informação vêm transformando radicalmente, não apenas a organização do trabalho e as formas de produzir e trabalhar, como também as relações sociais e políticas do mundo (Bridi, 2020), e que com a pandemia do COVID - 19 tornaram-se mais evidentes. Neste contexto, viram-se acelerando o uso e a disseminação de tecnologias digitais, em especial as relacionadas ao teletrabalho e a automatização de atividades (Maciente, 2020).

A pandemia do COVID-19, oficializada pela Organização Mundial da Saúde - OMS em 11 de março de 2020, trouxe grandes repercussões para o mundo do trabalho em todas suas nuances técnicas e humanas. Em face à pandemia, o direcionamento das políticas para o trabalho se traduziu através das Medidas Provisórias de nº 927 e nº 936, esta última convertida na Lei de nº 14.020/2020, as quais regulam os contratos de trabalho no contexto da pandemia. Estas medidas ocasionaram, conforme Bridi (2020), a fragilidade dos trabalhadores formais, visto que autorizou os empregadores a alterar salários e jornada de trabalho no período da pandemia, bem como impactou as condições de trabalho dos trabalhadores do setor público e do setor privado, que passaram a realizar o trabalho a partir de suas casas (teletrabalho).

A Medida Provisória nº 927 versa sobre o reconhecimento amplo da possibilidade do teletrabalho, conforme determinação unilateral do empregador, antecipação de férias, feriados, ampliação dos prazos dos bancos de horas e dilação dos prazos para pagamento de obrigações trabalhistas, como os recolhimentos de FGTS. Determinou, também, a simplificação de obrigações a fim de viabilizar o trabalho no contexto pandêmico e não sobrecarregar os empregadores. Já a Medida Provisória nº 936 instituiu o benefício emergencial para os trabalhadores com vínculo empregatício cujos contratos de trabalho fossem suspensos ou tivessem jornada e salário reduzidos no período da pandemia.

Logo, se os impactos negativos da Reforma Trabalhista já vinham se desenhando por meio de indicadores sociais e do desgaste das relações institucionais antes mesmo da pandemia, com o advento da COVID-19 esse processo se aprofundou, degradando os indicadores de trabalho e renda no país, e debilitando ainda mais as dinâmicas públicas e coletivas de regulação do trabalho. Dizendo de outro modo, no contexto de crise pandêmica, acentuou-se o processo de flexibilização de direitos que já vinha acontecendo pela esfera negocial (Filho & Dutra, 2020), o que, inexoravelmente, incidiu sobre a saúde física e mental do/a trabalhador/a.

Perante o exposto, a partir da imposição do distanciamento social, como medida protetiva para a disseminação do vírus, as empresas tiveram que adotar o teletrabalho ou trabalho home office ou ainda, trabalho remoto como modalidade de trabalho flexível. O trabalho remoto, enquanto modalidade advinda da revolução informacional e da comunicação (TIC), datada na década de 70 e em consonância com o regime de acumulação flexível,

configura-se como uma categoria específica, relacionada ao trabalho realizado pelo trabalhador deslocado e distante da empresa (remoto), órgão ou instituição demandante do trabalho a partir do computador pessoal com conexão de rede e virtual (Bridi, 2020). Esta modalidade de trabalho foi regulamentada no Brasil por meio da Reforma Trabalhista, pela Lei 13.467, de 2017. Sendo assim, a adoção do trabalho remoto, neste período de contexto pandêmico, foi a saída encontrada por muitas instituições de trabalho, dentre elas, as escolas.

No mês de março de 2020, as instituições de ensino foram autorizadas pelo Ministério da Educação, em caráter excepcional, pelas portarias nº 343 e nº 345, a substituírem disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação em cursos que estão em andamento (Brasil, 2020). Além disso, o Conselho Nacional de Educação emitiu um Parecer 05/2020 reorganizando o Calendário Escolar para o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, ademais trouxe orientações às redes escolares sobre o trabalho remoto, inclusive sobre formas de avaliação não presencial. Com isso, para dar prosseguimento ao processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, frente a imprevisibilidade da pandemia e a celeridade de implementação das medidas de distanciamento social, os sistemas educacionais elegeram a modalidade trabalho remoto como estratégia didático-pedagógica.

De maneira aligeirada, ferramentas e plataformas digitais foram adotadas em grande escala pelas instituições de ensino para o ensino remoto, alterando as rotinas de pais, alunos e o fazer dos/as professores/as. Tais alterações trouxeram implicações sobre o contexto da precarização do trabalho docente e da superexploração da força de trabalho, uma vez que o trabalho passou a fazer parte de todos os momentos do cotidiano dos professores e professoras, sem que os mesmos possam computar formalmente as horas extras ou até mesmo serem preparados para utilizarem as ferramentas para as aulas remotas (Zaidan & Galvão, 2020).

A literatura tem revelado, antes mesmo da pandemia, que a conjuntura de exploração e precariedade das condições de trabalho têm resultado em prejuízos preocupantes à saúde de professores e demais trabalhadores da educação, tornando-se um indicador ascendente no processo de adoecimento entre os docentes nas últimas décadas. Mostra o sofrimento mental como uma das formas mais preponderantes deste adoecimento, ligado às novas condições de trabalho (Pereira, Santos & Manenti, 2020). Sob essa ótica, Moreira e Rodrigues (2018) apontam que a combinação desses indicadores, transforma o contexto escolar em um ambiente provocador de tensão e estresse, como consequência, os professores sentem-se cada vez menos estimulados pelo trabalho, resultando em um círculo vicioso de sofrimento, adoecimento e

afastamento. Porém, com a chegada da pandemia e a implantação do trabalho remoto, toda essa realidade se acentua com excessiva força.

A nova forma de organização do trabalho, por meio do trabalho remoto, resultou para os/as professores/as na aglutinação do espaço da vida pessoal com o espaço da vida profissional, na cobrança de produtividade no intuito de oferecer um produto similar ao presencial, no aprofundamento das demandas extraclasses, em novas exigências, na apropriação de uma tecnologia, a qual eles não estavam preparados, gerando uma intensa sobrecarga de trabalho. Como se não bastasse, os professores tiveram que lidar ainda com o medo de contrair a doença e com o isolamento social, acarretando um impacto psicológico significativo nesses professores/as. Além disso, outras questões específicas do âmbito educacional permaneceram nesse novo contexto, a exemplo, o trabalho com os alunos com necessidade educacionais especiais - NEE.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994) os alunos com necessidades educacionais especiais – NEE refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem sejam elas permanentes ou provisórias. Nesta situação, deve a criança ou jovem ter acesso às escolas regulares que têm por dever se adequarem às necessidades oriundas das deficiências e/ou dificuldades. No caso desta pesquisa, as necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos eram decorrentes de Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Transtorno de Aprendizagem e Deficiência Intelectual.

Seguindo essa linha, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) coloca que, a definição de necessidades educacionais especiais destaca a influência mútua das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social indicando para uma organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem.

Logo, percebe-se que alunos com NEE geram demandas específicas para os/as professores/as, demandas essas que perpassam a avaliação, a metodologia, a estratégia de ensino e olhar diferenciado pelo professor/a. Isto quer dizer que, trabalhar na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar carece de uma ação que extrapola a técnica e requer um esforço de instigar a comunidade escolar a refletir sobre as necessidades, sobretudo quanto às políticas públicas que as envolve, além de requerer olhares mais criteriosos sobre a dialética existente entre a inclusão/exclusão (Figueiredo 2019), imagine realizar esse trabalho no espaço virtual.



Neste sentido, como o professor trabalha, no ambiente virtual, com as demandas específicas desses alunos? Será que as demandas requeridas por eles aumentam a sobrecarga de trabalho do/da professor/a, acarretando efeitos danosos a sua saúde física e mental? Quais são os constrangimentos e variabilidades geradas no contexto de trabalho remoto para os/as professores/as que lidam com os alunos com NEE?

Os estudos têm demonstrado que a organização do trabalho na dinâmica escolar tem afetado o fazer docente, exigindo do/a professor/a além do que ele está preparado para oferecer e, isso tem gerado um conjunto de sentimentos negativos, chamando a atenção para a carga psíquica do trabalho docente. Neste caso, o trabalho do professor vem se tornando um trabalho fatigante, na medida em que a forma de organização do trabalho se opõe à diminuição da carga psíquica, acumulando energia psíquica, constituindo-se fonte de tensão e desprazer (Dejours, 1994), conseqüentemente, de sofrimento.

Segundo a Psicodinâmica do Trabalho - PDT, as pressões no trabalho, as relações entre os trabalhadores e a forma como o trabalho está organizado, podem pôr em risco o equilíbrio psíquico e a saúde mental do trabalhador (Dejours, Abdoucheli & Jayet, 1994), sendo capaz, conforme a situação, tanto de fortalecer a saúde mental, quanto levar os sujeitos a desenvolverem algum distúrbio patogênico (Dejours, 1992).

O sofrimento, presente em qualquer tipo de trabalho, é resultante do esgotamento de todas as possibilidades de liberdade na transformação e de uma gestão aperfeiçoada da organização do trabalho, além do fim das possibilidades de adaptação do desejo do sujeito com essa última. Esta dinâmica contribui assim para o esgotamento e a falta de realização profissional: quando a organização do trabalho se mantém rígida e não há mudanças, ocasionando um aumento da carga psíquica para o trabalhador (Dejours, Abdoucheli & Jayet, 1994). Nesta situação, flexibilizar a organização do trabalho e dar ao trabalhador liberdade e autonomia possibilita a diminuição da carga psíquica (Dejours, Dessors & Desriaux, 1993), amenizando o sofrimento e possibilitando vivências de prazer.

Observa-se, pois que o trabalho não gera unicamente sofrimento psíquico ou doenças mentais. Pode, dentro de certas formas de organização do trabalho, tornar-se num mediador importante da gênese do prazer no trabalho e da construção da saúde mental (Dejours, 1994), funcionando como um mediador para a saúde (Dejours & Abdoucheli, 1994). Assim, o sofrimento também impulsiona o indivíduo a buscar meios de agir sobre o mundo, tendo em vista sua transformação e a busca de uma maneira de resistir ao real que lhe faz sofrer (Dejours, 2004).

De acordo com Gernet e Dejours (2009), trabalhar significa defrontar-se com prescrições, procedimentos e instrumentos a serem manipulados, ou seja, com o trabalho prescrito, entendido como sendo a tarefa que é imposta ao trabalhador (Dejours, Abdoucheli, & Jayet, 1994). Porém, para que o processo de trabalho funcione, é preciso reajustar as prescrições e afinar a organização efetiva do trabalho, diferente da organização prescrita, pois o que é prescrito nunca é suficiente para dar conta da realidade (Dejours, 2004). Logo, trabalhar é sempre preencher a lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

O real do trabalho é tudo aquilo que escapa a habilidade do sujeito (Pinheiro, Costa, Melo & Aquino, 2016), o que não foi dito para o trabalhador, o como da atividade. Em outras palavras, são as manobras feitas pelo trabalhador para se adaptar à situação real de trabalho, o trabalho não visível (Dejours, 2014). Sendo assim, preencher o hiato entre o que é prescrito e a realidade de trabalho que se apresenta acarreta sofrimento ao trabalhador, todavia esse sofrimento não é o final de um processo. Ele é o início de um engajamento subjetivo, pois mobiliza a subjetividade de cada sujeito na construção organizacional do trabalho (Araújo & Rolo, 2011), em que, por meio do qual, nasce uma inteligência utilizada para tentar superar as resistências do real em ser dominado (Dejours, 2004).

A inteligência prática, enquanto mobilização subjetiva e guiada pelo sofrimento, é requisitada na busca de solução, nessa tentativa de preencher a distância entre o prescrito e o real, os trabalhadores constroem um saber prático, desenvolvido no exercício da atividade (Moraes, Vasconcelos & Cunha, 2012). A mesma atua como propulsor das mudanças por meio da mobilização subjetiva, que implica toda a personalidade, articulando, assim, as esferas afetiva, cognitiva e sensorial na construção de soluções dos problemas, que tem como umas de suas características a astúcia, pois frequentemente se opõe ao saber conceitual; é também intuitiva, porque está enraizada no corpo, ou seja, parte de percepções sensoriais (Dejours, 2011). Dessa forma, a inteligência prática emprega a capacidade própria e a criatividade do trabalhador diante de situações imprevistas no mundo do trabalho (Borowski, Soborosa, Henrich & Monteiro, 2017), como também a capacidade inventiva do sujeito para tentar superar as resistências do real em ser dominado (Dejours, 2004).

Dessa forma, a inteligência prática como favorecedora da subversão do sofrimento em prazer, da transformação do prescrito no real, quando socializada, converte-se em sabedoria prática oportunizando a formação e o fortalecimento dos coletivos de trabalho e da relação de confiança, fundamentais também para os outros elementos que concorrem para a transformação do sofrimento, a saber: o reconhecimento, a cooperação e o espaço público da fala (Mendes & Morrone, 2010).

Em compensação, a essa colaboração na organização, o sujeito espera uma retribuição simbólica que se alicerça no reconhecimento. O reconhecimento como um dos elementos promotores de prazer no trabalho se constitui dessa forma, pois oportuniza a realização pessoal e contribui para construção da identidade, fundamental para a saúde mental. Para Dejours (2004), a dinâmica do reconhecimento está diretamente ligada à construção da identidade.

Da mesma maneira que a inteligência prática e o reconhecimento são componentes que viabilizam a transformação do sofrimento em prazer, a cooperação e o espaço de fala e escuta também os são. A cooperação é um grau suplementar na complexidade e na integração da organização do trabalho, ela versa sobre a vontade das pessoas de trabalharem juntas e de superarem coletivamente as contradições que surgem da própria natureza ou da essência da organização do trabalho (Dejours, 2011).

Mobilizada coletivamente, a cooperação promove movimentos de resistência às diferentes formas de dominação, em busca da liberdade para a transformação da realidade de trabalho (Oliveira & Ferreira, 2015). Para Dejours (2012), a cooperação, fundada sobre acordos normativos e regras de trabalho, passa por uma atividade deôntica cujos objetivos são de libertar-se, pelo menos de forma parcial, da dominação, para reapropriar-se individual e coletivamente de uma parte da autonomia. Para isso, os espaços de fala e de escuta precisam ser garantidos, pois são neles que são construídos os laços de cooperação, na medida em que possibilitam um discurso sobre a vivência subjetiva do trabalhador e possibilidades de transformação do sofrimento (Dejours, 2004).

Deste modo, são nos espaços públicos de discussão que enseja a (re)construção dos processos de subjetivação e do coletivo (Mendes, 2011), sendo de fundamental importância sua ampliação, pois a intervenção nesses espaços permite alargar a participação dos trabalhadores em ações deliberativas, nas decisões sobre situações de trabalho, em uma maior capacidade dos trabalhadores poderem colaborar com sua inteligência e utilizarem o saber-fazer nos processos de trabalho e na diminuição da defasagem existente entre a planificação e a execução do trabalho (Dejours, 2003), além da fala, sobre o sofrimento, levar o trabalhador a se mobilizar, pensar e agir e criar estratégias para transformar a organização do trabalho (Mendes, 2011).

A partir do exposto, como os/as professores/as lidam com a gestão da sua atividade frente as demandas dos alunos? Como os/as professores/as conseguem no trabalho remoto continuar trabalhando com as crianças com NEE?

Tomando como base a abordagem teórico-metodológica da Psicodinâmica do Trabalho - PDT, que discute o sofrimento e o prazer no trabalho como desdobramentos do modo como a organização do trabalho é efetivada, buscando compreender como os trabalhadores alcançam

manter certo equilíbrio psíquico, mesmo estando submetidos a condições de trabalho desestruturantes (Dejours, 1993), o presente artigo tem como objetivo: analisar a atividade docente de professores/as que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais a partir do trabalho remoto.

### **3.2 Método**

A referida pesquisa tem um caráter qualitativo, com natureza descritiva e analítica, pautada nos preceitos metodológicos da PDT. Essa abordagem tem por objeto de pesquisa a vida psíquica no trabalho, com o foco no sofrimento psíquico e nas estratégias de enfrentamento utilizadas pelos trabalhadores para a superação e transformação do trabalho em fonte de prazer (Dejours, 2004). Nesta perspectiva, para ter acesso ao sofrimento é preciso passar pela palavra dos trabalhadores por meio da criação de um espaço de fala e de escuta (Dejours, 1994), entendendo que o estudo da subjetividade se dá por meio da palavra (Mendes, 2007). Desse modo, esses espaços que se dão em grupos, possibilitam a transformação de compreensões individuais em reflexões coletivas (Dejours, 2002). Por esse motivo, a pesquisa adota um delineamento metodológico voltado a uma abordagem qualitativa.

A pesquisa contou com a participação de 07 (sete) professores da rede privada de ensino do município de Campina Grande - PB, destes professores 05 (cinco) eram do sexo feminino e 02 (dois) do sexo masculino com idades entre 31 a 56 anos, dos quais 03 (três) deles lecionam a disciplina de Português, 02 (dois) de Matemática, 01 (um) de Inglês e 01 (um) de Geografia. Os professores tinham, em sua maioria, apenas o Ensino Superior Completo, com atuação em escolas particulares entre 07 (sete) a 32 (trinta e dois) anos, sendo esse mesmo tempo de trabalho junto aos alunos com NEE. Os professores apresentavam carga horária de trabalho entre 12 e 22 horas semanais, trabalhando os 02 (dois) turnos, em regime de trabalho celetista.

Como técnica de pesquisa, foi utilizado os encontros coletivos de discussão que consiste em um espaço clínico de fala e de escuta, focado na organização do trabalho, que permite a abertura de um espaço público de discussão, em que o engajamento afetivo é mediado pelo uso da palavra, possibilitando dessa forma sua resignificação e mobilização subjetiva através dos processos de perlaboração/elaboração das vivências subjetivas do trabalho (Bendassolli & Soboll, 2014).

Devido ao contexto pandêmico, os encontros coletivos de discussão aconteceram virtualmente via Google Meet, o que impossibilitou a observação direta do trabalho através das visitas institucionais, contudo tal feito não comprometeu o desenvolvimento da pesquisa. Para coletas de dados foram realizados 05 (cinco) encontros coletivos de discussão com intervalo de

15 dias entre eles. Os encontros tiveram duração média de, aproximadamente, 01h30 (uma hora e meia) cada, em que eram gravados e, posteriormente, transcritos pela pesquisadora.

Nos encontros coletivos de discussão foi favorecido um espaço de fala e de escuta, em que os professores verbalizaram suas vivências subjetivas do trabalho contemplando as seguintes categorias: organização do trabalho, trabalho prescrito e real, vivências de prazer e sofrimento, condições de trabalho e as estratégias defensivas.

Para análise dos dados tomamos como base os princípios próprios da PDT e nos baseamos na técnica da Análise dos Núcleos de Sentidos - ANS - apresentada por Mendes (2007), que se referenciou na análise de conteúdo de Bardin (1988) priorizando os aspectos reais e simbólicos da interação do sujeito com o seu contexto de trabalho.

### **3.3 Resultados**

Pautados nos preceitos abordados pela PDT, destacamos os resultados da pesquisa, os quais foram ordenados a partir dos núcleos dos sentidos constituídos a partir das análises das vivências e experiências dos/as professores/as. Os núcleos dos sentidos caracterizaram o contexto de trabalho na dimensão da organização do trabalho no que concerne ao trabalho realizado no presencial junto aos alunos com NEE fazendo um paralelo com o trabalho remoto, bem como descreveu as vivências de sofrimento manifestado por esses profissionais, atrelado a análise da mobilização subjetiva utilizada pelos/as professores/as para enfrentar os constrangimentos e variabilidades provocadas pelo trabalho com os alunos com NEE na modalidade teletrabalho.

#### ***3.3.1 Descrição dos Núcleos dos Sentidos***

##### **Núcleo 1: “Eu trabalho feito mula...”: o trabalho remoto do/a docente**

A pandemia do coronavírus trouxe uma reestruturação do trabalho docente a partir da adoção do trabalho remoto pelas escolas. Este representou uma transformação em termos espacial, técnico e subjetivo para os docentes, que é o nosso enfoque nesta pesquisa. Mudou o local onde era exercida sua atividade de trabalho, o modo de ensino-aprendizagem, as regras de trabalho se modificaram, tendo que ser adaptadas conforme as situações de trabalho. Neste sentido, o trabalho remoto se configurou como desafiador e desgastante para os/as professores/as. A nova forma de organização do trabalho imposta para os/as professores/as nesse contexto exigiu deles novas tarefas, fazendo com que tivessem que desenvolver novas

habilidades, modo diferente de exercer a tarefa que antes não utilizava, obter mais conhecimentos, como revela:

“Eu trabalho nos três turnos. Pela manhã consigo ainda, antes das aulas, tomar café, seguir minhas refeições tranquilamente. Porém o resto do dia é dedicado ao trabalho, mesmo. Eu gravo e edito minhas aulas duas vezes na semana. Isso me sobrecarrega demais, porque agora preciso de uma nova habilidade, que é performance diante das câmeras. A de ter de estudar para dar conta dos vídeos. Além disso, mantenho minha formação continuada com sites e canais especializados na minha área” (P1).

Portanto, esta professora fala do aumento, demasiado, da carga de trabalho, inclusive tendo que se desdobrar frente às atividades domésticas: “Não dou conta das atividades pessoais, domésticas. Tem uma pessoa que me ajuda em casa com a limpeza e organização. Inclusive, muitas vezes, compramos comida para otimizar nosso tempo.” Vemos assim, o trabalho remoto afetando, também, as questões de gênero.

Essa reorganização do trabalho refletiu, claramente, no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que os/as professores/as perderam o controle sob as turmas, cada aluno em sua casa e com sua câmera sem poder ser monitorado em tempo real, o olhar direto do professor para com o aluno não pode mais ser exercido durante as aulas. O docente não consegue acompanhar os alunos de modo satisfatório, como era presencialmente, gerando sentimento de impotência e insegurança nos/as professores/as, como demonstra P3 e P4, respectivamente: “Quem vai me garantir que esse aluno também não tá fazendo isso? Não tá assistindo tv, não tá assistindo youtube, ele bota lá no mudo, quem me garante que olhar pra frente é prestar atenção a mim?”; “Por exemplo eu tenho um aluno que eu tenho certeza que ele passa a aula toda olhando no youtube outras coisas, eu tenho certeza, porque de vez em quando eu pego ele, ele tá aqui olhando, mas assim quando eu pergunto alguma coisa ‘perai professor vou pegar o livro’ sempre tem uma desculpinha, ou seja, esse aluno não está conectado na aula, conectado em outra coisa“.

O trabalho remoto por envolver uma série de aspectos que não são controláveis, nem detectáveis, coloca um desafio para o professor que é ter que sempre está buscando inovar para que a aula fique mais atraente e os alunos se interessem, as famílias fiquem satisfeitas; além dos dirigentes das escolas. Como coloca a professora a seguir, o nível de cobrança e as demandas aumentaram com esta nova organização do trabalho:

“E ainda assim a escola reinventem, reinventem. Jogou pra gente a bomba da escola remota, se reinventem ai. E aí? O que que a gente vai fazer pra se reinventar se nós não, nós passamos anos sem trabalhar, nós nem sabemos como trabalhar se ainda estamos

aprendendo a trabalhar com o alunado presencialmente a escola nos joga ainda mais essa obrigação como se fosse só nossa a obrigação do se reinventem, faça diferente nesse sistema remoto” (P3).

O trabalho remoto tem uma organização do trabalho que invisibiliza o espaço do trabalho privado e o espaço do trabalho doméstico, sendo que o trabalho dedicado às tarefas da escola ocupa a maioria do tempo da vida das/os professoras/es. Eles/as falam da sobrecarga do trabalho remoto:

“É que antes nós tínhamos dois espaços bem distintos, eu saía, pegava o carro, ia pra escola e depois quando eu chegava em casa eu estava em casa, ai agora eu pedir essa noção porque parece que eu estou em sala de aula a qualquer momento, ou seja, eu to ali de repente daqui a 5 minutos eu tenho que dar aula aí eu sento aqui, então assim, perdeu essa noção, foi perdida essa noção de espaço. A nossa casa é a sala! Isso é muito sério” (P4).

O trabalho remoto ocupa até o tempo que antes era para o lazer e descanso, além do mais a sobrecarga do home office atingiu, principalmente, as mulheres:

“Eu diria assim se a mulher teria uma tríplice jornada ela agora tem uma, uma multiplicação ai por dez, quinze. Porque eu sinceramente, eu aumentei assim 5x mais sem exagero na real mesmo, 5x mais mesmo, porque olhe eu passo o final de semana todo trabalhando é, montando aula, é gravando” (P7).

Assim, o trabalho remoto invadiu o tempo que deveria ser de folga da labuta formal.

## **Núcleo 2: “Eu tô fazendo um trabalho que, eu tô fazendo o que eu posso, né? Diante das circunstâncias”**

O trabalho remoto, portanto, reconfigurou a vida dos/as professores/as tornando-o de uma forma geral, para os docentes, alunos, familiares e gestores, mais complexo, dinâmico, variável e enigmático. A situação se torna mais desafiadora e penosa para o saber/fazer docente quando se trata do trabalho com os alunos com NEE. No ambiente presencial, a atividade acontecia de maneira próxima ao aluno, mesmo desafiador e dispendioso, o acompanhamento dado pelos/as professores/as possibilitava a eles um retorno substancial da aprendizagem desses alunos.

Os professores levam em consideração as variabilidades em relação ao caso de cada aluno e agem de forma singular em cada situação, como revela P3 e P4, respectivamente “É aquele passado na carteira, o chamando, o olhando a letra, enfim.”; “Como Y ele conseguia render muito comigo quando, por exemplo, eu passava uma atividade e como ele senta na frente

eu colocava ele sentado comigo pra fazer a atividade comigo”. P4 continua falando da realidade de trabalho no ambiente presencial e de como este lhe possibilitava um trabalho próximo ao aluno “E aí, o que acontece eu puxava ele pra mim, eu botava ele perto de mim, a sala me dava suporte para isso, porque era uma sala menor, então eu fazia atividade com ele, a gente sentava junto, e aí ele não me via mais como a professora ele me via como amiga”. O modo de fazer passava muito pelo contato direto.

Porém, na prática virtual, se verificou a discrepância entre a organização do trabalho remoto e o trabalho presencial, que tornou a atividade dos docentes mais desafiadora e penosa junto a esses alunos. Nesse novo e inusitado contexto, a tarefa que já era um desafio cotidiano potencializou-se. Segundo os/as professores/as, a forma de organização do trabalho remoto dificultou a realização da sua atividade no acompanhamento efetivo do processo de ensino e aprendizagem desses alunos. As variabilidades e constrangimentos da tarefa com crianças especiais no trabalho remoto se complexificaram, a fala de P3 representa bem o que é a atividade neste caso:

“Eu tô fazendo um trabalho que, eu tô fazendo o que eu posso, né? Diante das circunstâncias. Por que assim a verdade verdadeira é que do meu ponto de vista a gente na sala de aula a gente já tem essa dificuldade, né? E aí no sistema remoto ficou pior, porque você imagine o que é pegar concentração de um aluno que tem TDAH, não é? Então como é que eu pego e lido com o aluno que tem TDAH, qualquer dificuldade, eu não lido, né? Eu levo a banho Maria, porque? Porque eu não posso fazer nada. E assim, P4, como vou poder dizer isso? Por que é verdade”.

Realizar o seu papel de educador neste contexto tornou-se mais difícil, a fala de P7 mostra essa distinção entre presencial e remoto: “Na sala você chega perto, fala, pede pra abrir o caderno tudo, nas aulas remotas você tem que chamar, quando ele responde você percebe que ele tá ali na aula e alguns tem tido uma participação boa, enquanto outros não, piorou a situação, no geral é isso”.

O fazer docente de forma presencial tem um modo característico de ser, em que pode se tornar mais dinâmico, com mais participação, trocas entre os alunos e destes com os docentes. No sistema remoto, do modo como se mantém posto, há um engessamento do trabalho dos/as professores/as. Por se tratar de um sistema em que as trocas ficam mais limitadas com certos tipos de público, enfadonho e moroso, atravança, enormemente, o trabalho dos/as os/as professores/as juntos aos alunos com NEE. Para P3 não é fácil lidar com as nuances deste tipo de clientela:



“O próprio sistema já é monótono, porque por mais que você coloque interação você está lá parado, então como é que você concentra o aluno a manhã inteira quando ele tem dificuldade de ficar parado? E aí você não tem como fazer uma aula dinâmica, porque a dinâmica dele é sentado, num é? Então assim, é difícil”. P3 complementa em sua fala trazendo quão complexo é lidar com o ensino remoto, muitas vezes o que se pretende não funciona na prática: “Olha porque no sistema remoto eu vou dizer que vou fazer uma aula dinâmica o que é dinâmico no sistema remoto? Pra eu deter a atenção do aluno. Porque ele passa a manhã todinha se nem eu aguento dar aula, dou porque eu sou obrigada, imagine o aluno se vê obrigado ficar a manhã inteira. É um sistema que cansa mais”.

Na realização da atividade de trabalho remoto com os alunos com NEE, os/as professores/as relataram constrangimentos, dentre eles aquele proveniente da desativação das câmeras pelos alunos. Diante disso, os/as professores/as agiam alertando os alunos com NEE para que ligassem as câmeras, usando assim da sua experiência para que eles fiquem atentos ao conteúdo que está sendo exposto, como fala P4: “O que é que eu tento fazer? Eu chamo a atenção do aluno: ‘Fulano você tá me escutando’ mesmo quando ele tá com a câmera desligada né? ‘Fulano você tá aí? Vamos lá, vamos responder a questão tal’”.

Essa mesma professora lembra que as variabilidades da turma em termos cognitivo e mental tornam sua atividade mais desafiante. Na mesma turma tem que modular suas ações, pois tem que monitorar todos e decidir o que fazer. Diante destas dificuldades, ela diz:

“(…), mas, garantir que ele vai tá concentrado a aula inteira e ainda tem mais eu não posso tá chamando a atenção dele o tempo inteiro porque eu tenho 30, 35 alunos, e aí depois vem ‘eita professora você tá chamando ele direto, porque?’ Né? E aí não dá nesse sistema eu ficar o tempo inteiro parando a aula pra chamar os demais. E aí eu digo ‘fulano você tá escutando o que eu tô dizendo, você tá prestando atenção? to professora’. Como é que eu sei se ele tá com a câmera desligada? Então, assim dificultou bastante” (P4).

O número elevado turmas, e conseqüentemente de alunos, dificulta para os/as professores/as darem a necessária atenção aos alunos com NEE, como demonstra a fala de P3: “No meu caso eu tenho 8 turmas e dois alunos de reforço, 8 turmas diferentes, né?” Esta variabilidade impede o exercício completo da contribuição do/a docente com esses alunos. Por conseguinte, os/as professores/as reclamavam por não poderem dar a devida atenção, causando neles desgaste físico e mental.

Os/as professores/as externam suas dificuldades diante de tantas demandas, bem como precisam se engajar por inteiro para compreender cada situação e decidir como reagir. A verbalização de P2 revela isso:

“eu tenho 40 mundos dentro de uma sala de aula, 40 mundos completamente diferentes aliados a esses 40 mundos, dentro desses 40 mundos eu tenho mundos que são de crianças com necessidades especiais. Quando a gente tem só um em sala de aula, ok! Mas quando a gente tem mais de uma criança, então você tem que aprender a lidar com os ditos normais, com seus temperamentos, com sua personalidade e tem que aprender a lidar com as necessidades de cada um desses que tem necessidades especiais que são necessidades completamente diferentes, né? ”

**Núcleo 3: “A gente vai tentando adaptar as atividades, buscando atividades mais simples, vendo aquilo que é fundamental para a criança, na verdade, basicamente, conversando com pessoas que já lidaram com essas situações, né? ”**

O trabalho remoto, como já vimos, representou um novo contexto das tarefas que antes eram exercidas no presencial. Os/as professores/as se viram diante de situações de trabalho inusitadas. A pouca prescrição do trabalho que se tinha, a experiência acumulada no fazer se tornaram insuficientes, principalmente, no caso da prática com os alunos com NEE. Os/as professores/as se sentiram como principiantes, como revela a verbalização de P4, “Mas, por exemplo, eu era uma folha em branco. Eu disse: - como eu vou fazer a primeira atividade com X?”.

Dessa forma, tiveram que se reinventar a partir do saber-fazer acumulado no cotidiano escolar vividos no presencial e transpostos para o virtual. Os/as professores/as usando da sua percepção, intuição e inteligência da prática, constituídos no modelo presencial, foram, frente a esses alunos, criando modos singulares de lidar e atender suas demandas, como verbalizam esses professores:

“Com relação às atividades, eu tenho tentado adaptar, né? Quando é uma atividade do módulo, eu tento, eu seleciono algumas questões pra que eles possam realizar, eles não realizam todas na verdade, né? No módulo traz assim: um grande nível, uma disparidade muito grande, tem questões com um nível de dificuldade muito grande e outras mais simplificadas, outro nível médio, então eu tento analisar aquelas que eu sei que eles vão ter condições de fazer e não vai afetar a autoestima deles, né? E aí quando eu vejo que tá mais complicado aquilo ali eu pego a atividade do módulo e tento adaptar e já preparo um formulário com a atividade do módulo exclusivamente pra eles, né? E quando é uma

atividade extra assim, que eu vou fazer pra todo mundo eu também tento fazer diferenciada, né?” (P2).

“Nesse caso aí, coincidentemente, eu descobri o que ele gostava, né? Então, agora o que me leva a ter o olhar para os outros alunos é buscar já diante dessa situação, diante dessa experiência que eu tive, não é? Então, diante dessa situação já me deu um atino pra poder chegar nos outros alunos, o que? Descobrir aquilo que ele gosta” (P7).

Outro recurso utilizado pelos/as professores/as para que os alunos se mantivessem atentos, considerando que muitos dos alunos acompanhados apresentavam o TDAH, foi chamar, frequentemente, a atenção e induzir a participação nas aulas, como demonstra P7:

“Procuro chamar atenção, nas aulas eu sempre procuro chamar atenção, mas sempre que eu vou lembrando como eu disse e vendo aqui na tela eu vou chamando, interagindo aqui na tela, perguntando, é do chamar atenção e tá sempre procurando a participação deles é a única maneira que eu tenho”.

O processo ensino-aprendizagem remoto com esses alunos requer, portanto, um engajamento objetivo e afetivo constante do/a professor/a em sua atividade. Nesta fala de P7 ele diz que seu corpo está o tempo todo alerta (“procuro chamar atenção”) para o comportamento dos alunos especiais e reagindo para mantê-los participando (“lembrando”, “chamando”, “interagindo”, “perguntando”, “procurando”).

Os/as professores/as relataram ainda que buscam cooperar para conseguir realizar o trabalho com os alunos com NEE. Neste sentido, recorreram a orientação de outros profissionais da escola, como expressam esses professores:

“Então, eu tenho feito isso, tenho recorrido a psicóloga, tenho adaptado as atividades e tenho validado a participação deles quando eles interagem, eu percebo que isso faz com que eles se sintam mais motivados, num é?” (P1).

“Na verdade, eu tenho pego dicas, né? Com alguns outros professores e assim pra lidar com aquelas necessidades, mas é, mais comuns, mais recorrentes, né? A gente vai aprendendo com outros professores, pega orientação com o setor de psicologia, né? E vai procurando ler alguma coisa ou outra, né? Porque, na verdade, são muitas informações que a gente tem através da internet, mas a gente tem que saber filtrar porque acaba a gente tendo que procurar profissionais, pessoas que já lidaram com essas situações pra direcionar um pouco, né?” (P2).

Portanto, realizar sua atividade não é algo individual, mesmo que esteja só com os alunos. As regras de trabalho que usam no cotidiano são marcadas por ensinamentos múltiplos, são criadas a partir de experiências diversas e coletivas.

Diante da singularidade que é o processo ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, cujas demandas são diversas como já vimos até aqui, os/as professores/as mencionaram que os pais destas crianças também fazem parte do seu coletivo de trabalho. As informações repassadas pelos pais sobre seus filhos orientaram os/as professores/as em sua atividade cotidiana no trabalho remoto, como verbaliza P2: “Nesse período de atividade remota basicamente com os pais, através dos pais que orientam aquilo que os alunos têm mais facilidade pra fazer e se sentirem mais confortáveis pra fazer”.

Além disso, os pais foram o canal de comunicação na ausência física do/da professor/a para o direcionamento das atividades e avaliações desses alunos, como explica P3:

“Ai, X e na hora das provas, como tem sido na hora das provas online com os alunos, que precisa de mediação, o que que a gente faz? Eu, especialmente, tenho recorrido aos pais, e aí o que eu faço eu dou suporte, eu explico o que precisa, mas chega uma hora que eu não posso dar conta porque ele tá do outro lado da tela, então eu não tenho, de fato, como saber o que ele tá fazendo, qual a dificuldade dele se ele não disser, então eu recorro aos pais. ‘Pai se você precisar de auxílio você me chama, eu estou aqui, meu WhatsApp está aqui’, porque é a única coisa que eu posso fazer! Por que como eu vou fazer uma prova pra um aluno que eu tenho consciência que precisa de mediação se nós estamos a distância? Como aquele aluno que nem sabe dizer o que não entendeu, nem saber vê nada, às vezes não sabe nem mexer no sistema, né?”.

Com a entrada dos pais no coletivo os/as professores/as assumem um conjunto de ações que são desenvolvidas somente com os pais: entrega dos deveres, provas, explicação das tarefas, etc.

#### **Núcleo 4: “É um desafio quase impossível de superar”**

A nova organização do trabalho, em contexto de trabalho remoto, trouxe algumas modificações para o fazer docente junto aos alunos com NEE, como revelou a pesquisa. Pode-se observar que essas mudanças se apresentaram para os/as professores/as de modo desafiador e desgastante, acarretando vivências de sofrimento criativo e patogênico, neste último aspecto afetando a saúde mental deles.

No decorrer da análise das vivências e experiência dos/as docentes com o trabalho remoto verificamos que alguns elementos se constituíram como fonte de sofrimento para os/as professores/as, a começar pela falta de formação acadêmica para lidar com esses alunos. Segundo os/as professores/as a falta de formação acadêmica tornou o trabalho desafiador, pois, para eles, o fazer com este público é enigmático já que cada necessidade especial requer um

modo singular de agir. O trabalhar com algo, aparentemente, desconhecido, fomenta neles um sentimento de despreparo, como fala P2 e P3, respectivamente:

“Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais se torna um desafio ainda maior, porque, na verdade, pegando o gancho do que a gente conversou no encontro passado, nós não temos preparo pra isso, né? Nós não somos, é, não saímos da universidade preparados para isso e, a verdade é que, temos poucas formações com relação a isso, então pra gente se adequar às necessidades e diferentes necessidades que a gente tem, né?”

“É um grande desafio, o que é que acontece é um grande desafio a começar pelo que Y falou, nós não somos formados para trabalhar com esse tipo de aluno, tá?”

Neste sentido, para dar conta dessa ausência de conhecimento, os/as professores/as foram ativos e se reinventaram para desenvolver seu trabalho junto aos alunos com NEE. Porém, se reinventar, constantemente, para enfrentar situações como estas, se constitui outro elemento gerador de sofrimento para os/as professores/as. Eles/as conseguem realizar a atividade, mas ninguém consegue dimensionar a que custo, como demonstra P2:

“Então cobra-se muito, fala-se muito, mas não vê a angústia, a realidade de um professor numa situação de pandemia onde as demandas são diferentes, onde o professor tem que se reinventar todos os dias e se reinventar cada vez mais para atender essas crianças com necessidades educacionais especiais, né? Porque se a gente não se reinventa a gente não atinge os ditos normais que dirá aqueles que têm necessidades educacionais especiais que precisam de um olhar diferente, né? ”

Portanto, os/as professores/as mencionaram que a diversidade da sala de aula, atrelado a particularidade de cada aluno, atípico ou não, constitui o caráter singular e enigmático da atividade. Neste sentido, os/as professores/as precisam se desdobrar de forma inventiva e astuciosa para realizar um trabalho mais específico para cada aluno. Este esforço físico e mental suscita neles/as uma sobrecarga de trabalho ainda maior bem como um sentimento de angústia, por se tratar de procedimentos que eles não têm a devida qualificação e domínio, como mostra as verbalizações de P2:

“Quando a gente tem só um em sala de aula, ok! Mas quando a gente tem mais de uma criança, então você tem que aprender a lidar com os ditos normais, com seus temperamentos, com sua personalidade e tem que aprender a lidar com as necessidades de cada um desses que tem necessidades especiais que são necessidades completamente diferentes, né?”; e, P3 complementa verbalizando: “Eu digo assim, eu faço um tipo de prova e aí eu confesso, eu não consigo analisar, porque eu nem tenho tempo pra isso,

porque são muitas provas pra fazer, são muitas provas pra corrigir sem pensar em cada aluno. Porque, quando a gente vai fazer eu tô lidando com vários tipos de aluno limitados e aí eu não tenho essa preparação, eu não sei às vezes como preparar”.

O professor P3 revela, também, seu sentimento de impotência em não atingir seu objetivo completo com estas crianças:

“Cada aluno ele tem uma necessidade diferente e, a gente coloca ele num grupo só, tanto é que a gente prepara uma prova adaptada que, às vezes, não é adaptada pra o sistema dele é adaptada pra o sistema da escola e do professor, porque infelizmente a gente não tem tempo de se dedicar àquele alunos, de estudar sobre aquele aluno e um aluno como, por exemplo, os casos que vocês citaram, mas eles não tem as mesmas necessidades e aí como eu trabalhar com esse aluno que tem a mesmas características, tem o mesmo diagnóstico, mas ele tem necessidades diferentes? Como eu vou chegar nesse mundo dele? É a dura realidade”.

O fato de não conseguirem atender a todos os alunos e as suas necessidades desencadeou nos/as professores/as um sentimento de culpa, como aponta P1: “Mas eu ainda estou muito aquém do que eu deveria, do que eu poderia fazer”. Vinculado a isto, os/as professores/as têm a sensação de achar o seu trabalho insuficiente para responder às demandas que as necessidades dos alunos com NEE requerem, como indica a verbalização de P2: “Então, eu tento chegar perto deles, mas dizer que eu to fazendo o que é suficiente, não! Eu to muito aquém e eu reconheço isso, porque eu não tenho preparo pra isso, eu não sei lidar com todas essas necessidades, porque na verdade a gente tem que tá se desdobrando com todos eles”.

### **3.4 Discussão**

A nova morfologia do trabalho, por intermédio do trabalho remoto, em home office, trouxe significativas implicações ao fazer do professor, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. O trabalho remoto, caracterizado pelo uso de tecnologias e realizado em home office, configurou um cenário de novos métodos de trabalho, que exigiu dos/as trabalhadores/as adaptações e construção de novas regras de trabalho, que em muitos casos intensificou e prolongou a jornada de trabalho e representou sobrecarga, cujas consequências são diversas, inclusive sobre a saúde mental.

Imerso nesse cenário está a atividade docente junto aos alunos com NEE, que verificou transformações significativas no âmbito técnico e subjetivo. Os/as professores/as tiveram que reconfigurar seu espaço doméstico para configurar o espaço de trabalho. Precisaram adquirir novos equipamentos, celular, notebook, etc., para poder realizar seu trabalho. Prepararam-se

para manusear estas novas tecnologias, tiveram que buscar novos conhecimentos para diversificar os conteúdos e tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. No presencial, o trabalho era caracterizado pelo acompanhamento próximo e minucioso ao processo de ensino-aprendizagem desses alunos; com o virtual sem ter condições de controle de turma, o desafio se multiplicou na atividade. Assim, o trabalho junto aos alunos com NEE se mostrou estressante, pois os/as professores/as procuravam dar conta de cada especificidade, singularidade do aluno, dado que as necessidades se manifestam de maneiras diferentes a depender do transtorno.

Logo, os/as professores/as não se sentiam preparados para a tarefa, pois não é possível nestas situações estabelecer um saber consumado para lidar com os alunos com NEE. Reside aí o enigma da atividade, somente no ato é que o/a professor/a vai descobrindo os modos de lidar com as demandas. Naujorks (2002), afirma que o despreparo do professor para lidar com os alunos com NEE pode ser apontado como o mais forte estressor.

Nessa perspectiva, trabalhar remotamente com o aluno com NEE, reforçou, o sentimento de incompetência, impotência, inutilidade e culpabilidade externado pelos/as professores/as. Segundo a pesquisa, boa parte desses sentimentos desagradáveis, promotores de sofrimento, foi produzida pela falta de formação acadêmica para atuar junto a esses alunos. Isso revelou o lado mais cruel do sofrimento, o vazio intelectual a que o trabalhador é submetido, este se move sem direção, tomando para si toda a responsabilidade da sua angústia, levando-o à sensação permanente de impotência e incapacidade, em que os conhecimentos acumulados por anos de dedicação são considerados inúteis e descartáveis (Dejours, 1999). Essa percepção de indignidade, de inutilidade e de desqualificação do trabalho, se condensa em uma vivência depressiva, que por sua vez, é dominada pelo cansaço (Dejours, 1992).

A ausência de conhecimento somado à falta da prescrição do trabalho, ou seja, a falta de um direcionamento pedagógico de como deveria ser realizado o trabalho com o aluno com NEE, representaram um outro elemento provocador de sofrimento para os/as professores/as. Mesmo entendendo que a prescrição do trabalho não dá conta por completo do real do trabalho, a falta da prescrição desencadeou nos/as professores/as vivências de apreensão e aflição. Para fazer o processo de trabalho funcionar, os/as professores/as na atividade usaram de sua experiência, utilizaram as regras de trabalho elaboradas e trocadas entre eles, ou seja, fizeram a organização efetiva do trabalho. Não sem sofrimento.

Por este motivo, o caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha, como sendo aquilo que o sujeito deve acrescentar às prescrições para poder atingir os objetivos que lhe são designados, ou ainda

aquilo que ele deve acrescentar de si mesmo para enfrentar o que não funciona quando ele se atém à execução das prescrições (Dejours, 2004).

Além de tudo, a nova estrutura da organização do trabalho na modalidade remota, impôs aos professores/as uma série de constrangimentos e variabilidades, em que a grande quantidade de alunos por sala, bem como a desativação das câmeras por eles se tornaram angustiante ao fazer dos/as professores/as, ao passo que desorganizou o uso de certas regras de trabalho como a do controle de turma, representando outra fonte de sofrimento para os/as professores/as. Diante dos constrangimentos e variabilidades do trabalho docente, observou-se que os/as professores/as assumiram uma postura ativa se protegendo dos efeitos danosos do sofrimento. Contar com liberdade para definir e como realizar sua atividade, compartilhar vivências e regras de trabalho com outros professores ajudaram os/as professores/as a conjurarem o sofrimento. Essa atividade deontica tem a capacidade de substituir o constrangimento advindo da dominação pela exigência de compassar-se com os poderes de seu corpo e de sua inteligência confrontados à resistência do real (Dejours, 2012). Portanto, para escapar dos constrangimentos impostos pela organização do trabalho, o trabalhador engaja seu corpo e sua subjetividade, de forma compartilhada com seus pares.

Cabe, também, ressaltar como dado identificado na pesquisa a elevada carga de trabalho das professoras, as quais tiveram que se desdobrar para dar conta da vida profissional e da atividade doméstica, aumentando, significativamente, a jornada de trabalho delas, tornando o fazer docente ainda mais penoso, estressante e fatigante junto aos alunos com NEE. Tal aspecto, nos reporta a divisão sexual do trabalho.

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo, a qual destinou aos homens a esfera produtiva e as mulheres a reprodutiva, ou seja, a ocupação dos homens nas funções de forte valor social e as mulheres, obviamente, nas atividades de menor valor social, neste caso, o trabalho doméstico. Esse trabalho invisível, feito não para si, mas para os outros em nome da natureza, do amor e do dever maternal, que relega o gênero ao sexo biológico e reduz as práticas sociais a papéis sociais sexuadas, aludindo ao destino natural da espécie, como uma atividade sem peso de trabalho profissional (Kergoat, 2009). Contudo essa realidade vem mudando, mesmo que vagarosamente. Conforme Hirata (2015), ocorreram mudanças na repartição do trabalho doméstico e de cuidado entre homens e mulheres na esfera doméstica, nos últimos vinte anos, mas elas parecem muito mais lentas do que no trabalho profissional.

Apesar disso, ainda recai sobre a mulher todas as exigências de ser mãe, profissional e dona de casa e, isso, a torna angustiada, estressada e com profundas inquietações por ter



absorvido tantos papéis o que a deixa em instabilidade constante (Tschiedel & Traesel, 2013). Logo, seus conflitos psíquicos desaguardam, muitas vezes, na dor e na somatização manifestando-se como sintomas e sinais corporais de desequilíbrios psicossociais que estão ocorrendo ou podem vir a ocorrer associados à banalização da injustiça social e ao individualismo contemporâneo (Dejours, 1999).

Considerando que o sofrimento é inevitável e ubíquo (Dejours, 1994) ao trabalho, ele impulsiona o trabalhador a modificar a sua realidade de trabalho, resistindo ao real que lhe faz sofrer (Dejours, 2004). Por essa razão, os/as professores/as tiveram que mobilizar-se subjetivamente em busca de caminhos alternativos para lidar com os constrangimentos e demandas advindas do trabalho com os alunos com NEE, sendo assim a prática do trabalho requereu astúcia e inteligência (Dejours, 1997).

Aqui, a inteligência prática teve como característica fundamental a inventividade e a criatividade (Dejours, 1997) dos/as professores/as. A partir dela, ocorreu a subversão da regulamentação feita pela organização do trabalho pelas necessidades do trabalho para atender aos objetivos com procedimentos mais eficazes, ao invés da utilização estrita dos modos operatórios prescritos (Dejours & Abdoucheli, 1994). É fundamental esse espaço de liberdade para o trabalhador, permitido pela organização prescrita do trabalho, que possibilita a negociação, invenções e ações individual e coletiva, para adaptar as prescrições às suas necessidades, e mesmo para torná-la mais congruente com seus desejos (Dejours, 1999).

Neste sentido, a inteligência da prática enquanto processo intersubjetivo de resgate do sentido do trabalho, permitiu a transformação do sofrimento (Amaral, Mendes & Facas, 2019), servindo como fonte de prazer. Como aponta Dejours (1992, 1997, 1999), do ponto de vista da saúde mental, o engajamento subjetivo, pela mobilização da inteligência e da inventividade no trabalho, é um aspecto de suma importância para garantir que este seja fonte de prazer. Para tanto, foi preciso cooperação.

A pesquisa mostrou que, a cooperação enquanto fruto da convergência das contribuições dos trabalhadores para construir um produto, serviço ou ideia em comum, facilitou a realização do trabalho dos/as professores/as com os alunos com NEE. A cooperação articulou as habilidades específicas de cada trabalhador, integrando as diferenças para possibilitar a minimização de erros e a maximização de resultados (Amaral, Mendes & Facas, 2019), apontando novos caminhos e metodologias para lidar com os alunos com NEE em situação remota.

### 3.5 Considerações finais

A pesquisa apontou que o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais tem se constituído um desafio para os/as professores/as em todos os contextos, em especial no âmbito virtual, o qual foi o nosso foco no estudo. Essa nova organização do trabalho exigiu que os/as professores/as construíssem novas/outras formas de práticas de ensino, regras de trabalho para contemplar as diferentes e singulares demandas que lhes eram apresentadas.

Apesar de todas as prescrições estabelecidas pelo MEC através de leis, resoluções, decretos e portarias no que concerne à formação profissional e continuada desse professor para atuação junto aos alunos com NEE, elas se colocam como sendo o grande gargalo para efetivação do trabalho docente, como demonstraram os/as professores/as no decorrer da pesquisa. A falta de formação acadêmica que desse conta da atividade com este público somada a incompletude das prescrições frente as demandas se tornaram para eles/as fonte de sofrimento psíquico, visto que se centralizou na figura do/a professor/a o papel de incluir quando, na verdade, essa ação requer o envolvimento de todos os segmentos educacionais, requer um trabalho coletivo.

Para tentar vencer parte da incompletude das prescrições, somente uma organização do trabalho que delimite bem as tarefas de cada profissional que trabalha com alunos com NEE e que estabeleça que esse trabalho é eminentemente coletivo, ou seja, são vários profissionais que devem assumir as tarefas pelo ensino/aprendizagem destas crianças. Com a presença destes profissionais em sala de aula se estabelecerá uma cooperação e a partir daí eles estabeleceram suas melhores maneiras de trabalhar com as crianças com NEE. Para tanto, as empresas, no caso das escolas privadas, e os governos, no caso das escolas públicas, deverão contratar o número de pessoas necessárias para fazer este trabalho. Segundo Santos (2007), para a ação docente no contexto da diversidade, se faz necessário trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estaremos nos constituindo sujeitos coletivos. Portanto, a organização do trabalho deve prever este trabalho coletivo para que não fique tudo a cargo dos docentes.

Pode-se observar, também, que, mesmo em meio a tantos constrangimentos e variabilidades da atividade, as quais levaram os/as professores/as ao sofrimento, foi demonstrado aquele exercido de modo criativo também, pelas professoras que, em meio às numerosas atribuições a elas conferidas, pelo fato de ser mulher, subverteram a sua realidade

de trabalho. Dessa forma, os/as professores/as, por meio da capacidade inventiva e criativa, conseguiram mobilizar-se subjetivamente para darem conta da atividade e resistirem ao real do trabalho.

Nota-se também, a importância do fortalecimento dos coletivos de trabalho, os quais foram fundamentais para o desenrolar do saber/fazer dos docentes frente a especificidade desse alunado. Porém, isso só será possível, se forem criados espaços de discussão coletivas para esses profissionais da educação. Os espaços de discussões coletivas permitirão, através do compartilhamento das vivências subjetivas do trabalho, a visibilidade do fazer docente, a manifestação da necessidade de uma (re)organização do trabalho que subsidie a atividade docente junto ao aluno com NEE bem como a manutenção da saúde mental. Logo, é essencial que as instituições de ensino (re)organizem suas formas e condições de trabalho no que tange o processo de inclusão, pois incluir vai além dos conhecimentos teórico-prático do professor, é uma ação de todos.

## Referências

- Amaral, G. A., Mendes, A. M., & Facas, E. P.. (2019). (Im)possibilidade de mobilização subjetiva na clínica das patologias do trabalho: o caso das professoras readaptadas. *Revista Subjetividades*, 19(2), 1-14. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v19i2.e8987>
- Antunes, R. (2020). *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo.
- Araújo, C., & Rolo D., (2011). Dossier Temático: Psicodinâmica e psicopatologia do trabalho. *Revista Laboreal*, 6(1), 28-41. Recuperado de <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV6582235338944745462>.
- Bendassolli P. F., & Sobol L. A. P. (2014). *Métodos de pesquisa e intervenção em Psicologia do Trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Borowski, S. V., Sobrosa, M. R., Henrich, P. G., & Monteiro, J. K. (2017). Mobilização subjetiva e estratégias defensivas de trabalhadores metalúrgicos à luz da Psicodinâmica do Trabalho. *Psicologia Argumento*, 35(88). 1-16 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.35.88.AO01>.
- Brasil. MEC. *Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Recuperado de <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.
- Brasil. MEC. *Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020*. Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. Recuperado de <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>.

- Bridi, M. A. (2020). Teletrabalho em tempos de pandemia e condições objetivas que desafiam a classe trabalhadora. In Oliveira, D. A., & Pochmann, M. (Orgs.) *A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia* (pp. 173-205). Brasília, DF: Gráfica e Editora Positiva
- Dejours, C. (1992). *A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Dejours, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dejours, C., Abdoucheli, E., & Jayet, C. (1994) *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dejours C., & Abdoucheli E. (1994). Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In Dejours C., Abdoucheli E., & Jayet C. (Orgs). *Psicodinâmica do trabalho* (pp. 119-45). São Paulo: Atlas.
- Dejours C. (1997). *O fator humano*. Rio de Janeiro: Editora da FGV.
- Dejours, C. (1999). *A banalização da injustiça social*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Dejours, C. & Tonelli, M. J. (2002). *O fator humano*. Rio de Janeiro: FGV.
- Dejours, C. (2003) L' évaluation du travail à l' épreuve du réel. Critiques des fondements de l' evaluation. Paris: INRA Editions.
- Dejours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*. São Paulo. 14(3), 27-34. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>.
- Dejours, C., Dessors, D., Desrioux, F. (1993). Por um Trabalho, Fator de Equilíbrio. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 33(3), 94-104. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901993000300009>
- Dejours, C. (2011). Addendum: Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In Lancman, S., & Sznelwar, L., (Orgs). *Christophe Dejours: Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho* (pp. 57- 123). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Dejours, C. (2012) Trabalho vivo: trabalho e emancipação. *Trabalho vivo*. Brasília: Paralelo 15.
- Dejours, C. (2013). A sublimação, entre o sofrimento e prazer no trabalho. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 33(2), 9-28.
- Ferrer, W. M. H., & Olivei-ra, L. J. de. (2018). Uberização do trabalho sob a ótica do conceito de subordinação estrutural. *Revista Direito UFMS* 4(1), 177-194. Recuperado de <https://doi.org/10.21671/rdufms.v4i1.5574>

- Figueiredo, S. L. de. (2019). O trabalho na sala de recursos multifuncionais: O fazer entre o prazer e o sofrimento psíquico. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde - PPGPS, Campina Grande, PB, Brasil.
- Filho, L. P. V. de M., & Dutra, R. Q. (2020). Desafios da tutela do trabalho no contexto da pandemia: desconstitucionalização, despublicização e desproteção. In Oliveira, D. A., & Pochmann, M. (Orgs.), *A Devastação do trabalho : a classe do labor na crise da pandemia* (pp. 141-172). Brasília, DF: Gráfica e Editora Positiva
- Gernet, I. & Dejours, C. (2011). Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: P. F. Bendassolli & L. A. Soboll (Orgs.), *Clínicas do trabalho* (pp. 61-70). São Paulo: Atlas.
- Hamraoui, É. (2014). Trabalho vivo, subjetividade e cooperação: aspectos filosóficos e institucionais. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 17(1), 43-54. Recuperado de <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v17ispe1p43-54>
- Kergoat, D. (2009). Divisão sexual o trabalho e relações sociais o sexo. In Hirata, H., Laborie, F., Le Doaré, H., & Senotier, D. (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo* (pp 67-75). São Paulo: Unesp.
- Maciente, A. N. (2020). Essencialidade, contato interpessoal, teletrabalho e automação das ocupações no mercado formal brasileiro: riscos e potencialidades advindos da covid-19. *Mercado de Trabalho*. 95-107 Recuperado em <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10188>.
- Medida provisória n. 927, de 22 de março de 2020*. Dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), e dá outras providências. Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-927-de-22-de-marco-de-2020-249098775>
- Medida provisória n. 936, de 01 de Abril de 2020*. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dá outras providências. Recuperado de [https://http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/mpv/mpv936.htm](https://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv936.htm)
- MEC/SECADI. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação.
- Mendes, A. M., & Morrone, C. F. (2010). Trajetória teórica e pesquisas brasileiras sobre prazer e sofrimento no trabalho. In. Mendes, A. M., Merlo, A. R. C., Morrone, C. F. & Facas, E. P. (Orgs.) *Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros*. (pp. 29-52). Curitiba: Juruá
- Moraes, R. D. de., Vasconcelos, A. C. L., & Cunha, S. C. de P. da. (2012). Prazer no trabalho: o lugar da autonomia. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 12(2), 217-227. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572012000200007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000200007&lng=pt&tlng=pt).

- Moreira, D. Z., & Rodrigues, M. B. (2018). Saúde mental e trabalho docente. *Estudos de Psicologia*, 23(3), 236-247. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20180023>.
- Naujorks, M. (2012). Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, 0, 117-125. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>.
- Oliveira, V. R. de., & Ferreira, J. B. (2015). Clínica da cooperação: um caminho para a insurgência e a autonomia. *Contextos Clínicos*, 8(2), 165-172. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4013/ctc.2015.82.05>.
- Pereira, H. P., Santos, F. V., & Manenti, M. A. (2020). Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Revista Boca*. 3(9), 26-32. Recuperado de [doi:http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3986851](http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3986851).
- Pinheiro, F. P. H. A., Costa, M. de F. V. da., Melo, P. B. de., & Aquino, C. A. Braz de. (2016). Clínica Alidade da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(3), 110-124. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180952672016000300009&lngpt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672016000300009&lngpt).
- Santos, B. de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Silva, R. V. S., Deusdedit-Júnior, M., & Batista, M. A. (2015). A relação entre reconhecimento, trabalho e saúde sob o olhar da Psicodinâmica do Trabalho e da Clínica da Atividade: debates em psicologia do trabalho. *Gerais : Revista Interinstitucional de Psicologia*, 8(2), 415-427. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202015000300010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202015000300010&lng=pt&tlng=pt).
- Uchida, S., Sznelwar, L. I., Barros, J.O., & Lancman, S. (2011). O trabalhar em serviços de saúde mental: entre o sofrimento e a cooperação. *Revista Laboreal*, 6(1), 28-41. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/laboreal.8098>
- Unesco, (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE.
- Zaidan, J. M., & Galvão, A. C. (2020). *COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada*. In Augusto, C. B., & Santos, R. D. (Orgs.). *Pandemias e pandemônio no Brasil* (pp 261-278). São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação analisou o prazer e o sofrimento de professores/as, da rede privada de ensino do município de Campina Grande-PB, que atuam na sala regular do Ensino Fundamental Anos Finais junto aos alunos com necessidades educacionais especiais-NEE, a partir da adoção do trabalho remoto. Para isso alicerçou-se teórica e metodologicamente na Psicodinâmica do Trabalho para análise das vivências subjetivas do trabalho.

Mediante os resultados obtidos, verificou-se que o contexto de trabalho no qual os/as professores/as estavam inseridos por intermédio do trabalho remoto acentuaram e avolumaram as demandas, a carga de trabalho e as responsabilidades desses profissionais, fazendo com que eles assumissem uma gama de funções, além daquelas tradicionalmente conferidas à especificidade de seu trabalho. Como abordado na pesquisa, inúmeros foram os desafios, os constrangimentos e as variabilidades enfrentadas pelos/as professores/as, os quais tiveram suas vidas absorvidas e dominadas pelo trabalho remoto, na medida que ocorreu uma verdadeira fusão entre a vida profissional e a vida particular, tornando o privado, público quando os professores abriram as portas das suas casas através da tela dos seus computadores.

Para amenizar o sofrimento causado pela implantação, repentina e intempestiva, do trabalho remoto e pela disparidade entre o prescrito pelo corpo pedagógico da escola e a realidade de trabalho apresentada aos docentes, os/as professores/as tiveram que se reinventar e mobilizar-se subjetivamente por meio da inteligência prática.

A inteligência prática permitiu que os/as professores/as afluam a capacidade inventiva e criativa, criando um *modus operandi* a fim de superar os impeditivos da atividade provocado pela discrepância entre o prescrito e o real, modificando, assim, a organização de trabalho como forma de resistência ao que era prescrito. Para tanto, os/as professores/as transformaram seus lares em verdadeiras salas de aula, se apropriaram de programas e softwares para tornar a aula mais atrativa e dinâmica e, assim, prender a atenção dos alunos. Como consequência, os/as professores/as construíram um novo saber-fazer que, ao ser compartilhado com os demais colegas de trabalho, viabilizou o surgimento de novas regras de trabalho, fortalecendo os coletivos de trabalho. Ressaltando que tal dinâmica só foi possível devido a cooperação e aos espaços de fala e de escuta instituídos pelos/as professores/as a partir de reuniões estabelecidas por eles via google meet.

Nessas reuniões ocorriam o compartilhamento das vivências e descobertas de trabalho frente ao trabalho remoto e ao trabalho junto aos alunos com NEE, gerando um sentimento de ajuda mútua. Ademais, essas trocas de saberes oportunizaram o reconhecimento do trabalho

por parte dos pares, dos alunos e do corpo de dirigentes da escola, proporcionando aos professores/as vivências de prazer, resgatando o sentido do trabalho.

No decorrer da pesquisa ficou evidente as vivências de sofrimento experienciadas pelos/as professores/as na atuação junto aos alunos com NEE em contexto virtual, principalmente aquele vivenciado pelas professoras a partir das funções a elas designadas dentre elas, o trabalho doméstico tratado, por vezes, como jornada dupla de trabalho, acumulação e/ou conciliação de tarefas, como se fosse somente um complemento do trabalho assalariado (Kergoat, 2009). Portanto, o sofrimento desencadeado pela organização do trabalho remoto e pelo caráter enigmático do fazer docente junto a esse alunado em ambiente virtual suscitou nos/as professores/as sentimentos de despreparo, angústia, insegurança, incompetência e sintomas físicos. Porém, para minimizar os efeitos deletérios à saúde mental os/as professores/as utilizaram das estratégias defensivas, dentre elas a auto aceleração e a compensação.

A pesquisa também revelou que a falta de formação acadêmica tem sido a grande problemática da atuação desses profissionais e, talvez seja essa uma das soluções para tornar o trabalho menos sofrido. Para isso, é preciso investir maciçamente na formação inicial e continuada do educador, em política educacional pública que garanta ao educador o direito ético da formação de qualidade. Uma formação que considere a diversidade (Jesus & Effgen, 2012). Além disso, criar espaços de discussões coletivas podem colaborar com a diminuição dos prejuízos psicológicos pela atividade docente, transformando o sofrimento em prazer, lembrando que o trabalho pode sim ser fonte de prazer para o trabalhador.

Dessa forma, após este estudo, pode-se observar também que o trabalho, o trabalhador (professor/a) e sua saúde, é um campo a ser, cada vez mais, desvendado pela Psicologia e, em especial pela Psicologia da Saúde, assim como os aspectos marcadores de gênero e sua articulação com a saúde e o trabalho no tocante a divisão sexual do trabalho, nas relações sociais de sexo, uma vez que, não podemos mudar a divisão sexual do trabalho profissional, sem mudar a divisão sexual do trabalho doméstico, a divisão sexual de poder e do saber na sociedade (Hirata, 2015). Nesta vertente é preciso elaborar políticas públicas que superem as desigualdades de gênero, bem como fortalecer os movimentos feministas, trilhando novos caminhos, superando desafios e oportunizando possibilidades.

Assim, a Psicologia enquanto ciência que se volta para a subjetividade carece de uma maior apropriação desse professor/a percebendo suas fraquezas e fragilidades bem como seu ambiente de trabalho para atuar de forma assertiva. Tendo na Psicologia da Saúde uma vertente para essa apropriação.



## REFERÊNCIAS

- Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. & Druck, G. (2015). A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. *O social em questão*, 34(18), 19-40.
- Roik, A., & Pillati, L. A. (2009, Outubro). Psicodinâmica Do Trabalho: Uma Perspectiva Teórica. *Encontro Nacional De Engenharia De Produção*, Salvador, BA, Brasil, 29.
- Araújo, T. M.; Silvany-Neto, A. M. (2004) Condições Trabalho e Saúde dos Professores da Rede Particular de Ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(1), 5-42. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000100035>.
- Augusto, M. M., Freitas, L. G., & Mendes, A. M. (2014). Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais de uma fundação pública de pesquisa. *Psicologia em Revista*, 20(1), 34-55. Recuperado de <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014v20n1p34>.
- Azevedo, A.J., Bonadiman, C., Gutierrez, I. R. M., & Souza, A. A. (2013). A influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*. 6(21), 1-7.
- Bardin, L. (2011). *Análise do conteúdo* (L. A. Neto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Bendassolli P. F. & Sobol L. A. P. (2014). *Métodos de pesquisa e intervenção em Psicologia do Trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Brant, L. C., & Minayo-Gomez, C. (2004). A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(1), 213-223.
- BRASIL. (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis. Vozes
- Clot, Y. (2010). Trabalho e poder de agir. (Teixeira, G. J. de F., & Vianna, M. M. Z. Trad.). Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Dejours, C. (1992). *A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Dejours, C. & Abdoucheli, E. (1990). Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In Dejours, C., Abdoucheli, E., & Jayet, C. (1994). *Psicodinâmica do Trabalho*. (pp. 21-32). São Paulo: Atlas.
- Dejours, D., & Jayet, C. (1994) Psicopatologia do trabalho e organização real do trabalho em uma indústria de processo: metodologia aplicada a um caso. In Dejours, C., Abdoucheli, E., & JAYET, C. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho* (pp 67-118). São Paulo: Atlas.

- Dejours, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dejours, C. (1999). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Dejours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, 14(3), 27-34. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>.
- Dejours, C. (2011). Addendum: Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In Lancman, S., & Sznelwar, L. *Christophe Dejours: Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho* (pp 57- 123). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Dejours, C. (2012) Trabalho vivo: trabalho e emancipação. *Trabalho vivo*. Brasília: Paralelo 15.
- Dejours, C. Abdoucheli, E. & Jayet, C.(2014). *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 2014
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contexto do desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>.
- Duarte, F. S., & Castro, T. C. M. (2014). Clínica das patologias com professores da rede pública do distrito federal. In Mendes, M. A., Bottega G., & Castro, M. (Orgs.), *Clínica Psicodinâmica do trabalho de professores: práticas em saúde do trabalhador* (pp. 151-169). Curitiba, PR: Juruá.
- Figueiredo, S. L. de. (2019). O trabalho na sala de recursos multifuncionais: O fazer entre o prazer e o sofrimento psíquico. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde - PPGPS, Campina Grande, PB, Brasil.
- Flôr, R. C., Melo, J. A. C., Gelbcke, F. L., Ramos, F. R. S., & Amadigi, F. R. (2017). Investigação da práxis em enfermagem radiológica: aplicação da metodologia da psicodinâmica do trabalho. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 26(3), 1-9. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0104-07072017000930017>.
- Freitas L. G., & Facas E. P., (2013). Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 7-26. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812013000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000100002).
- Freitas, V. C. de. (2018). 1 O método de instrução ao sócia como uma possibilidade para os estudos envolvendo seres humanos. *Revista do Departamento de Administração da FEA*, 12(1), 1-19.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). Métodos de pesquisa. Porto Alegre. Editora da UFRGS.

- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar um projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar um projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Glat, R., & Fernandes, E. M. (2005). Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão*, 1, 1-6.
- Heloani, R., & Lancman, S. (2004). Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. *Production*, 14(3), 77-86. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300009>.
- Jacques, M. G. C., & Amazarray, M. R. (2006). Trabalho bancário e saúde mental no paradigma da excelência. *Boletim da Saúde*, 20(1), 93-103.
- JesuS, D. M. de., & EffgeN, A. P. S. (2012). Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In Miranda, T. G., & FILHO, T. A. G. ( Orgs). *Formação, práticas e lugares* (pp 17-24). Salvador: EDUFBA.
- kergoat, d. (2009). divisão sexual o trabalho e relações sociais o sexo. in Hirata, H., Laborie, F., Le Doaré, H., & Senotier, D. (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo* (pp 67-75). São Paulo: Unesp.
- Lancman, S., & Uchida, S. (2003). Trabalho e subjetividade. *Caderno de Psicologia Social e do trabalho*. 6, 77-88. Recuperado de <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v6i0p79-90>
- Lopes, E. C. P. M., & Caprio, M. (2008). As influências do modelo neoliberal na educação. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, (5), 1–16. Recuperado de <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i5.9152>.
- Lucca, S. R. (2017). Saúde, saúde mental, trabalho e subjetividade. *Revista Laborativa*, 6(1), 147-159.
- Macêdo, K. B., & Heloani, R. (2017). Introdução e expansão da Psicodinâmica do Trabalho no Brasil: entrevista com Dejours. *Psicologia em estudo*, 22, 497-502. Recuperado de <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i3.37405>.
- Mariano, M. S. S., & Muniz, H. P. (2006). Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 76-88.
- MEC/SECADI. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação.
- Mendes, A. M. B.. (1995). Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 15(1-3), 34-38.
- Mendes, A. M. (2007). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método, pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neto, P. J. E., & Campos, G. R. (2014, Junho). O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. *Congresso Nacional de Educação - Educere*. Curitiba, PR, Brasil, 8

- Nunes, M. R. M., Tank, J. A., Costa, S. M. D., Furlan, F., & Schnell, L. C. (2013). O professor frente às dificuldades de aprendizagem: ensino público e ensino privado, realidades distintas? *Revista de Psicologia UFC*, 4(1), 63-74.
- Oliveira, D. A. Júnior, E. P. (2020). Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In Oliveira, D. A., & Pochmann, M. (Orgs.), *A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia* (pp. 207-228). Brasília, DF: Gráfica e Editora Positiva
- Perez, K. V. (2014). A dinâmica do reconhecimento no trabalho docente: considerações sobre a atividade de professores do ensino superior privado. In Mendes, M., Bottega, G., & Castro, M. (Orgs.). *Clínica Psicodinâmica do trabalho de professores: práticas em saúde do trabalhador* (pp. 109-132). Curitiba, PR: Juruá.
- Pinheiro, F. P. H. A., Costa, M. F. V., Melo, P. B., & Aquino, C. A. B. (2016). Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(3), 110-124. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672016000300009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000300009&lng=pt&tlng=pt).
- Rabello, A. M. V., Souza, C. R. A., & Martins, L. R. (2020). Educação remota em tempos de covid-19. In Guimarães, L. V. M., Carreiro T. C., & J. R. Nasciutti (Orgs.). *Janelas da Pandemia* (pp.101-114) Belo Horizonte, MG: Editora Instituto DH
- Ribeiro, A. F. (2015). Taylorismo, fordismo e toyotismo. *Lutas Sociais*, 19(35), 65-79
- Ricardo, G. L. C., Barreto, M. J. C., Campos, C. O. & Castro, T. C. M. (2014a). Clínica do trabalho: A aposta em uma categoria saudável no Sinpro - DF. In Mendes, M., Bottega, G., & Castro, M. (Orgs.), *Clínica Psicodinâmica do trabalho de professores: práticas em saúde do trabalhador* (pp 39-54). Curitiba, PR: Juruá.
- Ricardo, G. L. C. & Castro, T. C. M. (2014). A clínica da cooperação em uma escola do Distrito Federal. In Mendes, M., Bottega, G., & Castro, M. (Orgs.), *Clínica Psicodinâmica do trabalho de professores: práticas em saúde do trabalhador* (pp. 133-150). Curitiba, PR: Juruá.
- Rocha, V. M., & Fernandes, M. H. (2008). Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 57(1), 23-27. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0047-20852008000100005>.
- Rodrigues, P. F., Álvaro, A. L. T., & Rondina, R. (2006). Sofrimento no trabalho na visão de Dejours. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*. 4(7), 1-8.
- Saviani, D. (2005) Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In Lombardi, J. C., Saviani, D., & Sanfelice, J.L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. (pp. 13-24). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

- Silva, A. V. M. da. (2016). A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Revista HISTEDBR On-Line*, 16(70), 197–209. Recuperado de <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8644737>.
- Smeha, L., & Ferreira, I. (2013). Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 21(31), 37-48. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8>
- Smith, C. & Strick, L. (2007). *Dificuldade de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores*. (Batista, D. Trad.) Porto Alegre. Artmed.
- Souza, A. N. de, & Leite, M. de P. (2011). Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1105-1121. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>
- Tostes, M. V., Albuquerque, G. S. C., Silva, M. J. S. & Petterle, R. R. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, 42(116), 87-99. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>.
- Unesco, (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE.
- Vasconcelos, 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, M., Bottega, G., & Castro, M. (Orgs.), *Clínica Psicodinâmica do trabalho de professores: práticas em saúde do trabalhador* (pp. 81-108). Curitiba, PR: Juruá.
- Vieira, M. de L. (2013). Mal-estar docente e sofrimento psíquico: portas de entrada para o adoecimento. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, 1(1),112-127.
- Vieira, S. R. S. (2014). Sofrimento psíquico e trabalho. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 17(1), 114-124. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1415-47142014000100009>.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Estado Civil: \_\_\_\_\_
3. Religião: \_\_\_\_\_
4. Sexo: F ( ) M ( )
5. Profissão: \_\_\_\_\_
6. Ocupação: \_\_\_\_\_
7. Escolaridade:  
( ) Ensino superior completo  
( ) Pós-graduação lato sensu (especialização)  
Qual (ais): \_\_\_\_\_  
( ) Pós-graduação stricto sensu (mestrado e/ou doutorado)  
Qual (ais): \_\_\_\_\_
8. Renda familiar:  
( ) Menos de 1 salário mínimo ( ) De 1 a 3 salários mínimos  
( ) De 4 a 6 salários mínimos ( ) De 7 a 9 salários mínimos  
( ) De 10 ou mais salários mínimos ( ) Outro. Estimativa: \_\_\_\_\_
9. Há quanto tempo trabalha na rede particular de ensino:  
\_\_\_\_\_
10. Trabalha somente no setor privado? Sim ( ) Não ( ) Se não, a quanto tempo trabalha no setor público? \_\_\_\_\_
11. Qual seu regime de trabalho?  
\_\_\_\_\_
12. Há quanto tempo trabalha em escola? \_\_\_\_\_
13. Há quanto tempo trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais?  
\_\_\_\_\_
14. Qual tipo de deficiência o(s) seu (s) aluno (s) apresentam? \_\_\_\_\_
15. Qual o turno de atuação junto ao aluno com necessidades especiais?  
( ) Manhã ( ) Tarde
16. Em quantas escolas atua? \_\_\_\_\_
17. Em todas atua junto com alunos com necessidades educacionais especiais?  
( ) Sim ( ) Não
18. Qual o horário de trabalho semanal?  
( ) Menos de 6 horas ( ) Entre 6 horas e 11 horas

( ) Entre 12 horas e 22 horas ( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

19. Qual disciplina leciona? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - PLANO DOS ENCONTROS COLETIVO DE DISCUSSÃO

Universidade Estadual da Paraíba  
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde  
Professor orientador: Dr<sup>o</sup> Edil Ferreira  
Pesquisadora: Anna Patrícia Barros Mendes

Pesquisa: “Entre o prazer e o sofrimento psíquico dos professores que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais”.

### PLANO DO ENCONTRO

1. Esclarecimento sobre as regras do grupo: quantidade, proposta, sigilo, dinâmica
2. Temática principal do encontro: organização do trabalho, estratégias defensivas, reconhecimento, prazer e sofrimento.
3. Questões norteadoras:
  - O que é ser professor?
  - O que é ser professor de alunos com necessidades educacionais especiais?
  - Como se estabelece a organização do trabalho, nos termos do trato com as regras, tempo e ritmo, exigências, relações com os pares, com as chefias, com o público, com a tarefa...?
  - Como a Educação Especial/Inclusiva é percebida no âmbito da escola em que você atua?
  - Você se sente reconhecida por seu trabalho
  - Como se dá o reconhecimento e por quem é atribuído?
  - É possível sentir prazer na função do professor de alunos com necessidades educacionais especiais?
  - Como você faz para dar conta/lidar/enfrentar o seu dia-a-dia de trabalho?
  - O que se configura como sofrimento na atuação do professor de alunos com necessidades educacionais especiais?
  - Como o trabalho tem afetado seu comportamento e sua saúde?



## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “ENTRE O PRAZER E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES QUE LIDAM COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”, que está sendo desenvolvida sob a orientação e responsabilidade do professor Dr. Edil Ferreira da Silva em conjunto com a aluna Anna Patrícia Barros Mendes, orientanda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde (UEPB), nível Mestrado. Antes de decidir sobre sua participação é importante que entenda o motivo de a mesma estar sendo realizada e como ela se realizará. Nos responsabilizamos em cumprir as exigências contidas de acordo com a Resolução CNS n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

**Este estudo tem como objetivo principal analisar o prazer - sofrimento psíquico de professores do Ensino Fundamental Anos Finais, da sala regular de ensino, que lidam com alunos com necessidades educativas especiais nas escolas privadas do município de Campina Grande – PB. Temos com os objetivos específicos a necessidade conhecer a organização do trabalho nas escolas que os/as professores/as atuam; investigar as variabilidades e constrangimentos enfrentados pelos/as professores/as no seu trabalho junto aos alunos com necessidades educativas especiais; verificar a existência de estratégias de defesas no trabalho dos professores; averiguar a presença de sofrimento patológico ou criativo; revelar as vivências de prazer no trabalho experienciadas pelos professores/as junto aos alunos com necessidades educativas e identificar os principais agravos na saúde mental dos professores que lidam com os alunos com necessidades educativas especiais.** Esse estudo se justifica pelo fato de que o atual momento de pandemia implica diretamente no modo de fazer do docente da rede privada, que passou a realizar suas atividades de forma virtual. O trabalho docente se constitui como uma atividade com desafios cotidianos devido as variabilidades do contexto escolar e da sua clientela, ao passo que exercer a docência implica (com)viver, permanentemente, com diversas fontes de tensão e contradições, especialmente quando se lida com alunos com necessidades educacionais especiais que exigem desse professor estratégias e manejos diferenciados os quais, muitas vezes, os professores não foram preparados. Além disso, existe poucos relatos na literatura que abordam essa temática do trabalho docente junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente levando-se em conta o trabalho virtual e em tempos de pandemia.

Este estudo será realizado com pessoas que aceitarem participar voluntariamente do mesmo e que assinem o termo de consentimento. Sua participação neste estudo consiste em responder a um questionário sócio demográfico, contendo questões referentes a sexo, idade, nível de escolaridade, tempo de atuação, etc. Bem como, a participação nos encontros coletivos de discussão o qual se constitui em um espaço de fala e de escuta para ter acesso as vivências subjetivas do trabalho. Os encontros serão realizados de forma virtual por meio do recurso Google Meet num total de três a quatro encontros com duração em média de 1h30. Devido ao status pandêmico por COVID-19, cujas medidas preventivas incluem distanciamento social, fica impossibilitada a realização dos encontros coletivos de discussão presencialmente, os mesmos serão previamente agendados, de acordo com o melhor dia e horário indicado pelos participantes. Os dados coletados serão analisados por meio dos princípios próprios da teorização da Psicodinâmica do trabalho, a exemplo da técnica de Análise dos Núcleos do Sentido (ANS) (Mendes, 2007), que se trata de uma adaptação da análise de conteúdo categorial desenvolvida por Bardin. Esta técnica busca agrupar diferentes conteúdos presentes no texto, com base em temas constitutivos de um núcleo de sentido que possibilitem maior suporte às interpretações. A coleta de dados será realizada exclusivamente pela aluna pesquisadora, que

está sob supervisão do pesquisador responsável. Os pesquisadores tomarão os devidos cuidados para que sejam mantidos o sigilo e o anonimato do profissional como também das falas evocadas nos encontros de discussão coletiva.

A pesquisa pode, eventualmente, causar algum tipo de desconforto aos participantes, haja vista que os pesquisados irão expor aspectos relativos à organização do trabalho, as vivências subjetivas como também as situações de constrangimentos e variabilidades do trabalho. Pode aparecer nos participantes um sentimento de receio em expressar avaliações negativas sobre o trabalho e vir a sofrer alguma retaliação da instituição. Porém, os riscos pretendem ser minimizados com a garantia do sigilo e o anonimato das respostas, não sendo os sujeitos obrigados a concluir a pesquisa, caso sintam algum desconforto. No caso de aparecer algum desconforto psicológico a pesquisadora poderá dar o apoio inicial, por ser psicóloga, e colocar à disposição do participante atendimento psicológico na Clínica de Psicologia da UEPB.

Como benefícios, temos que os resultados da pesquisa estarão disponíveis na internet após publicação, podendo contribuir para um melhor entendimento bem como um olhar diferenciado frente a temática. Os dados da pesquisa podem ser utilizados no sentido de prevenir ou amenizar situações geradoras de sofrimento no cotidiano do trabalho, as quais afetam a saúde psíquica dos participantes. Portanto, podem subsidiar, assim, ações em políticas públicas voltadas para o fazer do profissional docente, além de orientar pesquisas subsequentes em temáticas correlatas.

**Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com a pesquisadora Anna Patrícia Barros Mendes, através do telefone (83 99629-6267) ou através do e-mail: aninhapsi\_54@hotmail.com. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente) e da CONEP (quando pertinente).**

Informamos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as pesquisadoras, nem tampouco receberá nenhuma remuneração por isso. Você tem o direito de decidir não participar do estudo, ou de resolver desistir da participação no mesmo a qualquer momento, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento.

Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo participante da pesquisa, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável. Você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa.

Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido.

Declaramos que o desenvolvimento desta pesquisa seguirá rigorosamente todas as exigências preconizadas pela Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, especialmente aquelas contidas no item IV.3. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos ou sobre o desenvolvimento deste estudo você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Dr. Edil Ferreira da Silva ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Consentimento

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa “ENTRE O PRAZER E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES QUE LIDAM COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS” após ter lido os esclarecimentos prestados anteriormente no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu

---

estou plenamente de acordo em participar do presente estudo, permitindo que os dados obtidos sejam utilizados para os fins da pesquisa, estando ciente que os resultados serão publicados para difusão e progresso do conhecimento científico e que minha identidade será preservada. Estou ciente também que receberei uma via deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

Campina Grande, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

---

Assinatura da Aluna Pesquisadora

## ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, \_\_\_\_\_, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “ENTRE O PRAZER E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DOS PROFESSORES QUE LIDAM COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS” 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 participação nos encontros coletivos de discussão, **AUTORIZO**, por meio deste termo, o pesquisador Anna Patrícia Barros Mendes, a realizar a gravação de minha participação sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citado 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 de correntes, 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 5anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Anna Patrícia Barros Mendes e após esse período, serão destruídos.
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°. 510/2016 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.

Assinatura do Pesquisador  
Responsável

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV)  
(FOTOS E VÍDEOS)**

Eu, \_\_\_\_\_,

**AUTORIZO** a pesquisadora Anna Patrícia Barros Mendes, da pesquisa intitulada: ENTRE O PRAZER E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES QUE LIDAM COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de vídeo com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

A pesquisadora responsável Anna Patrícia Barros Mendes, assegurou-me que os dados serão armazenados no computador, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 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, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

**ANEXO D - TERMO DE COMPROMISSO DO RESPONSÁVEL PELO PROJETO  
EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS**

Pesquisa: “ENTRE O PRAZER E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DOS PROFESSORES QUE LIDAM COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”.

Eu, Anna Patrícia Barros Mendes, mestrando em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba, portador do RG: 2640960 SSP/PB, comprometo-me em cumprir integralmente os itens da Resolução 466/12 do CNS, 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.

Pesquisadora

Orientador

**ANEXO E - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** “ENTRE O PRAZER E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DOS PROFESSORES QUE LIDAM COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”.

Eu, **EDIL FERREIRA DA SILVA**, Professor Doutor Associado à Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde, da UEPB, 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, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

---

**Pesquisador Responsável**

---

**Orientador**