

O *pathos* docente em narrativas: relações entre trabalho, subjetividades docentes e adoecimento psíquico

Selma Gomes da Silva

Universidade Federal do Amapá (BRA)

Antonio Cristian Saraiva Paiva

Universidade Federal do Ceará (BRA)

Introdução

Este artigo baseia-se em pesquisa realizada para o doutoramento em Sociologia (SILVA, 2017), que apresenta uma discussão sobre trabalho docente e suas possíveis conexões com o sofrimento e adoecimento psíquico de docentes da rede pública do estado do Amapá. A tese apresenta narrativas e histórias clínicas de professoras e professores que vivenciam experiências de adoecimento buscando compreender as consequências das atuais configurações da gestão do trabalho a partir da lógica do neoliberalismo e suas consequências

para a afetação da saúde psíquica de docentes. Neste artigo, apresentamos um recorte da pesquisa, discutindo uma construção analítica central para o trabalho: a ideia do *pathos* docente expresso em narrativas. Antes de tratar do *pathos* docente, cabe uma palavra sobre a Casa do Professor.

A Casa do Professor, aparelho de atenção à saúde de docentes, vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED-AP), constituiu-se inicialmente como *locus* empírico da pesquisa por ser um centro de acolhimento e acompanhamento dos docentes da rede estadual que manifestam quadros de sofrimento e adoecimento psicológico. Conseguimos ali acesso a documentos e registros clínicos¹ de professores usuários dos serviços de saúde ofertados por esse dispositivo, que nos permitiram conhecer, em um primeiro momento, as queixas e histórias clínicas, bem como acompanhar as trajetórias dos professores atendidos nos diversos serviços e ações realizadas pela Casa, durante e após o tratamento. Foi a partir daí que, numa segunda etapa da pesquisa, passamos a trabalhar com entrevistas em profundidade com nossos interlocutores.

A Casa do Professor estabeleceu-se a partir da reconstrução e ressignificação de um projeto já existente, criado também pela SEED/AP, denominado Serviço de Apoio Psicossocial (SAPS), conhecido no ambiente docente como “Psicossocial da SEED”. O Psicossocial foi um dispositivo institucional concebido também pela SEED-AP, com o objetivo de atender servidores estaduais lotados nessa Secretaria. Esse aparelho de atenção psicossocial iniciou em setembro de 2005 e permaneceu até final de dezembro de 2013.

¹Salientamos que foi realizado um mapeamento dos usuários atendidos por este serviço como o objetivo de conhecer os docentes atendidos pela Casa. Não havendo tempo para analisar esses dados quantitativos no espaço deste artigo, remetemos à leitura do capítulo 5 da Tese de Doutorado de Silva (2017).

O Psicossocial da SEED foi criado para atender o alto índice de afastamentos de servidores, que apresentavam quadros de saúde mental comprometida, em decorrência de transtornos psíquicos: depressão, estresse, fobias, tentativas de suicídios e suicídios efetivados, uso e abuso de substâncias psicoativas, dentre outros. (Edileia-Psicóloga da Casa).

No fim de 2013, foi pensada a ampliação desse projeto pela gestora da SEED, à época, e em 06 de maio de 2014 foi realizada a inauguração da atual Casa do Professor, com a expansão de serviços de atenção à saúde dos professores e professoras estaduais, para além da atenção psicossocial. Foram, assim, disponibilizados profissionais de outras áreas da saúde, nutricionistas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, educador físico e financeiro; além de psicólogos, assistentes sociais, pedagogos que já atuavam no projeto anterior.

Assim, a Casa do Professor foi criada por meio do Decreto nº. 1283, de 24 de março de 2014, com o objetivo de “oferecer serviços de prevenção e acompanhamento biopsicossocial aos professores da educação do Estado, visando à melhoria da saúde física e mental” (AMAPÁ, 2014, p. 5).

A Casa do Professor, portanto, revelou-se como espaço fecundo para acessar modos de existência em que se entrecruzam as relações entre adoecimento e trabalho docente. O seu funcionamento nos remete ao termo foucaultiano ‘dispositivo’, discutido por Agaben (2005, p.5-6):

chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. [...]. Na raiz de cada dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo em uma esfera separada constituem a potência específica do dispositivo.

Enquanto instituição do estado, a Casa realiza ações análogas às descritas por Agamben na condução do amparo aos docentes adoecidos, ao interceptar e modelar as subjetividades docentes, induzindo modos de subjetivação permeados por processos de regulação estatal e biomédica, modelando reaprendizagens sobre a vida dos seus “usuários”, com o objetivo

de assegurar o humaníssimo desejo de “bem-estar”, “qualidade de vida” e “felicidade” daqueles sujeitos.

Após essa breve caracterização do *locus* da pesquisa e de suas funções enquanto dispositivo estadual de atenção de saúde, específico para servidores da SEED-AP, discutiremos a noção de trabalho e a produção de subjetividades no mundo contemporâneo para situar o trabalho docente e suas possíveis consequências para o adoecimento de professores e professoras da rede estadual de ensino.

No âmbito da pesquisa foi importante discutir a categoria *trabalho* para pensar algumas de suas configurações atuais enquanto forma de gestão e produção de subjetivações, assim como suas repercussões para a saúde do trabalhador e, especificamente, para a saúde dos profissionais docentes. Desta forma, no tópico a seguir, resumiremos a discussão sobre essa categoria analítica, analisando também como o sistema de gestão capitalista funciona na ‘captura da subjetividade’ no que diz respeito ao trabalho docente, num diálogo com intercessores teóricos que foram centrais para entender o trabalho docente e suas implicações para o adoecimento, conforme a perspectiva analítica aqui ensaiada.

Trabalho e produção de subjetividades no mundo contemporâneo

Em relação ao trabalho e às subjetividades no mundo contemporâneo, Peter Pál Pelbart (2010) declara que “o poder tomou de assalto a vida”, e cita, como formas de poder, a ciência, o capital, o estado e a mídia. Para o autor, esses mecanismos de poder não somente sequestram a vida humana, mas penetram “em todas as esferas da existência”, movimentando-as para trabalhar em benefício próprio:

O poder penetrou todas as esferas da existência, e as mobilizou, e as pôs para trabalhar em proveito próprio. Desde os genes, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação, a criatividade, tudo isso foi violado e invadido, mobilizado e colonizado, quando não diretamente expropriado pelos poderes.

(PELBART, 2010, p. 25).

Segundo esse teórico, esses mecanismos de poder “investem cada vez mais na vitalidade social [e na existência] de cabo a rabo. Intensificando-a, otimizando-a, pilotando-a, monitorando-a e integrando os seus elementos”. (PELBART, 2010, p. 25).

Nessa perspectiva, diz o autor, “não é mais um poder que reprime, propriamente, mas que intensifica e excita”; que “opera de maneira imanente – não mais de fora, nem de cima, mas como que por dentro, incorporando, integralizando, monitorando, investindo de maneira antecipatória até mesmo os possíveis que se vão engendrando, colonizando o futuro” (PELBART, 2010, p. 25).

Os trabalhadores que usavam seus corpos, seus músculos, sua força bruta e realizavam rotinas mecanizadas de trabalho no modo de produção industrial fordista, hoje, no atual contexto do mundo do trabalho, exige-se deles a produção de processos cognitivos, na forma de “trabalho imaterial”, categoria que, na visão de Pelbart (2013):

[...] produz imagens, informações e serviços. Esse tipo de trabalho, ou melhor, a produção desses bens, requer dos trabalhadores de hoje, não mais a sua força bruta, não os seus músculos, mas a sua inteligência, a sua imaginação, a sua criatividade, a sua afetividade, a sua conectividade. Em suma, é a sua alma, é a sua vida que é requisitada no trabalho. Se antes essas dimensões vitais e essa inventividade pertenciam a uma esfera subjetiva e privada, no máximo ao campo das artes. Elas são hoje o elemento essencial da produção e até mesmo a principal fonte de valor.

Por sua vez, Lazzarato e Negri (2013, p. 61) discutem e analisam as transformações no mundo do trabalho no contexto pós-fordista e afirmam que “os conceitos de trabalho imaterial e de ‘intelectualidade e massa’ definem não somente uma nova qualidade do trabalho e do prazer, mas também “novas relações de poder e, em consequência, novos processos de subjetivação”.

Esses autores explicam que o trabalho imaterial é produto de capacidades humanas mais profundas — da subjetividade dos trabalhadores: inteligência, emoções, criatividade, linguagem, entre outros processos cognitivos. Através dessas disposições mentais, o modo de produção gerencialista explora as subjetividades dos trabalhadores, tendo como objetivo principal o resultado em bens e serviços. Esses bens e serviços, portanto, devem possuir características inovadoras e sedutoras com a finalidade de ativar a sensibilidade do consumidor, produzindo, por essa interface (produção/consumo), um valor econômico, fundamental no mundo do capital:

O trabalho imaterial se encontra no cruzamento (é a interface) dessa nova produção/consumo. É o trabalho imaterial que ativa e organiza a relação produção/consumo. A ativação, seja cooperação produtiva, seja da relação social com consumidor, é materializada e inova continuamente as formas e as condições da comunicação (e, portanto, do trabalho e do consumo). Dá forma e materializa as necessidades, o imaginário e os gostos do consumidor. E esses produtos devem, por sua vez, ser potentes produtores de necessidades, do imaginário, de gostos. A particularidade da mercadoria produzida pelo trabalho imaterial (pois o seu valor de uso consiste essencialmente no seu conteúdo informativo e cultural) está no fato de que ela [a mercadoria] não se destrói no ato do consumo, mas alarga, transforma, cria o ambiente ideológico e cultural do consumidor. Ela não reproduz a capacidade física da força de trabalho, mas transforma o seu utilizador. (LAZZARATO; NEGRI, 2013, p. 66).

Ainda de acordo com Lazzarato e Negri (2013), o trabalho imaterial produz, acima de tudo, uma relação social – uma relação de inovação, de produção e de consumo –, que passam a ter um valor econômico. Esse valor econômico é produzido a partir de “processos de exploração, do monopólio e do espólio da subjetividade”. Retomando as análises de Pelbart (2013), o estudioso expõe suas críticas sobre a expropriação da subjetividade e da vida do trabalhador, no século XXI, relacionando-as à produção imaterial e ao consumo:

Ao mesmo tempo, o que nós consumimos hoje em dia mais do que sapatos e geladeiras, são estilos de ser, maneiras de viver, formas de vida, sentidos, subjetividade. Assim, de uma ponta a outra do

circuito econômico, isto é, da produção até o consumo, o que nos é extorquido e sequestrado, ora investido e intensificado, ora reformatado e revendido, é a vida. Não há de se deixar surpreender com isso, a vampirização e a comercialização dessas formas de vida talvez explique uma parte da nossa claustrofobia contemporânea. Se antes ainda tínhamos espaços preservados da ingerência direta dos poderes hoje estamos inteiramente submetidos. Se antes o inconsciente e a natureza ainda pareciam domínios invioláveis. Foram invadidos pelo capital, hoje mesmo eles foram incorporados e postos para trabalhar. (PELBART, 2013).

Essa “captura da subjetividade” é abordada também por Alves (2013), ao dizer que a captura e a manipulação da pessoa humana pelo poder midiático e pelo capital ocorrem não apenas na “instância da consciência, mas também nas instâncias da pré-consciência e do inconsciente” (ALVES, 2013, p. 129), pois:

Controlar atitudes comportamentais tornou-se a meta dos treinamentos empresariais, mobilizando valores-fetice, expectativas e utopias de mercado que atuam nas frequências intrapsíquicas do inconsciente e do pré-consciente [...]. Na verdade, a subjetividade humana imersa no metabolismo social do capital é uma “subjetividade em desefetivação”, estressada pelas teias da manipulação social. (ALVES, 2013, p. 130).

Para Alves (2011, p. 152), a “subjetividade em desefetivação”, no plano epidemiológico, se expressaria pelo surto de estresse que atinge a civilização do capital. A “captura da subjetividade” aqui abordada está diretamente relacionada à noção “trabalho imaterial”, amplamente discutida por Lazzarato (2006), Lazzarato e Negri (2013) e Antunes (2013). No entendimento de Antunes (2013, p. 127), “o trabalho imaterial no interior da grande indústria possui uma interseção clara entre a esfera da subjetividade do trabalhador (seu traço mais propriamente intelectual e cognitivo) e o processo produtivo”.

A captura da subjetividade associada ao trabalho material, no que diz respeito ao trabalho docente, é citada por Tardif e Lessard (2014, p. 268) quando dizem: “na docência, a pessoa que é o trabalhador constitui-se o meio

fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo”. Esses autores consideram que “a personalidade do trabalhador se torna, ela mesma, uma tecnologia do trabalho, ou seja, um meio em vista dos fins”. Dessa forma, “componentes como o calor, a empatia, a compreensão, abertura de espírito, o senso de humor, etc., constituem, assim, trunfos inegáveis do professor enquanto trabalho interativo” (idem, *ibidem*).

O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolar, o que significa maior dedicação e cobrança, aumentando não somente a carga material de trabalho, mas também, de acordo com Laurell e Noriega (1989, p. 112), cargas psíquicas que geram desgastes psicofísicos dos sujeitos:

As cargas psíquicas, finalmente, têm o mesmo caráter que as fisiológicas à medida que adquirem materialidade através da corporeidade humana [...] e podem provisoriamente ser agrupadas em dois grandes grupos: um, que abrange tudo aquilo que provoca uma sobrecarga psíquica, ou seja, situações de tensão prolongada, e outro, que se refere à subcarga psíquica, ou seja, a impossibilidade de desenvolver e fazer uso da capacidade psíquica. Exemplos das primeiras características do processo de trabalho capitalista podem ser a atenção permanente, a supervisão com pressão, a consciência da periculosidade do trabalho, os altos ritmos de trabalho, etc. Pertencem ao segundo grupo de questões a perda do controle sobre o trabalho ao estar o trabalhador subordinado ao movimento da máquina; a desqualificação do trabalho, resultado da separação entre sua concepção e execução; a parcialização do trabalho, que redundava em monotonia e repetitividade.

As circunstâncias sob as quais os trabalhadores docentes mobilizam suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para alcançar os objetivos da produção escolar continuamente implicam a geração de “mais-valia”, na forma de produção de “mais-trabalho” material e imaterial por parte dos (as) professores (as), gerando sobrecarga dessas capacidades (ALVES, 2011; DANTAS, 2012; SOUZA, 2013).

Dessa forma, entende-se que esses processos de desgaste das

capacidades físicas e subjetivas podem ocasionar consequências para a saúde do trabalhador docente, considerando-se que as dimensões físicas, cognitivas e afetivas não estão isoladas, mas imbricadas e entrelaçadas com as situações socioambientais e estruturais de trabalho, formando um conjunto complexo de fatores que podem agir simultaneamente para a intensificação do desgaste da saúde do professor.

A respeito da saúde do profissional docente, a literatura indica a depressão, a ansiedade, o estresse e o *burnout*, como as formas mais comuns de adoecimento psíquico dessa categoria de trabalhadores, conforme Codo (1999) e D’Oria (2010). Esses autores afirmam que essas doenças promovem maior baixa laboral entre os trabalhadores docentes.

Para discutir a relação trabalho docente e adoecimento enfrenta-se, então, um grande desafio: investigar as diversas dimensões envolvidas, tanto do ponto de vista da subjetividade do docente quanto das reais condições de trabalho e fatores sociais relacionados e outros específicos da profissão. Chama-se a atenção para o entendimento sobre as conexões entre trabalho e sofrimento psíquico de forma dinâmica, considerando a doença não uma categoria estática, mas um processo de construção sociocultural, ratificando que o episódio da doença visto sob este prisma é resultado das interações e negociações sociais e das subjetividades das pessoas envolvidas. Aguiar e Almeida (2011, p. 15) também se manifestam a esse respeito:

O sofrimento psíquico do professor não pode ser entendido como sendo um fenômeno somente de ordem biológica, de ordem psíquica, subjetiva e relacional. O professor adoece em seu ambiente de trabalho e mescla sua história pessoal com acontecimentos da vida profissional ao vivenciar o exercício do magistério como lugar de sofrimento.

Nessa perspectiva, há a necessidade de analisar o trabalho e suas possíveis relações com as manifestações de sofrimento e adoecimento, em um sentido holístico, compreendendo, assim, as expressões de dor e de sentimentos negativos como manifestações coletivas de um grupo que vive e sente a sua

dor, dentro de uma mesma realidade sociocultural (MAUSS, 1981).

Nesse sentido, a intenção, aqui, é de abordar a articulação analítica: trabalho e sofrimento psíquico, pensando sobre as ambiguidades e as expectativas que se mostram frustradas ao longo da trajetória do docente. E, nesse momento, indagamos: de que modo uma profissão altamente necessária por sua função social de instruir e formar o ser humano, podendo ser potencialmente fonte de satisfação não somente profissional, mas pessoal e emocional, pode, ao mesmo tempo, provocar tanto sofrimento? Essa indagação sugere que se reflita sobre o que dizem Tardif e Lassard (2014, p. 43): “a docência comporta diversas ambiguidades, diversos elementos ‘informais’, indeterminações, incertezas, imprevistos”.

Se o professor fosse mais valorizado e fortalecido através das políticas educacionais e trabalhistas, talvez, assim, estivesse menos suscetível a problemas relacionados aos contextos de alienação, mecanização do trabalho, adoecimento, precarização da carreira, desvalorização social, entre outros, pois estes aspectos contribuem para desfigurar e expandir o *rosto* dos professores, conduzindo-o às distintas formas de sofrimento e adoecimento. Reportamo-nos a Butler (2011, p. 32) quando afirma: “seria preciso escutar o rosto à medida que ele fala em uma outra forma que a linguagem para entender a precariedade da vida que está em jogo”.

Essas reflexões nos remetem à noção de *anomia*, entendida como o resultado da ruptura entre os objetivos individuais culturalmente estabelecidos e os meios socialmente instituídos para alcançar essas metas, conforme o seu entendimento mais contemporâneo, segundo Merton (1970).

Introduzido na sociologia por Durkheim², o conceito ajuda a produzir

²São clássicas as referências ao conceito de anomia em *Da divisão do trabalho social* (1893) e, posteriormente, reformulado na obra *O suicídio* (1897) (DURKHEIM, 2005, 2010). Lembramos, ainda, que, depois de Durkheim, houve uma série de sociólogos que trabalharam com o conceito de anomia, especialmente Maurice Halbwachs (*Les causes du suicide*. Avant-propos de Marcel Mauss. Paris: Félix Alcan, 1930), Roger Bastide (*Sociologie de Maladies*

um diagnóstico das crises e dos paradoxos existentes na sociedade industrial, cujo modelo seria a sociedade francesa de sua época. Para esse autor, a velocidade com que ocorriam as mudanças econômicas levaria à fragmentação social de uma sociedade fundada única e exclusivamente na absoluta liberdade de contrato de trabalho; outras consequências seriam a exacerbação e o desvirtuamento do individualismo, as crises existenciais, o descontrole dos desejos e as permanentes insatisfações, mesmo em situação de êxito (MEIRELES, 2012).

Na atualidade, o conceito ocupa bastante importância na obra de Robert Merton. Inspirado em Durkheim, fez, no entanto uma reformulação da noção de anomia, enfatizando que algumas estruturas sociais exercem pressão definida sobre certas pessoas na sociedade, gerando uma distância, um paradoxo entre as metas estabelecidas culturalmente e as condições reais para alcançá-las: “a cultura pode ser tal que induza os indivíduos a centrar suas convicções emocionais sobre o complexo de fins culturalmente proclamados, com muito menos apoio emocional para os métodos prescritos para tais fins!” (MERTON, 1970, p. 204).

A narrativa a seguir parece expressar alguns desses paradoxos entre as metas institucionais preestabelecidas e exigidas do trabalhador docente e suas condições reais de trabalho:

Sobre as condições de trabalho, nas escolas é tudo sucateado, tudo sucateado, se um juiz entra numa sala, um advogado entra na sala dele e se o ar condicionado não estiver prestando, ele vai embora pra casa, até consertar o ar condicionado, na própria Secretaria de Educação, se tem uma sala em que o ar condicionado não está funcionando, eles vão embora, ou eles vão para outro setor e não vão fazer nada, o professor não, se falta energia, ele repõe o horário, se for diurno, ele tem que ficar na sala de aula, no calor, dando aula, se falta, se disser, ah, mas você não tem pincel, mas inventa outra coisa, entendeu? É tudo assim, é tudo sucateado, a gente não tem o mínimo de conforto, aliás, o mínimo de condições, porque você sentar numa cadeira que não é feita para o seu tamanho e você pegar uma mesa de aluno, para destrinchar

Mentales. Annales. Économies, Sociétés, Civilisations, 1967) e Jean Duvignaud (*Hérésie et subversion*. Essai sur l'anomie. Paris: La Découverte, 1986), dentre outros.

vários cadernos, livros, para você dar aulas, mas se você não der a aula, você está sendo preguiçoso. E se você reclamar disso, você está sendo mais preguiçoso ainda, você é o preguiçoso, chato. (Profa. Juliana)³.

Esse relato denuncia, de maneira clara, algumas ambivalências entre as exigências postas, e muitas vezes impostas perante as condições objetivas do ambiente de trabalho, considerando-se as estruturas oferecidas para efetivar metas definidas e exigidas dos professores no desempenho de suas atividades. A verbalização de Emanuela é muito expressiva nesse sentido, quando denuncia as condições “desconfortáveis” de trabalho onde tem atuado ao longo da sua trajetória docente:

[...] o ambiente de trabalho, não só para o bem-estar do professor como do aluno, que é o conjunto todo que se beneficia de uma estrutura perfeita, não só o professor! Mas, ao longo da minha carreira eu tenho trabalhado em escolas desconfortáveis, ambientes sujos, escolas feias, mal projetadas, quentes, quebradas, sem espaços adequados para desenvolver atividades didáticas adequadas, então, essas constatações, que não é só de uma escola ou duas, a maioria das escolas tem passado por reformas. Atualmente, a minha está em reforma, porque, o ambiente estava insustentável. A gente não aguentava mais trabalhar naquela escola. Então, eles colaboram de forma negativa, tanto para o desempenho do trabalho como para o aspecto psíquico. [...]. Então, a frustração é tremenda. O reflexo disso ao longo do tempo é notório. Você adocece. Você se sente mal. A autoestima também do professor por trabalhar em um ambiente tão feio, tão insalubre ela é prejudicada. Muito! Quando você diz: Ah eu trabalho num lugar lindo! Você diz: Puxa! Minha escola é horrível. Isso reflete terrivelmente, não só no professor como no aluno. Percebo isso ao longo dessa caminhada de trabalho. Dessas lutas [...]. (Profa. Emanuela)⁴.

O trabalho do profissional docente é exercido para além do seu espaço de atuação específica, a sala de aula. Na maioria das vezes, pode ser considerado “um trabalho fora do trabalho” (WEBER, 2009), devido às atividades de planejamento das aulas, correções de atividades, produção de

³Natural do estado do Pará, mora em Macapá há 25 anos, 40 anos de idade, graduada em Letras. É professora efetiva do Governo do Estado do Amapá (GEA) há 22 anos, trabalha com o Ensino Fundamental nos anos iniciais. Natural do Pará, mora em Macapá há 25 anos.

⁴Natural do estado do Maranhão, 40 anos de idade, graduada em Letras, professora efetiva estadual há vinte anos. Atualmente, está afastada da sala de aula e desenvolve suas atividades na sala de leitura, através de projetos de leitura para alunos do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Macapá.

materiais didáticos e pedagógicos, etc. O trabalho do professor não termina quando termina com o seu horário formal na escola. Na maioria das vezes o professor leva para casa a maior parte de suas atividades, quando se compromete com o desempenho de seus alunos. Assim, sua jornada é intensa e extensa. Nem sempre esse trabalho suplementar do professor é reconhecido e ainda poderá ser considerado negativo, dependendo do seu resultado, como assegura Nóvoa (1999, p. 105):

O trabalho do professor é sempre apreciado em um sentido negativo. Se o professor faz um trabalho de boa qualidade, dedicando-lhe um maior número de horas, para além das que figuram em seu horário de trabalho, é raro que se valorize esse esforço suplementar; no entanto, quando o ensino fracassa, por vezes devido a um acumular de circunstâncias incontroláveis, o fracasso personaliza-se imediatamente no professor. Se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais.

Desse modo, diz Nóvoa (1999), não é atribuído ao professor o devido reconhecimento pelo seu trabalho e nem são consideradas as horas de trabalho para além de seu horário formal em sala. A esse propósito, alguns professores entrevistados manifestam suas queixas e insatisfações reais. Para alguns deles, essas horas a mais, dedicadas à realização de suas atividades, causam muita fadiga e podem ser fatores que se somam em suas histórias de adoecimento, como expõe claramente o professor Amadeus:

A labuta é muito grande. Sempre fui de sacrificar o meu final de semana, ou as minhas noites, para chegar às vezes só sete horas em casa, chegar e só comer alguma coisa, tomar um banho e fazer planejamento para o outro dia. [...]. Aí eu tinha que fazer, eu sacrificava né? Todas as minhas noites ou finais de semana. Sempre assim, se eu não sacrificasse as noites até meia noite, uma hora, eu era obrigado a sacrificar o final de semana, porque eu sempre fui assim, não perfeccionista, mas sempre eu buscava fazer o melhor, sempre eu gostei de produzir muito material e no ensino básico exige muito de ti isso sabe? Eu não gostava muito dessa coisa de quadro, ainda mais com crianças especiais [...]. Até hoje gosto de construir materiais. (Prof. Amadeus)⁵.

⁵Natural do estado do Amapá, 33 anos de idade, casado, graduado em Pedagogia. Esse docente tem dois vínculos de trabalho: professor no GEA, de Educação Especial, desde 2005, nove anos de docência; professor, do Município, do Ensino Fundamental I, de tempo equivalente ao

Os relatos de Amadeus e vários outros docentes expressam a necessidade de dedicação de tempo suplementar ao desempenho da profissão como compromisso para a melhor execução.

Competências e afetação emocional no trabalho docente

O trabalho sobre e com os outros seres humanos, mediado pelas relações intersubjetivas, requer sutilezas específicas: negociação, controle, persuasão, sedução, promessa entre outras habilidades relacionais. Além dessas particularidades necessárias, Tardif e Lessard (2014, p. 33) ressaltam que “este trabalho sobre o ser humano evoca atividades como: instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, controlar, etc.” No entendimento desses autores, “essas atividades desdobram-se em modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 33). E acrescentam: “componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem os triunfos inegáveis do trabalho interativo” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 33).

Ainda segundo Tardif e Lessard (2014, p. 34-35), os trabalhadores docentes “se dirigem a pessoas cuja presença na organização com o fim de receber um serviço é obrigatória, visto que os alunos são obrigados a ir para a escola até a idade prevista por lei”. Isto é, para esses autores, em muitos casos os professores realizam um trabalho para clientes (alunos) que não têm o desejo de obter tais serviços. Nessas situações, “os clientes involuntários podem neutralizar a ação dos trabalhadores, porque esses têm a necessidade da participação deles para conseguir fazer seu serviço” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 34-35).

do Estado. Está afastado da sala de aula de ambos os vínculos. No Estado desenvolve atividades administrativas na Secretaria de Estado da Educação e no Município atua na sala de projetos, auxiliando outros docentes. É diagnosticado com Transtorno Doloroso Somatoforme Persistente (CID10 F45.4). Esse transtorno é um subtipo do transtorno Somatoforme. A queixa recorrente é de dor persistente, grave e angustiante, a qual não pode ser plenamente explicada por um processo fisiológico ou por um transtorno físico.

Portanto, considerando-se que, em alguns casos, os alunos são “clientes forçados”, obrigados a irem à escola, dos professores serão exigidos maiores esforços para motivar os alunos, persuadi-los e convencê-los sobre a importância do serviço que estão recebendo. Sobre esse confronto de interesses assim se manifestam Tardif e Lessard (2014, p. 35):

A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho do ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que a “escola é boa para eles”, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho.

Em relação à dificuldade que os professores têm em obter a participação dos alunos, esta parece ser um motivo de provável desgaste emocional, conforme se percebe nas seguintes narrativas dos docentes entrevistados:

É que eu não estou atingindo o objetivo. Eu não estou conseguindo me realizar. Aquele plano que eu queria chegar de aprendizagem, de relacionamento com o ser humano. Aí eu fico muito. Me dói [...]. Assim, eu fico muito envergonhado de mim mesmo. Culpo a mim mesmo, porque [...] É porque eu queria que você aprendesse [...] Que você tivesse “sede” de aprendizagem, que você fosse uma pessoa que aprendesse [...] Que você se interessasse por aquilo, que não fosse ao grito como eu estou lhe conduzindo, como se fosse um animal. Batendo e tal pra fazer aquilo ali. Eu queria que você viesse de livre e espontânea vontade pelo amor ao conhecimento, pela aprendizagem, aí é esse lado que me dói. (Prof. Paulo)⁶.

Comportamentos inadequados, falta de respeito e alunos apáticos! Não querem saber de nada! Em decorrência disso, o professor se sente desmotivado [...] desvalorizado e sofre [...] começa um processo de sofrimento, também, por isso [...] fica estressado, fica desanimado, o que eu estou fazendo da minha vida? (Prof. Luciano)⁷.

Porque é o seguinte, a gente atende os alunos, lá na escola, são crianças da periferia, então são crianças que já não têm uma estrutura familiar, vamos dizer assim, que lhe impõe respeito, então eles já não respeitam pai e mãe, imagine o professor na sala

⁶Natural do estado do Amapá, viúvo, 55 anos de idade, graduado em Geografia, professor efetivo do GEA há 24 anos, leciona no Ensino Fundamental, possui diagnóstico de depressão.

⁷ Natural do estado do Amapá, divorciado, 45 anos de idade, graduado em História, professor efetivo do GEA há 18 anos, atua no Ensino Fundamental.

de aula [...]. Então ali é uma luta diária, sabe? De aconselhamento, de chamar a atenção, de tentar mostrar pra ele que ele precisa estudar e que ele não pode enveredar pelo caminho do crime. (Profa. Mariana)⁸.

A partir dessas falas é possível apreender que o trabalho docente requer afetação emocional, no sentido de mediar e ativar interesses cognitivos e aspectos motivacionais mais profundos para a aprendizagem, uma vez que a razão não se separa da experiência afetiva e não há oposição entre razão e afetos, conforme aprendemos com Spinoza (2007). O professor lida com múltiplas emoções, comportamentos e sentimentos (hostilidades, raiva, medo, amor, violência, entre outros) e, conseqüentemente, essas emoções, muitas vezes ambivalentes, poderão conduzi-lo a alguma forma de sofrimento ou adoecimento, como fica claro nos relatos anteriores, principalmente, na fala do professor Luciano: “Em decorrência disso o professor se sente desmotivado [...] desvalorizado e sofre [...] começa um processo de sofrimento, também, por isso [...] fica estressado, fica desanimado, o que eu estou fazendo da minha vida?”

Como é possível perceber, o trabalho com afetação emocional requer um esforço que vai além das capacidades físicas e mentais, pois exige forte investimento do trabalhador. Como asseguram Tardif e Lessard (2014, p. 269),

[...] nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade, são parte integrante do processo de trabalho; a própria pessoa com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo que ela é, torna-se de certo modo um instrumento de trabalho.

Esse esforço maior investido é inegável, sobretudo porque “ensinar é lidar com um objeto humano” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 67), exigindo do profissional docente recursos cognitivos e emocionais, como expressam as narrativas a seguir:

O professor tem que se virar nos trinta, sem preparação para

⁸Natural do estado do Amapá, casada, 41 anos de idade, graduação em Artes (incompleta) e Letras, docente estadual há 23 anos, trabalha com o Ensino Fundamental nas séries iniciais. Possui diagnóstico de depressão.

trabalhar esses alunos, resulta em estresse para o professor. (Profa. Fátima)⁹.

E a gente tendo que estar todo o tempo batendo na mesma tecla, falando a mesma coisa e chamando atenção. Aí gera um estresse, porque quando você chega em casa e você verificar que aquele seu dia não foi nada produtivo, ou pouquíssimo produtivo, gera um estresse muito grande. Então, o professor que se preocupa, que tem compromisso, isso afeta muito, que foi o caso que aconteceu comigo: eu ficava altamente estressada de ver que eles não estavam rendendo, não estavam querendo né? E tentava fazer outras coisas, vídeos, aulas, levava para o LIED, tentava fazer, não sei, mas assim, eles não queriam. (Profa. Juliana).

Nós professores temos que ser psicólogos, nós temos que identificar se a criança tem alguma síndrome. Eu nunca fiz isso. Eu sempre disse para as coordenadoras, 'não me peçam pra fazer isso porque eu não sou profissional qualificada para identificar, não sou'. Então querem que a gente faça isso, às vezes querem que a gente interfira na família, né? 'Ah porque eu estou separada do meu marido, porque ele não quer que eu fique com a filha', coisas assim que não é mais da escola e aí às vezes a gente que tem que bancar tudo, ser até mãe, trazer material pra aluno, comprar material. (Profa. Lurdes)¹⁰.

O trabalho docente é, portanto, um trabalho emocional, por ser também um trabalho interativo com outros seres humanos, pelo fato de ultrapassar as capacidades físicas e mentais, requerendo forte investimento afetivo, no qual:

A personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade, são parte integrante do processo de trabalho; a própria pessoa com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo que ela é, torna-se de certo modo um instrumento de trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 269).

Esses autores denominam essa habilidade emocional de “tecnologia emocional” e consideram que essa competência se traduz em posturas físicas e maneiras de ser com os alunos, no cotidiano da sala de aula e no conjunto das

⁹Natural do estado do estado do Amapá, divorciada, 48 anos de idade, graduada em Letras, docente do GEA há 24 anos, trabalha na mesma escola há 19 anos com a 3ª etapa da EJA, atualmente está afastada de sala de aula, atua na biblioteca da escola e possui o diagnóstico de Depressão, Síndrome do Pânico e *Burnout*.

¹⁰Natural do estado do Amapá, 44 anos de idade, casada, trabalha no GEA há 21 anos. Faz tratamento para Síndrome do Pânico e Depressão com o psiquiatra e acompanhamento psicológico na Casa do Professor há quase dois anos. Professora do Ensino Fundamental dos anos iniciais desde a sua entrada no GEA, atualmente, afastada da sala de aula, está lotada na sala de leitura (sala ambiente).

interações sociais no interior da instituição de ensino.

Compreendendo a noção de *pathos*

Após essas considerações sobre captura da subjetividade dos trabalhadores no atual mundo do trabalho e suas consequências para a saúde dos profissionais docentes, propomos, a seguir, uma breve exposição sobre o conceito de *pathos* e sobre o homem enquanto um ser *páthico*, para adentrar nas narrativas de sofrimento dos nossos interlocutores.

Ceccarelli (2005), a partir da palavra *psicopatologia*, apresenta as possíveis representações desse termo que compõem elementos fundamentais para o entendimento da noção de *pathos*.

“*Psico-pato-logia*” é composta de três palavras gregas: “*psychê*”, que produziu “*psique*”, “*psiquismo*”, “*psíquico*”, “*alma*”; “*pathos*”, que resultou em “*paixão*”, “*excesso*”, “*passagem*”, “*passividade*”, “*sofrimento*”, “*assujeitamento*”, “*patológico*” e “*logos*”, que resultou em “*lógica*”, “*discurso*”, “*narrativa*”, “*conhecimento*”. Então a *Psico-patologia* seria, então, um discurso, um saber (*logos*) sobre a paixão (*pathos*) da mente, da alma (*psiquê*). Ou seja, um discurso representativo a respeito do *pathos* psíquico; um discurso sobre o sofrimento psíquico; sobre o padecer psíquico. A *psychê* é alada; mas a direção que ela toma lhe é dada pelo *pathos*, pelas paixões. (CECCARELLI, 2005, p. 471).

Assim, pode-se afirmar que a noção de *pathos* enquanto “*paixão*” e “*sofrimento*” é uma dimensão do humano, associada ao patológico, como pensa (VERGELY, 2000, p. 162): “o sofrimento é um fenômeno humano. E, além disso, um fenômeno vivo. Para resumi-lo numa palavra, um fenômeno humano vivo”. Logo, captar e analisar o *pathos* docente e o sofrimento psíquico, através de experiências e trajetórias docentes e de relatos de adoecimento, bem como seus diferentes modos de expressão, parece-nos “um empreendimento difícil ou ilusório”, haja vista a sua complexidade, como considera Dantas (2012, p. 29):

[...] pois parece haver na noção de sofrimento uma ambiguidade de uso, em função de sua característica eclética e polissêmica, que revela a complexidade oriunda das diversas tradições culturais de interpretação e simbolização que se faz sobre o humano e a vida

interrompida.

Ainda sobre o conceito de *pathos*, Martins (2016) faz um estudo sobre suas diferentes origens etimológicas, significações e ressignificações desse termo ao longo do tempo. O autor assinala que a noção de *pathos* está associada à própria essência da natureza humana e não somente relacionada à doença. Ele se empenha para demonstrar os diversos sentidos do conceito de *pathos*, como expõe:

O conceito de *pathos* traz consigo possibilidades e problemas mais amplos que o sentido de doença, não fazendo parte de um só campo de estudos como a palavra “patologia” indica. Investigando-se com mais cuidado percebe-se que se trata de uma dimensão essencial humana. O *pathos* seria compreendido como uma disposição (*Stimmung*) originária do sujeito que está na base do que é próprio do humano. Assim, o *pathos* atravessa toda e qualquer dimensão humana, permeando todo o universo do ser. (MARTINS, 2016, p. 66).

Questionando a associação do termo com o de enfermidade, a autor nos convida a retomar a significação do *pathos* como uma disposição fundamental do ser humano, a partir de Heidegger, em *Conferências e escritos filosóficos*, de 1955. Para ele, o filósofo Heidegger foi o pensador que melhor esclareceu o que seria o *pathos*, retomando o conceito como parte da dimensão filosófica do homem (MARTINS, 2016).

Assim, acrescenta Martins (2016, p. 67), “*pathos* é essencialmente dis-posição fundamental”, e a “ideia de sentimento, afecção, sofrimento, mal, nada ou pouco se encontra ligada ao conceito originário de *pathos*”. O autor indica que essa noção possui um sentido mais amplo, como explica: “o *pathos* se espalha na cotidianidade cultural em setores mais amplos que o da doença entendida de forma restrita”. Ainda segundo a sua opinião, Heidegger indica que “*pathos* remonta a *páskhein*, [que significa] sofrer, aguentar, suportar, tolerar, deixar-se levar por, deixar-se convocar por” (MARTINS, 2016, p. 68).

Nesse sentido, para o autor, o *pathos* contém esta possibilidade de perda de harmonia na evolução e nos destinos diferentes dos seres humanos,

especialmente dos chamados doentes mentais, mas também, contém as formas mais *sublimadas* de existência. Dessa forma, possibilita uma rearticulação essencial para a psicopatologia moderna (MARTINS, 2016), sendo assim: “O *pathos* diz respeito não somente às alterações e aberrações desequilibrantes da harmonia do sujeito. Ele está presente na cotidianidade cultural e nas formas de existência mais exemplares e caras da história da humanidade” (MARTINS, 2016, p. 70).

A noção de *pathos*, compreendida como uma dimensão do humano, nos direciona a Gadamer (2008, p. 363 *apud* NUNES; PELIZZOLI, 2011, p. 33):

Os limites, a finitude e a dor de perceber que o ser é impotente diante da vida [...] em um instante somos vontade de potência, temos nossa vida nas mãos, donos de nosso destino, donos da verdade, e, de repente, tudo muda, como uma brincadeira da existência, aparece a dor, a rejeição, a doença, a invalidez ou a morte – finitude suprema.

Com efeito, na perspectiva de Martins (2016, p. 75), o homem é um animal *páthico*: “tudo o que possa ser descrito como sendo *pathos* pertence ao ser humano, sendo o adoecer uma das possibilidades de destino possível deste mesmo Ser”. Dessa forma, o autor adverte: “os limites do *patho-lógico* devem ser estendidos para além dos conceitos tradicionais, da medicina objetiva atual, que delimitam a noção de patológico”. Ele observa e enfatiza, ainda:

Essa não é a vocação das ciências positivas. Também a oposição entre objetivismo e subjetivismo é ultrapassada, porquanto não permite uma articulação mais frutuosa. Assim o desafio é reavivar esta inter-relação, qualificando a questão do sujeito, em virtude do seu esquecimento. O homem é, no sentido pleno da palavra, suscetível de *pathos*, na medida em que este determina sua existência. É também do *pathos* que ela é colocada em provação com relação aos seus sucessos e fracassos parciais, ensinando-nos o que é verdadeiramente o solo comum e possível no qual o sujeito se move para construir a sua humanidade. (MARTINS, 2016, p. 78-79).

Como conclusão, o autor ressalta a dificuldade e a necessidade das

ciências médicas positivas superarem o dualismo entre objetivismo e subjetivismo, para melhor compreenderem a natureza humana e sua capacidade de agência, enquanto ser social ativo, para a construção da própria existência.

As narrativas biográficas e a dimensão *páthica* dos docentes: algumas questões metodológicas

Em nossa pesquisa, como afirmado anteriormente, optamos por uma abordagem teórico-metodológica de cunho qualitativo, com a perspectiva de analisar trabalho, sofrimento e adoecimento psíquico e subjetividades docentes. De acordo com Gaulejac (2012), ao propor uma abordagem qualitativa para a pesquisa, as ciências sociais introduzem de forma positiva a importância do "subjetivo" em qualquer abordagem do social, oferecendo instrumentos para sua apreensão. Portanto, lançamos mão de narrativas, biografias e trajetórias sociais, dialogando – a despeito da heterogeneidade dos autores e de suas posições teóricas – com Ferrarotti (2013), Bertaux (2010), Bourdieu (2003), Dosse (2009), Lahire (2004), Sahlins (2007), Schütze (2014), Velho (1994) e Kofes (2001).

Concernente à relevância do uso das narrativas na pesquisa social, Ferrarotti (2013) nos fala com eloquência sobre a pesquisa que opta pelos relatos biográficos e sobre o papel do pesquisador na coleta dessas vivências de seus interlocutores. Para ele a entrevista para a obtenção de relatos autobiográficos não é um monólogo, mas uma prática humana em interação complexa, que envolve subjetividades, como ele deixa bem claro em suas palavras:

Cada entrevista biográfica constitui uma interação complexa, um sistema de papéis, um sistema de expectativas, ordens, normas e valores implícitos, e, por vezes, também de sanções. Cada entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder apelando ao carisma e ao poder social das instituições científicas no que se refere às classes subalternas e evocando a sua reação defensiva espontânea. Elas não contam as suas vidas e a sua

Erlebnisse a um gravador, mas, sim, a um indivíduo. [...] O entrevistador nunca está ausente mesmo que simule essa ausência. (FERRAROTTI, 2013, p. 59).

Assim, para Ferraroti cada narrativa autobiográfica relata uma prática humana, que envolve vidas “[...] Cada vida humana manifesta-se através dos seus aspectos menos generalizáveis como síntese vertical de uma história social” (FERRAROTTI, 2013, p. 57).

Ressaltamos que, para discutir sofrimento psíquico dos docentes através de suas narrativas de adoecimento, é necessário dedicar atenção às suas expressões de dor não somente restritas ao trabalho e vivências no cotidiano do ambiente escolar, mas pensando a dor como uma questão mais ampla, isto é, não somente relacionada ao homem com seu corpo e sua individualidade, mas com o mundo social e cultural que o cerca, numa perspectiva mais geral. Seguimos aqui as formulações de Le Breton (2013, p. 15): “dor e o sofrimento não se localizam apenas no corpo, mas na cidade em seu declínio que atravessa o espaço público e privado, afetando a arquitetura, a vida e a atividade ritual que lhe dá sentido”.

Portanto, o sofrimento e o adoecimento psíquico não devem ser entendidos como fenômenos puramente subjetivos, mas que poderão ser produzidos por meio das condições estruturais, da ambiência estrutural do trabalho e de tanto outros fatores; já que cada vez mais os professores são submetidos a cobranças e exigências para um resultado exitoso, porém sem os recursos necessários e em condições objetivas precárias, como evidenciam suas múltiplas e frequentes queixas.

Sob essa perspectiva analítica e metodológica, na pesquisa realizada pretendemos “apreender” a dimensão *páthica* do ser professor da rede estadual do Amapá, através de narrativas autobiográficas, de trajetórias docentes e de relatos de adoecimento, a partir de suas experiências docentes, das queixas, dos diagnósticos, das relações intersubjetivas (alunos, pares e gestores) em suas práticas no contexto escolar.

Para tentar compreender as subjetividades docentes e conhecer suas trajetórias docentes, foram realizadas entrevistas em profundidade, a partir de um roteiro constituído de pontos pré-formulados e flexíveis. As entrevistas constituíram-se parte fundamental para este estudo, em que houve o “encontro real com o *pathos* docente” e o “contato *face a face*” com as trajetórias docentes e as experiências de trabalho, as queixas clínicas, os relatos de dor e sofrimento psíquico através das narrativas de adoecimento dos docentes ouvidos.

Nesta pesquisa, a escuta das narrativas teve como foco principal as trajetórias de professores e professoras, porém, também foram ouvidos profissionais que compõem a equipe técnica multidisciplinar da Casa do Professor e outros atores sociais envolvidos na ação educativa, com o objetivo de alargar a compreensão do objeto de investigação. Além disso, utilizamos o recurso da busca documental, através da exploração dos prontuários clínicos, para a construção de dados quantitativos e indicadores complementares à aproximação com as subjetividades docentes e suas narrativas de sofrimento e adoecimento, que não serão expostos neste artigo¹¹.

Resultados e discussões: rastreando os vínculos entre trabalho docente e adoecimento psíquico

A leitura e análise dos prontuários clínicos permitiram um contato muito significativo com as subjetividades docentes e seus relatos de sofrimento psíquico. Na sequência do texto, narramos como os docentes chegam à Casa e se inserem nos procedimentos médicos-administrativos para a realização do tratamento.

¹¹ Ver esclarecimento prestado na nota 1, acima.

A ida para a Casa do Professor: a travessia para o consultório

Os docentes chegam à Casa por diferentes formas de encaminhamento, em grande parte através de demandas “espontâneas”. A espontaneidade é entendida quando a adesão ao tratamento ocorre sem nenhum procedimento oficial de encaminhamento. Outros docentes são encaminhados por intermédio de setores da SEED e das próprias escolas onde desenvolvem suas atividades. Alguns são encaminhados por meio de médicos psiquiatras, com os quais já desenvolvem tratamento clínico. Alguns também chegam através de outros dispositivos estaduais: Amapá Previdência (AMPREV), Junta Médica Pericial do Estado, Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e outros.

Com base nas entrevistas com os profissionais da Casa e com os docentes, muitos dos casos chegam à Casa motivados por familiares e colegas de trabalho. A adesão ao tratamento quase sempre é caracterizada por resistências devido à preocupação da preservação da imagem pessoal ou para *salvar a fachada* (GOFFMAN, 2004). Esses professores temem os estereótipos de “doente mental”, “perturbado”, “louco”, entre outras denominações, como expõem em suas narrativas:

Alguém, um colega me indicou um que também já fazia tratamento lá, aí ele pediu para que eu fosse lá, deixa eu ver se eu lembro. Eu não queria ir. Porque meu irmão dizia, “mana, quem vai lá é só doido, eles tratam de doido”, aí eu disse, mas eu não estou doida, eu só estou precisando de um norteamto, eu não estou sabendo lidar com o que eu estou sentindo, eu não sei o que é que eu tenho. (Profa. Fátima).

O ponto chave, né? Aconteceu isso aí, as [...] lá na escola, eu conheci essa professora e ela ficou grávida. E eu nunca aceitei essa relação de estar casado, eu queria estar por fora com as meninas aí [...]. Aí foi [...]. Eu encontrei um professor. O professor disse: “Moleque tu estás com muitos problemas aí [...] A Secretaria tem um setor lá que cuida de gente que tá meio perturbado assim [...]Tal de “Psicossocial” É mesmo, moleque [...] E onde é? Me deu o lugar e eu vim conhecer [...] pô, eu quero um acompanhamento [...] (Prof. Luciano).

Os rótulos utilizados para nomear os professores adoecidos, confirmados pelos relatos expostos, nos reporta ao que Goffman (2004) nomeia

de “estigmatização” ou “deterioração do eu”. Nesta obra Goffman diz que, “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (p. 5). Goffman refere que essas formas de categorizações podem se tornar negativas e contribuir para a pessoa sentir-se, em casos extremos, “menos desejável, má, perigosa ou fraca [...]. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída”. Tal caracterização de cunho pejorativo, atribuído a pessoas, o autor denomina de estigma, e segundo Goffman, o estigma, constitui um atributo usado com referência a uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real”, constituindo um atributo. O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo (p. 6).

Os docentes, preocupados com possíveis representações negativas, resistem ao adoecimento e ir à Casa do Professor e à procura de suporte psicológico, provavelmente por receio às diferentes formas de estigmatizações. Observamos que alguns usuários, enquanto aguardam a sua vez, na sala de espera, sentem-se visivelmente incomodados (a sala de espera é um espaço reduzido e local obrigatório de trânsito para todas as pessoas que entram e circulam na Casa) e, geralmente, permanecem em silêncio e desviam o olhar, evitando o contato visual com outros usuários, expressando uma performance que denota aparente constrangimento. Essas estratégias corporais podem ser compreendidas como uma forma de não serem percebidos e/ou reconhecidos como “frequentadores” da Casa do Professor, ou para proteger sua *face*, de acordo com Goffman (2007), que discute as representações do *self* nos processos de interações sociais.

Em tais ocasiões o indivíduo cuja representação tenha sido desacreditada pode se sentir constrangido enquanto os outros presentes podem tornar-se hostis e tanto um quanto os outros podem se sentir pouco à vontade, confusos, envergonhados, embaraçados, experimentando o tipo de anomia gerado quando o minúsculo sistema social da interação face a face entra em colapso. (GOFFMAN, 2007, p. 21).

Goffman também chama atenção para o direito de tratamento moral adequado às pessoas com certas características sociais: “a sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada” (2007, p. 21).

Observamos, a partir das narrativas dos docentes em tratamento na Casa, que o diagnóstico clínico concedido pelo psiquiatra fornece ao docente adoecido um certo “poder” que o legitima para garantir alguns direitos, inclusive o respaldo para o afastamento da sala de aula, conforme se observa no relato a seguir:

Fui dar aula, eu tinha uma turma só. Eu pedi, porque eu estava me sentindo mal, né? Aí ele [diretor] me chama que eu tinha sido devolvida [...] Aí ele disse “não, então, amanhã tu providencias um documento, que eu não posso fazer nada por ti”. Nada, no outro dia eu fui ao psiquiatra e relatei o que aconteceu. Ele disse [o psiquiatra]: “agora ele vai ter que te engolir lá na escola. Tu vais fazer teu tratamento fora da sala de aula”, eu queria ficar com uma turma só. “Você vai ficar tomando esses remédios”. (Profa. Fátima).

Essa narrativa refere-se à história de uma professora com diagnóstico de depressão, que foi comunicada na presença dos alunos que seria “devolvida” (à SEED) por decisão do diretor, devido ao seu adoecimento. O atestado fornecido pelo médico-psiquiatra garante o afastamento de sala de aula, dando, assim, proteção frente às ameaças do poder exercido pelos gestores. O atestado médico dá segurança, funcionando como uma espécie de escudo contra as ameaças de devolução, empoderando a docente de seus direitos na condição de doente.

Eu disse, eu vou porque eu tenho que ser respaldada na escola e é lá que eu vou ser respaldada, eu achava que era lá, mas é o psiquiatra, porque eles lá [referindo-se à Casa do Professor] não dão o respaldo de nada, eles fazem o “acompanhamento” [entre aspas], e quem dá o laudo é o psiquiatra, só ele que podia. Aí eu fui, comecei meu tratamento com ele, aí ele disse assim, “olha, se você quiser, você tem que também ir ao psicólogo, é muito bom que tu tenhas um psicólogo, aí eu fui na Casa do Professor, que ainda era ali na Floriano Peixoto. (Profa. Fátima).

Outros professores recebem o diagnóstico com tristeza, porque isso os coloca em contato com a consciência de certa fragilidade frente à doença.

A gente sempre se imagina forte o suficiente para encarar os fatos né? Ultrapassar aquilo que não está de acordo com o que você idealiza, mas quando você se percebe que já adoeceu, é frustrante também pra você, quando você se percebe que não é um super-herói, que não é um todo-poderoso. Então esse acompanhamento médico que eu tenho tido ao longo desses quatros anos, tem me feito refletir que a gente tem que se deparar com os obstáculos, mas não se expor tanto a eles, então tem sido um aprendizado muito lento pra mim, eu ainda sinto muito, ainda me choco muito com as coisas que não estão de acordo com aquilo que eu idealizo, mas eu já reflito. (Profa. Isabela).

Aí quando ela [a médica da emergência] olhou pra mim e disse, você não tem problema na voz, na garganta, sua dicção tá ótima, ela disse assim, “mas a tua aparência me diz, de acordo com a minha experiência, que você está com uma depressão muito forte, muito forte”, aí ela começou a falar e eu comecei a chorar, eu chorei, chorei, chorei, imagina assim, parece que eu não chorava há séculos, chorei, chorei, chorei e ela continuou conversando comigo e eu chorando, [...], ela disse assim, “eu vou te mandar para um médico, um psiquiatra” ela disse, “eu não estou dizendo que tu és doída”, ela me preparou lá, “eu vou te encaminhar para um psiquiatra, para ele te avaliar, aí ele vai verificar a possibilidade de tu tomar um remédio, mas eu tenho certeza que ele vai diagnosticar que você está com depressão e muito profunda, Eu nunca me imaginei com depressão, nunca, porque eu era uma pessoa alegre, brincava, eu vivia brincando, cantando, dançando, fazendo, me envolvendo em tudo, então tanto é que meus amigos não acreditaram. (Profa. Fátima).

Para muitos professores, as percepções sobre o diagnóstico do adoecimento funcionam como uma forma de “desposseção de si”; “fadiga de si”; “esvaziamento da subjetividade”. Essas expressões são utilizadas por Birman (2012), quando articula os modos de existir, vazio existencial e depressão na contemporaneidade com o “desmapeamento do mercado de trabalho”, característica própria do processo de mundialização, em que, segundo o autor, “as pessoas são obrigadas a uma flexibilização extrema da forma de ser para se adaptarem às flutuações do mercado de trabalho” (BIRMAN, 2012, p. 122). Nesse sentido, o referido autor afirma que é nesse contexto que

O sujeito começa a se esgotar de maneira trágica, se esvaindo de seu desejo de ser, de viver e de agir. Sua potência se perde,

obviamente, assim como suas certezas. Se o caráter, como variante que é da subjetividade, se dilui e mesmo desaparece, o sujeito não possui mais qualquer projeto de existência. [...] com isso, acaba por ser tragado pela fadiga de si mesmo (BIRMAN, 2012, p. 123).

Birman (2012) concorda com Ehrenberg (2008) quando diz que Ehrenberg procurou interpretar a disseminação da depressão na contemporaneidade por esse viés. Para Birman (IDEM, p. 123), “seria essa fadiga de si uma figura crucial para falar do vazio e da desposseção de si na contemporaneidade”. As narrativas seguintes ilustram “a fadiga de si” como consequência de prováveis formas de adoecimentos associadas ao mundo do trabalho:

É uma tristeza muito grande é um sentimento de bloqueio, de certa derrota, sabe? (Prof. Tobias).

Eu não tinha vontade pra nada [...] Eu não saia [...] Eu não ia cortar o cabelo [...] Eu não me preocupava com nada [...] Eu saia de qualquer jeito [...] Eu não arrumava meu quarto, se você entrasse no meu quarto era um quarto de doido mesmo. Eu não arrumava nada, nada mesmo! [...]. Eu não tive apoio no meu trabalho. Eu só tive discriminação, eu só tive assim “te vira” Eu fui tratada como um lixo. Eu me senti um lixo! Sim, pelo diretor. (Profa. Fátima).

Olha eu percebo assim, [...] como se uma parte de mim não vai mais voltar. Uma parte de mim não vai mais voltar. Assim, eu era mais forte, era mais forte, mais determinada, sem medo, eu não tinha assim, o medo, a gente sempre tem, mas o medo de enfrentar certas coisas, às vezes quando eu tinha que falar em reuniões, eu não tremia, agora eu já tremo, a minha letra já não é mais a mesma, sai uma letra tremida, qualquer circunstância que venha me afetar eu fico com os meus nervos à flor da pele, de uma tal forma que aí, eu choro. O que eu me vejo, chorando, chorando, chorando, chorando de virar uma dor de cabeça, de se eu tiver comido alguma coisa, eu vomito, eu fico prostrada né? (Profa. Lurdes).

Analisando esses relatos, estamos de acordo com Birman (2012, p. 115) quando afirma: “a resultante disso é que a subjetividade fica diante de algo que a ultrapassa e que não pode dar conta. Diante disso, a posição do sujeito é de impotência, defrontando que está com algo muito maior do que ele”. Dessa forma, conclui o autor: “enfim, uma das consequências-limite desse processo é a paralisia psíquica” (BIRMAN, 2012, p. 115). Associamos às palavras do autor os sentimentos revelados nas narrativas acima, onde os

docentes identificam-se com sentimentos de bloqueio, de medo e de impotência que parecem paralisar suas ações físicas e psíquicas.

O *pathos* docente objetivado nas queixas clínicas

De acordo com o serviço de acolhimento, os docentes apresentam-se “emocionalmente fragilizados” no atendimento inicial, e quase sempre em crise. Entre a diversidade de relatos de adoecimentos, os mais comuns são: insônia, cansaço, irritabilidade, choros frequentes, dores generalizadas, perdas (luto) de familiares, conflitos na família e na escola, dores de cabeça e em diversas partes do corpo, isolamento social, tentativas de suicídio, desânimo e, nos casos mais graves, apresentam sintomas de surtos psicóticos – alucinações auditivas e visuais.

Assim, além desses sinais de sofrimento e adoecimento, os docentes referem outras queixas mais claramente associadas ao trabalho: conflitos com gestores escolares e colegas de trabalho; falta de entusiasmo pela profissão; indisciplina e comportamentos agressivos dos alunos; falta de apoio e reconhecimento pelo trabalho; insuficiência de recursos e estruturas inapropriadas para o trabalho docente; turmas numerosas, entre outras. De acordo com o relato de uma psicóloga entrevistada, alguns docentes demoram muito para buscar ajuda e, às vezes, chegam a desenvolver crises psicóticas dentro da sala de aula.

Aí chega o momento em que eles surtam dentro da sala de aula, como já tivemos vários casos do professor surtar dentro da sala de aula e sair correndo, jogar o apagador na parede e sair correndo. E muitos já foram até internados, saíram de lá direto para o Pronto Socorro e do Pronto Socorro para a psiquiatria e foram internados. Então, a queixa maior é essa dificuldade. Hoje, os alunos são muito indisciplinados e não respeitam mais o professor. (Edileia – Psicóloga da Casa).

Ainda de acordo com os relatos da profissional entrevistada, a fala dos docentes é marcada por sentimentos que expressam a intensidade do mal-estar

vivenciado em suas diversas modalidades.

Muita fragilidade. Eles choram muito. Eles desabam. Homens chorando.... Eles não suportam mais essa carga de trabalho. E não é só do trabalho, tem os problemas da família e também as dívidas. Quando eles chegam aqui totalmente comprometidos. Eles vêm com a vida dele bastante fragilizada. A questão financeira totalmente comprometida, essa questão de relacionamento com os alunos e também em casa, porque tudo isso vai gerar problemas em casa também. Aí ele fica agressivo em casa, ele não se controla, porque em casa a gente tira a máscara, a gente é o que é. E eles não se controlam em casa e quebram as coisas, liberam-se. Então, são esses os aspectos mais agravantes. (Edileia – Psicóloga da Casa).

Esse breve relato expressa um complexo de fatores e múltiplas formas representativas do adoecimento, do sofrimento psíquico docente como consequência de ambivalências sociais associadas ao trabalho docente, ao desgaste físico e mental e dos processos de captura da subjetividade docente, conforme analisam os autores Merton (1976), Seligmann-Silva (2011), Sennett (2006, 2012), Gaulejac (2007), entre outros.

Afastamento e retorno à sala de aula após o tratamento

Ao consultar os prontuários e analisar as entrevistas, pudemos constatar que quando os professores ingressam no tratamento, muitos deles são afastados da sala de aula devido à sua condição de adoecimento. Alguns deles ficam “de atestado” por um prazo mais curto, outros ficam de licença médica por tempo mais prolongado, dependendo do caso. Algumas vezes, mesmo após o encerramento da licença, não retornam à sala de aula.

Esses docentes são encaminhados para desenvolver suas atividades laborais em salas ambientes¹² da escola, por determinado tempo, até apresentarem condições psíquicas “adequadas” para o retorno à sala de aula.

¹² Salas ambientes, são salas reservadas no interior das escolas, onde são dispostos recursos didático-pedagógicos para atender um fim educacional específico.

Segundo a psicóloga entrevistada, “o docente poderá apresentar riscos para si mesmo ou para a comunidade escolar” [...]. “O afastamento para salas ambiente representa uma forma de preservar a integridade física e emocional do professor e dos alunos”, conforme suas declarações, e essa decisão de deslocamento é fundamentada nas orientações do Conselho Federal de Psicologia e nas práticas realizadas, como ela informa:

O afastamento do professor de sala de aula se dá quando ele está em crise, não apresentando condições de se manter em sala de aula. O psicólogo pode afastá-lo, imediatamente, quando percebe que o docente não apresenta condições de exercer suas atividades laborais, por 15 dias. Dependendo do caso, o servidor é encaminhado para consulta psiquiátrica e após a avaliação do especialista com atestado médico é conduzido para a Junta Médica do Estado. O atestado do médico especialista da Junta Médica é regra fundamental para o devido afastamento para tratamento e saúde, por um período de 15 dias. A Junta Médica tem autonomia para afastar o servidor somente por 15 dias. Se a solicitação de afastamento for mais de 15 dias, o servidor é encaminhado para a Amapá Previdência (AMPREV). Na AMPREV, a Junta Médica procede a uma perícia e conforme a necessidade, o usuário será licenciado para tratamento de saúde. O tempo de afastamento dependerá da avaliação psicológica e psiquiátrica, com possíveis renovações se for necessário. Após dois anos de licenciamento, se o seu estado psíquico e emocional não se restabelecer, o servidor será aposentado. (Edileia – Psicóloga da Casa).

Ainda, segundo a interlocutora, o professor, “após o processo de tratamento e cura, poderá retornar às suas atividades laborais”. O retorno à sala de aula nem sempre é possível, depende muito do tipo de comprometimento da saúde física e mental do docente. Com base nas narrativas dos entrevistados, às vezes passa a ser impossível retornar. Para alguns deles, diante do fato de pensar em retornar, desenvolve-se um processo de ansiedade e medo que a “doença volte”. Além desses temores, existem as decepções com a gestão escolar e falta de apoio que reforçam a ausência de desejo para reingresso na sala de aula, como se percebe na fala a seguir:

Eu não aguento mais estar em sala de aula. Eu não tenho um “pingo” de vontade de estar na sala de aula. Eu tenho medo até de ir para a escola. Eu disse ontem. Eu estava comentando com a merendeira. Eu não tenho vontade mais de vim pra escola. Se eu pudesse arrumar alguma outra coisa pra fazer eu faria. [...] eu estou com medo de ir pra escola, e isso está me prejudicando mais ainda. Eu venho de lá pior do que eu vou daqui de casa. [...]. Eu não tenho vontade mais [...] E referente a isso eu não quero nem saber.

Eu não quero nada que seja com relação à educação. Eu não quero mais. Eu não quero. Eu estou decepcionada com tudo. Eu não sinto vontade. [...]. Eu doava a minha alma para a educação. Sempre fui uma professora pontual. Era difícil eu faltar [...]. Eu só faltava quando meus filhos estavam doentes. Até doente eu fui trabalhar. E aí no momento em que eu me vi sozinha. Tipo assim: “A gente se sente só [...]” buscando apoio, buscando respostas [...] E as pessoas que tu mais precisavas no momento te viram as costas, então, isso me fez criar um abuso da minha própria profissão, sabe? Eu disse: “Eu não quero mais ser professora! Eu quero fazer outras coisas na minha vida, menos ser professora”. Eu estou sendo sincera contigo. Eu não gosto nem de passar na porta da sala de aula. Eu vou direto para sala de leitura, ou então, eu fico na sala dos professores. (Profa. Fátima).

É inegável a atitude aversiva dessa professora quanto ao retorno à sala de aula. Além da ausência de desejo de retomada das atividades docentes, notam-se sentimentos de decepção e desilusão com o sistema educacional. Essa “indisposição” aparece em narrativas de outros professores, como é o caso da docente Mariana.

Eu sempre gostei de ser professora, eu lembro que eu brincava desde criança de ser professora. Eu dava aula em casa, o meu pai fez uma lousa pra mim, vinham meus primos estudar e eu ensinava pra eles a ler tudo, desde criança mesmo aquela coisa muito forte, então, eu sempre gostei da sala de aula, muito. Infelizmente aconteceu tudo isso e eu tive que ficar afastada, mas eu sempre me senti um peixe fora da água. Porque o que eu sabia fazer era aquilo. É muito complicado você chegar a outro setor, na situação que eu cheguei que as pessoas te veem como quem não tem condições de realizar uma atividade. É muito difícil. No município eu ainda tentei voltar, eu fiquei eu acho um mês numa sala de aula, mas eu não consegui. No início ainda foi assim. Eu já tinha tido uma melhora, eu acho que tá com um ano. Vai fazer dois anos agora em agosto/2013 que eu quis voltar. Aí logo nas primeiras semanas foi muito bom. Nossa! Eu estava assim muito feliz “caramba eu estou aqui de novo”, mas quando começou a passar uns dias assim, as crianças parecem que mudaram, sei lá, sabe? Antes a gente falava elas pareciam ouvir. Parecem que não ouvem mais a gente e aquilo começou a me irritar. “Meu Deus será que eu ainda não estou preparada pra voltar?” Eu já não tinha mais aquela paciência que eu tinha antes. Tudo já me deixava nervosa. “Como é que eu vou conseguir controlar esse menino, que ele não quer fazer...”. Eu ficava pensando naquilo e eu não conseguia dormir. Em 2012 que eu tentei voltar. Aí eu peguei, e já não conseguia mais dormir direito, eu acordava de madrugada e não conseguia dormir só pensando naqueles meninos. O que eu ia fazer para aqueles meninos prestarem atenção, fazer atividade, e aquela confusão toda. Aí chegou o final do mês de agosto e já começou a dor de cabeça e eu chamei a coordenadora e disse: “ainda não dá”. Eu entreguei a turma que eu estava e não consegui ficar. (Profa. Mariana).

Nesse caso, nota-se que a professora, motivada pela paixão à profissão, exerceu a tentativa de retorno às atividades em sala de sala, porém, confessa que “não dá conta”, por causa do reaparecimento dos sintomas inerentes ao adoecimento e por receio de retrocesso no seu tratamento.

Informações fornecidas pelos profissionais da psicologia afirmam que quando os docentes recebem alta e são reencaminhados às suas escolas, e quase sempre devido à contratação de “professores substitutos” durante o período de tratamento dos docentes adoecidos, os diretores escolares preferem ficar com os “substitutos” do que recolocar “o professor doente” em sala. Essa atitude me remete às formas de como os professores vitimados por algumas formas de adoecimento psíquico são representados por alguns de seus pares e componentes da comunidade escolar.

Em uma enquete que realizamos com um grupo de professores do Ensino Modular¹³, na ocasião de um encontro pedagógico, indaguei sobre as percepções a respeito dos professores que adoecem mentalmente. Emergiram

¹³O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), conhecido por – “Modular” ou “SOME” - surgiu como projeto alternativo de educação, com o ensejo de possibilitar e garantir direitos ao acesso ao conhecimento às diversas localidades do estado do Amapá, nas quais não era possível implantar o ensino regular por motivo do conjunto de dificuldades, à época e atualmente, da educação do Estado. Inicialmente, em 1982, o Modular foi instituído para atender a clientela de segundo grau, nos municípios de Amapá, Calçoene, Laranjal do Jari, Mazagão, Oiapoque e Porto Grande, de forma experimental. Em 1995, para atender as necessidades do Ensino Médio no interior do Estado, o Modular foi inserido em três municípios: Amapá, Oiapoque e Tartarugalzinho, e na localidade de São Joaquim do Pacuí, município de Macapá. No ano de 1997 o Modular foi ampliado para os municípios de Ferreira Gomes, Itaubal do Piririm, Laranjal do Jari, Vitória do Jari e, diante da contínua demanda, para outros municípios, implantando-se, a partir de então, as modalidades Ensino Fundamental (5ª a 8ª anos) e de Educação Indígena através do Modular. Atualmente, este sistema de ensino funciona em todos os 16 municípios do Amapá. atende 576 comunidades, distribuídas nos 16 municípios, onde são atendidas 70 escolas e dois anexos; há 4.800 alunos. O Modular estabelece o ano escolar em 200 dias letivos, com 800 horas/aula em cada série/ano, em quatro módulos de 50 dias letivos. Os docentes que atuam nesta modalidade de ensino enfrentam diversas dificuldades em suas trajetórias, como: precariedade das condições de ensino, distâncias e acesso às comunidades (ribeirinhas, quilombolas, indígenas, entre outras) onde atuam. Além destas, o tipo de alimentação, o afastamento familiar e isolamento social, dentre outras adversidades vividas por eles. São histórias e experiências docentes marcadas por abnegação, insuficiências e sofrimento. Todos esses aspectos aparecem como prováveis fatores que contribuem para o adoecimento de docentes que desenvolvem suas funções nas diversas localidades rurais no interior do Amapá, e que representa um possível grupo de risco para o adoecimento em suas distintas formas.

as seguintes representações: “doentes”, “malucos”, “doidos”, “enrolões”, “problemáticos”, “fracos que não querem trabalhar, por isso inventam doenças”, “pobres coitados que não sabem dar aulas”, “fraudulentos”, “preguiçosos e fazem corpo mole”. Outros responderam que os professores doentes são “ignorados”, “invisíveis e até mesmo não são vistos por ninguém”. Uma professora que sofre de transtorno bipolar disse que seus colegas a consideram “aluada, esquisita e louca”.

Esses profissionais são maculados social e culturalmente por marcas estigmatizantes que afetam profundamente a sua identidade pessoal e profissional, podendo ser percebidos, para além dos rótulos citados, como “impuros” e “perigosos” dentro de seus contextos de convívio. E como destaca Mary Douglas (1966, p. 9), em relação ao poder da cultura no registro dessas marcas, poder-se-ia pensar “que, numa cultura profundamente impregnada de noções de contágio e de purificação, o indivíduo se encontra oprimido por categorias rígidas de pensamento cuja manutenção depende do auxílio de punições e de regras de evitamento”. O pensamento de Mary Douglas e a noção de estigma utilizada por Goffman (2004) nos permitem compreender as caracterizações negativas e estereótipos sofridos por alguns professores com experiências de sofrimento e adoecimento psíquico.

Considerações finais

Compreendemos, após este estudo, que o sofrimento e o adoecimento psíquico de docentes no Amapá não podem permanecer sendo impostos somente ao professor, atribuindo-lhe a responsabilização subjetiva do mal-estar, como se existisse um *pathos* do ser professor em si, um adoecer por razões somente subjetivas. Entendemos que as distintas formas de sofrimento e adoecimento envolvem não somente as subjetividades docentes, mas, também, os modos dos professores e professoras se relacionarem com os eventos do cotidiano. Porém, são inegáveis as dimensões sociais, estruturais, econômicas e culturais implicadas no processo do adoecer, como o defendem as diversas

áreas e autores das ciências sociais discutidos no percurso deste estudo.

Dessa forma, o adoecimento dos trabalhadores do magistério deve ser abordado como um fenômeno que reúne muitos significados, de natureza simultaneamente micro e macro, em que muitas configurações podem estar relacionadas, inclusive, às transformações sociais, estruturais e econômicas que ocorrem no mundo atual. Assim, existência desse fenômeno realiza-se por meio das suas múltiplas dimensões, experiências e sentidos, com entrelaçamentos de simultâneas e concomitantes experiências subjetivas, intersubjetivas, sociais, culturais, de sentidos, linguagens, numa complexa polifonia de sentidos.

Mediante os achados e descobertas neste estudo ratificam-se a representatividade e a relevância de professores e professoras na paisagem das mudanças macrossociais, culturais, políticas e econômicas de um povo. O professor é agente fundamental no processo desse conjunto de transformações socioeconômicas, mas também pode ser afetado por essas transformações, pois as fluídas e rápidas interconexões no mundo global com o cenário local findam por alcançar e influenciar os fazeres individuais, por mais simples que o sejam.

Percebe-se, portanto, que as ações dos trabalhadores e suas subjetividades no mundo contemporâneo, incluídos aí os trabalhadores docentes, sejam dirigidas por essas racionalidades atreladas ao sistema de gestão atual no mundo do trabalho, caracterizado por uma cultura de exigência e cobrança de resultados por meio da exploração dos processos cognitivos e subjetivos, conforme os autores com que dialogamos na pesquisa¹⁴. Segundo a perspectiva de compreensão aqui proposta, entende-se que, para se sentir aceito como profissional produtivo, o trabalhador é convocado pelo sistema a dar tudo de si, mesmo em situações de trabalho de profundas ambivalências e

¹⁴ Dentre importantes interlocutores teóricos, citamos: Giovanni Alves (2011, 2013), Antunes (2006), Bourdieu (2003), Ehrenberg (2010), Enriquez (2006), Lazarrato (2006), Perbalt (2010), Sennett (2012) e Han (2015).

contradições. Para alguns dos teóricos citados, essa forma de gestão coroe e captura as subjetividades dos trabalhadores, conduzindo-os a profundos processos de desgastes emocionais e físicos na saúde.

Nesse cenário de trabalho e contradições, os docentes operam em realidades de notáveis paradoxos no sentido estrutural. Às vezes sem recursos e condições para a realização de suas atividades e, ainda assim, imbuídos da responsabilidade para a produção de “cidadãos” “preparados” e “competentes” para alimentar e manter a engrenagem que nutre e prospera o sistema de produção capitalista, através de um ideário de “educação”, como é assim proclamado por algumas instituições de ensino: “educação para formar cidadão para o mercado de trabalho”.

Atualmente, o sofrimento dos professores parece estar também associado à ausência e à expectativa de alguns valores: respeito, autoridade, valorização, cooperação e reconhecimento, discutidos por Sennett (2001, 2004). Grande parte das narrativas docentes fazem recorrentes denúncias sobre a ausência de reconhecimento do trabalho docente, de valorização profissional e de respeito à sua autoridade moral; em muitos casos, citam o medo da violência e de agressão de alunos.

Para alguns professores e professoras, a escola tornou-se um tipo de “monstro”¹⁵. “Monstro” que pode ser representado por comportamentos ditos “desrespeitosos”, “agressivos”, “indisciplinados”, entre outros. Essa forma de representação não é somente atribuída aos alunos, mas também é associada à figura de alguns gestores escolares que administram fundamentados pelo “terror” e “autoritarismo” que deslegitimam o adoecimento docente e, em muitos casos, não reconhecem o adoecimento docente e os ameaçam de devolução à SEED, fazendo-lhes sentir “descartáveis”; “inúteis”; “sem valor

¹⁵ Metáfora usada por uma professora para definir o poder da gestão e o pavor atribuído ao comportamento agressivo e desrespeitoso de alguns alunos.

para a escola”; “desconsiderados”; “frustrados” e sem apoio.

Segundo as narrativas de alguns professores, determinados dirigentes escolares tornam-se “verdadeiros carrascos”, “perseguem”, “cobram”, “não respeitam a doença do professor” e, em alguns momentos, “os descartam”, fazendo-os se sentir profissionalmente e socialmente inúteis e rejeitados após anos de dedicação ao trabalho na mesma instituição escolar. Entendemos que, em meio às transformações, incertezas e crises de valores no momento contemporâneo, o professor continua sendo uma figura central nas diversas dimensões da sociedade; dele continua sendo cobrado e atribuído um papel social, educacional e moral de grande relevância.

Nas narrativas analisadas, muitos docentes conectam a história de adoecimento aos eventos familiares desgastantes – conflitos conjugais, histórias de separação, doenças e perdas de parentes, traumas decorrentes de acidentes, furtos, roubos, motivos financeiros, e muitos outros. Percebemos que esses professores que sentem dificuldade de relacionar o sofrimento e o adoecimento pessoal ao trabalho, na maior parte são professores “apaixonados pela profissão”, dedicados, muitos deles viveram sua trajetória docente de docência em uma só escola e até “confundiam a escola com a própria casa”.

O mal-estar docente manifesta-se tanto no “corpo como na alma do professor”. Foi possível percebê-lo tanto no material construído através da análise dos prontuários quanto nas narrativas docentes, em modos semelhantes: o adoecimento é percebido, inicialmente, como vazio, cansaço, perda do gosto e do prazer de ser professor, “abuso de ser professor”, intolerância aos alunos, aos ruídos, intensificação dos conflitos familiares e no ambiente de trabalho, ansiedade, irritabilidade, estresse, dores corporais, doenças cardíacas, alterações no comportamento pessoal, do sono e do apetite, e muitas outras formas de expressões, inclusive os transtornos mentais mais severos – depressão, síndrome do pânico e muitos outros.

Para alguns professores entrevistados, o adoecimento é considerado resultado de situações de estresse que eles vivem no meio familiar e que se agregam aos problemas do trabalho de tal forma que alguns deles não conseguem suportar. Esse conjunto de “estressores” os afeta desencadeando distintas formas de sintomatologia que podem irromper em processos de adoecimentos mais complexos, como foi visto no mapeamento realizado e mais amplamente nas narrativas docentes e nas histórias de adoecimentos.

Concluimos este artigo com muitas questões abertas para pensar. Não foi nosso objetivo elaborar um “perfil” social dos docentes com expressões de sofrimento e adoecimento psíquico em escolas amapaenses, mas fazer uma aproximação de suas subjetividades, de suas queixas, frustrações, idealizações e de experiências de trabalho, densas de sentido. Este rico material continua a desafiar a potência de nossas categorias sociológicas, especialmente aquelas com viés explicativo dualista e/ou reducionista. Portanto, este estudo se posiciona como uma possível contribuição para pensar sobre as condições de trabalho docentes, as histórias de sofrimento e adoecimento psíquico, as lágrimas derramadas, a exaustão de professores e professoras – desejando que não sejam silenciadas.

Por fim, neste estudo foi possível depreender, entre outras formas de reconstrução do prestígio social da profissão docente, a necessidade da sua reconstrução e sua ressignificação valorativa, um dos fatores fundamentais para a superação do sentimento decepcionante com a profissão presente em muitas narrativas docentes. Ações nesse sentido são possíveis mediante a implicação concreta de todos os envolvidos no projeto educacional.

Bibliografia

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Tradução de: Nilceia Valdati. Ilha de Santa Catarina - 2º semestre de 2005. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/12576/11743>>. Acesso em nov. 2014.

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra F. Conte de. *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. Curitiba: Juruá, 2011.

ALVES, Giovanni. *Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho*. Bauru: Praxis, 2013.

_____. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMAPÁ. Governo do Estado do Amapá. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto – Casa do Professor*. Macapá, 2014.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2006.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: Paulus, 2010.

BIRMAN, Joel. *O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2003.

BUTLER, Judith. Vida precária. *Contemporânea: revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, n.1, p. 3-33, 2011.

CECCARELLI, Paulo. O sofrimento psíquico na perspectiva da psicopatologia fundamental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 471-477, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n3/v10n3a14.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

DANTAS, Marília Antunes. *Sofrimento psíquico: modalidades contemporâneas de representação e expressão*. Curitiba: Juruá, 2012.

D'ORIO, Vittorio Lodolo. *Pazzi per la scuola: il burnout degli insegnanti a 360º: prevenzione e gestione in 125 casi*. Roma: Alpes Italia Srl, 2010.

DOSSE, Francois. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. Tradução César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da USP, 2009.

DURKHEIM, Émile. *A divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *O suicídio*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

EHRENBERG, Alain. *O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*. Tradução Pedro F. Bendassolli. Aparecida: Ideias & Letras, 2010. (Coleção Management, 7).

ENRIQUEZ, Eugène. O homem do século XXI: sujeito autônomo ou indivíduo descartável. *RAE-eletrônica*, v. 5, n. 1, Art. 10, jan./jun. 2006. Disponível em: < [HYPERLINK "http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n1/29568.pdf"](http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n1/29568.pdf) <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n1/29568.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

FERRAROTTI, Franco. *Sobre a ciência da incerteza: o método biográfico na investigação em ciências sociais*. Lisboa: Pedago, 2013.

GAULEJAC, Vicente. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Tradução Ivo Stormniolo. Aparecida: Ideias & Letras, 2007. (Coleção Management, 4).

_____. *L'histoire em héritage: roman familial et trajectoire sociale*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2012.

GOFFMAN Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Guanabara, 2004. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/guimaraespamela/livro-completo-estigma-erving-goffman>>. Acesso em: 25 set. 2014.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

KOFES, Suely. *Uma trajetória, em narrativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAUREL, Asa C.; NORIEGA, Mariano. *Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário*. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Tradução Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. (A Política no Império).

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Tradução de Monica de Jesus Cesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

LE BRETON, David. *Antropologia da dor*. Tradução Iraci D. Poleti. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

MARTINS, Francisco. O que é phatos? *Rev. Latinoam. Psicop. Fund.*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 62-80, 2016. Disponível em: <HYPERLINK "http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v2n4/1415-4714-rlpf-2-4-0062.pdf" http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v2n4/1415-4714-rlpf-2-4-0062.pdf">. Acesso em: 12 mar. 2016.

MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos: rituais orais funerários australianos. In: _____. *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 1981. p. 325-335.

MEIRELES, Marilucia Melo. *Anomia: ruptura civilizatória e sofrimento psíquico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. (Coleção Clínica Psicanalítica).

MERTON, Robert K. *Sociologia, teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

_____. *Sociological ambivalence and other essays*. New York: The Free Press, 1976.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto, 1999.

NUNES, Jarbas; PELIZZOLI, Marcelo L. O fenômeno da saúde: o cuidado à luz da hermenêutica filosófica. In: PELIZZOLI, Marcelo L. (Org.). *Saúde: em novo paradigma – alternativas ao modelo da doença*. Recife: Editora Universitária – UFPE, 2011. p. 33.

PELBART, Peter Pál. Do niilismo à microfísica. In: LIMA, Elizabeth Araújo; FERREIRA NETO, João L.; ARAGON, Luís Eduardo (Org.). *Subjetividade contemporânea: desafios teóricos e metodológicos*. Curitiba: CRV, 2010.

_____. Viver não é sobreviver: para além da vida aprisionada. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL – A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: RECONHECER E ACOLHER AS DIFERENÇAS, 3., 2013, São Paulo. [Anais...]. São Paulo, 2013. 1 vídeo. Disponível em: <http://www.redehumanizadas.net/63611-viver-nao-e-sobreviver-para-alem-da-vida-aprisionada-peter-pal-pelbart-primeira-parte>. Acesso em: maio 2016.

SAHLINS, Marshall David. *Cultura na prática*. Tradução Vera Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. (Coleção Etnologia).

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. Tradução Denilson Werle. revisão Wivian Wellenl. *Neue Praxis*, Lahnstein, v. 1, p. 283-293, 2014.

SELIGMANN-SILVA, Edith. *Trabalho e desgaste mental: o direito de si mesmo*. São Paulo: Cortez, 2011.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo*. Tradução Marcos Santarita. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2012.

_____. *A cultura do novo capitalismo*. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. *Autoridade*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual*. Tradução Rytá Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, Selma Gomes. *Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores*. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC. Fortaleza, 483p., 2017.

SOUZA, Aparecida Neri. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

SPINOZA, Benedictus Baruch de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: autobiografia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VERGELY, Bertrand. *O sofrimento*. Tradução Maria Leonor Loureiro. Bauru: EDUSC, 2000. (Coleção Filosofia e Política).

WEBER, Florence. *Trabalho fora do trabalho: uma etnografia das percepções*. Tradução de Roberta Ceva. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

Palavras-**Chave:**

Trabalho docente.
Subjetividade e *pathos* docente.
Adoecimento psíquico.
Narrativas e trajetórias.

Resumo: Este artigo compõe parte de pesquisa de doutoramento em Sociologia e tem como objetivo discutir trabalho, subjetividade e *pathos* docente, suas manifestações e possíveis conexões. Para o desenvolvimento desse estudo optou-se por uma investigação de cunho qualitativo, com uso de narrativas e análise de trajetórias de trabalho e histórias de adoecimento com o intuito de compreender relações entre trabalho, sofrimento e adoecimento psíquico de docentes em tratamento na Casa do Professor/SEED-AP. A partir do material produzido por meio da pesquisa, lançamos mão da noção de *pathos* docente para exprimir modos de subjetivação acionados para lidar com o entrelaçamento de múltiplas situações adversas vivenciadas pelos professores no contexto existencial, familiar e de trabalho. Entrelaçam-se, nas histórias contadas, experiências de precarização, assédio de modos de gestão objetivistas, desprestígio e desidealização do ofício de ensinar. O sofrimento e o adoecimento aparecem como formas de resistência e sobrevivência das subjetividades docentes.

Keywords:

Teaching work.
Subjectivity and teacher pathos.
Psychic deafness.
Narratives and trajectories.

ABSTRACT: This paper compiles part of PhD research in Sociology and aims to discuss work, subjectivity and teaching pathos, their manifestations and possible connections. For the development of this study we opted for a qualitative investigation, using narratives and analysis of work trajectories and stories of illness with the aim of understanding the relationships between work, suffering and psychic illness of teachers undergoing treatment in the Teacher's House/SEED-AP. From the material produced through the research, we use the notion of teacher pathos to express modes of subjectivation driven to deal with the interweaving of multiple adverse situations experienced by teachers in the existential, family and work contexts. In the stories told, experiences of precariousness, harassment of objectivist management modes, desprestígio and desidealización of the office of teaching are intertwined. Suffering and illness appear as forms of resistance and survival of teaching subjectivities.

Recebido para publicação abril/2017

Aceito para publicação em julho/2017