

Rodrigo Manoel Giovanetti

# A ESCOLA COMO AMBIENTE DE TRABALHO SAUDÁVEL PARA O PROFESSORADO

Concepções de apoio social na teoria dos fatores  
psicossociais no trabalho e na psicanálise



A ESCOLA COMO AMBIENTE DE TRABALHO  
SAUDÁVEL PARA O PROFESSORADO

*CONSELHO EDITORIAL*

André Luiz V. da Costa e Silva

Cecilia Consolo

Dijon De Moraes

Jarbas Vargas Nascimento

Luís Augusto Barbosa Cortez

Marco Aurélio Cremasco

Rogerio Lerner

# A ESCOLA COMO AMBIENTE DE TRABALHO SAUDÁVEL PARA O PROFESSORADO

Concepções de apoio social  
na teoria dos fatores psicossociais  
no trabalho e na psicanálise

Rodrigo Manoel Giovanetti

*A escola como ambiente de trabalho saudável para o professorado: concepções de apoio social na teoria dos fatores psicossociais no trabalho e na psicanálise*

© 2024 Rodrigo Manoel Giovanetti

Editora Edgard Blücher Ltda.

*Publisher* Edgard Blücher

*Editor* Eduardo Blücher

*Coordenação editorial* Rafael Fulanetti

*Pré-produção* Aline Flenic

*Coordenação de produção* Andressa Lira

*Produção editorial* Helena Miranda

*Preparação de texto* Lidiane Pedroso Gonçalves

*Diagramação* Alessandra de Proença

*Capa* Laércio Flenic

*Imagem de capa* iStockphoto

**Blucher**

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4o andar  
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil  
Tel.: 55 11 3078-5366  
contato@blucher.com.br  
www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme 6. ed.  
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,  
Academia Brasileira de Letras, julho de 2021.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer  
meios sem autorização escrita da editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Giovanetti, Rodrigo Manoel

A escola como ambiente de trabalho saudável para o  
professorado: concepções de apoio social na teoria dos  
fatores psicossociais no trabalho e na psicanálise / Rodrigo  
Manoel Giovanetti. – São Paulo : Blucher, 2024.

146 p.

Bibliografia  
ISBN 978-65-5550-352-4

1. Psicanálise 2. Professores – Ambiente de trabalho I. Título  
24-0364 CDD 150.195

Índices para catálogo sistemático:  
1. Psicanálise

*À minha esposa Fernanda Zanetti Cinalli Giovanetti  
e à minha filha Bianca Cinalli Giovanetti, pelo amor e carinho.*



*... as três profissões impossíveis são educar, curar e governar.*  
(Sigmund Freud, 1925)

*O apoio social também parece ser capaz de reduzir o nível de pelo menos alguns fatores  
de estresse ocupacional e de promover diretamente aspectos da saúde.*  
(James House, 1981)

*... considerar a exigência de trabalho psíquico que impõe à psique sua inscrição,  
no geracional e na intersubjetividade.*  
(René Kaës, 2011)





# Conteúdo

Agradecimentos .....	11
Prefácio .....	13
Apresentação .....	19
<b>1. Reestruturação produtiva e saúde dos trabalhadores no ambiente psicossocial de trabalho .....</b>	<b>23</b>
Morbimortalidade no trabalho e a transição epidemiológica .....	28
Ambiente e fatores psicossociais no trabalho .....	29
<b>2. Saúde e apoio social no trabalho docente .....</b>	<b>33</b>
Apoio social no trabalho (AST) .....	33
Saúde e trabalho dos professores da educação básica pública .....	42
Aspectos epidemiológicos .....	42
Problematização da pesquisa .....	47
<b>3. Método .....</b>	<b>49</b>
Método de pesquisa .....	49
Participantes .....	51
Instrumentos de coleta de dados .....	52
Entrevista em grupo para devolução dos dados .....	54

Procedimentos de coleta de dados .....	54
Aspectos éticos.....	55
Procedimentos de análise dos dados .....	56
<b>4. Estudo de caso-piloto .....</b>	<b>61</b>
<b>5. Resultados e discussão .....</b>	<b>63</b>
Tipos de apoio .....	64
Fontes de apoio.....	72
Aspectos gerais da estrutura de AST docente .....	81
<b>Conclusões .....</b>	<b>83</b>
<b>Considerações (17 anos depois): da teoria dos fatores psicossociais no trabalho à extensão da psicanálise .....</b>	<b>89</b>
Vivendo nos limites da contemporaneidade.....	92
Psicanálise e o mundo do trabalho.....	97
Do AST ao APE: psicanálise dos vínculos e instituições.....	101
<i>Team building</i> como processo de sustentação do APE: construindo ambientes de trabalho saudáveis .....	104
<i>Team building</i> e clínica institucional psicanalítica na educação .....	108
<b>Pós-fácio: memórias de uma experiência na educação .....</b>	<b>115</b>
<b>Referências .....</b>	<b>123</b>
<b>Anexo 1 - Guia de diário de campo - adaptado de Ludke e André (1986) .....</b>	<b>141</b>
Descrição dos sujeitos.....	141
Reconstrução dos diálogos.....	141
Descrição dos locais.....	141
Descrição de eventos especiais.....	141
Descrição das atividades .....	142
Comportamento do pesquisador .....	142
<b>Anexo 2 - Guia de entrevista em profundidade.....</b>	<b>143</b>
Dados gerais .....	143
Apoio social no trabalho.....	143
<b>Sobre o autor .....</b>	<b>145</b>

## Agradecimentos

Em 2006... agradeço à profa. dra. Ana Isabel B. B. Paraguay pela orientação da dissertação; à profa. dra. Mary Jane P. Spink, pelos apoios informativo, material e de avaliação sobre o projeto de pesquisa; ao prof. dr. Rubens Adorno, pelos apoios emocional, informativo e de avaliação tanto no projeto como na dissertação; à profa. dra. Marli E. D. A. de André, pelos apoios emocional, informativo, material e de avaliação em relação à dissertação; ao prof. dr. Paulo Afrânio Sant'Anna, pelos apoios emocional e material; à Organização Internacional do Trabalho (Brasília) e ao National Institute of Industrial Health (Kawasaki/Japão) pelo apoio material; e às minhas famílias Manoel e Giovanetti, pelos apoios emocional e material. Agradeço também a todos aqueles que estiveram presentes e apoiaram de maneira direta e indireta a realização da dissertação de mestrado à época e aos professores que colaboraram com a pesquisa.

Em 2023... agradeço à profa. dra. Maria Inês Assumpção Fernandes, pelas mais recentes orientações sobre psicanálise, vínculos, alianças inconscientes e trabalho de equipe, tanto na construção da tese de doutorado defendida em 2023 como na supervisão do meu trabalho de diretor de serviço de saúde mental infantojuvenil. Aos colegas do Laboratório de Pesquisa em Psicanálise e Psicologia Social (Lapso) do IP-USP, que acompanharam e contribuíram com debates sobre vínculos e clínica psicanalítica institucional. Ao meu tio Laércio, “professor Rossi”, que desde a minha infância apresentou-me a importância da vida e do ofício do professorado, suas dores e felicidades. À minha tia Dauta, professora que também se dedica à educação de crianças e sofre com os estresses da ocupação. À

psicóloga Ana Maria Canejo Trindade, pela parceria e pela disponibilidade de diálogo e construções conjuntas no trabalho com professores e escolas. Ao dr. Rodrigo Fernando Pereira e à Ester Bergsten Mendes Pereira, pela companhia, debates, amizade, pelo computador gamer e jogos digitais (bom exemplo de apoio instrumental no trabalho). Ao prof. René Mendes, pela disponibilidade para prefaciar o livro e, desde sempre, pelas contribuições de sua obra a fim de compreendermos os campos teórico, prático e de lutas pela saúde dos trabalhadores – a sua grandeza e generosidade são decididamente inspiradoras! À minha esposa, companheira de vida e de trabalho (por também compartilhar sua experiência profissional com o professorado no posfácio), à Fernanda Zanetti Cinalli Giovanetti e à minha filha Bianca Cinalli Giovanetti. Às famílias Manoel, Giovanetti, Zanetti e Cinalli, pelas origens.

## Prefácio

Fui surpreendido pelo convite recebido do ilustre amigo Rodrigo Manoel Giovannetti, psicólogo, psicanalista, mestre e doutor – entre muitos outros títulos e qualificações – para que eu escrevesse o “Prefácio” deste livro. Antes de tentar fazê-lo, fui rever no mestre Houaiss se haveria outra palavra equivalente a “prefácio”, para tentar sair do lugar-comum. Deparei-me com seus sinônimos: “anteâmbulo”, “antelóquio”, “exórdio”, “prolegômenos”, “prefação”, “proêmio”, “proginasma”, “prolusão”, entre outros. Fiquei na dúvida se seriam doenças novas e raras, que, talvez, irão fazer parte da nova CID-11 ou da 6ª edição do DSM, ou neologismos da atualidade, ou, talvez, distúrbios comportamentais desconhecidos, que o psicólogo e psicanalista Rodrigo viesse a identificar em mim... Cauteloso e, por via das dúvidas, preferi recuar, ficando apenas com o “prefácio”, ainda que não seja fácil, mas dos males, o menor... E será pequeno mesmo, posto que grande é o livro, e também o autor...

Para tanto, primeiro fui ler, com atenção, os “originais” deste livro intitulado *A escola como ambiente de trabalho saudável para o professorado: concepções de apoio social na teoria dos fatores psicossociais no trabalho e na psicanálise*. Entendi, então, que este livro está baseado na dissertação de mestrado *Saúde e apoio social no trabalho: estudo de caso de professores da educação básica pública*, defendida na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), em 2006, sob a orientação de minha colega profa. dra. Ana Isabel Bruzzi Bezerra Paraguay.

Rodrigo Giovanetti tinha então buscado compreender e sistematizar o importante conceito de Apoio Social no Trabalho (AST), com base na abordagem dos Fatores Psicossociais no Trabalho (FPST). Com muita propriedade, o autor buscara na dissertação (e agora o faz neste livro) abordar os modos como o AST pode ser um fator de proteção para a saúde dos professores na educação básica pública, diante das adversidades que enfrentam no cotidiano de trabalho. Para tanto, foi desenvolvida a aproximação teórica entre os conceitos de AST e de FPST com a “teoria das representações sociais”, para melhorar a compreensão das construções de sentidos do professorado sobre os “recursos suportivos” para a realização do seu trabalho durante o cotidiano ocupacional, explica o autor.

Porém, de 2006 a esta parte, Rodrigo Giovanetti fez sua formação em Psicanálise e especialização em Psicologia Clínica. Também concluiu, em 2023, seu doutorado em Ciências (Psicologia Social e Psicanálise) no Instituto de Psicologia (IP) da USP.

Da mesma forma, de grande importância para o processo de maturação em torno do tema das condições de trabalho de professores e professoras e os impactos dessas condições sobre a vida e saúde do professorado, Rodrigo Giovanetti exerceu, ao longo desses 17 anos, atividades profissionais que o colocaram em contato direto com esse universo, razão de suas inquietudes de sempre, o que lhe ensinou a possibilidade de tentar pôr em prática ideias de 2006, enriquecidas, sobretudo, pelos ganhos da maturidade e pelos estudos e pelas formações complementares. Fez isso enquanto atuou como membro do Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente do Município de Taboão da Serra – região metropolitana do Estado de São Paulo – e, também, no atendimento psicológico individual e grupal de crianças, adolescentes, adultos, casais e famílias em Unidade Básica de Saúde (UBS). Foi, também, diretor do CAPS da mesma cidade e ainda psicólogo efetivo da Secretaria Municipal. Além disso, realizou atendimento psicológico e psicanalítico, em consultório particular presencial e online, de crianças, adolescentes e adultos.

No estudo que fiz do livro que agora prefacio, bem como da produção acadêmica de Rodrigo Giovanetti, fui apresentado a alguns autores sobre os quais eu pouco sabia, mas que Rodrigo cita e reverencia. Um deles é James Stephen House, citado cerca de 32 vezes em seu livro, a quem se atribui, na Psicologia Social, importantes contribuições para o desenvolvimento do conceito de “apoio social no trabalho” (AST). “Associá-lo à teoria das representações sociais foi um desafio que nos colocamos devido à necessidade de se abordar a compreensão que os próprios trabalhadores, o professorado, tinham sobre suas bases suportivas no processo de ensino-aprendizagem”, explica Giovanetti.

Fiquei igualmente feliz por conhecer um pouco mais outro autor – o francês René Kaës, meu meio xará –, citado 28 vezes. Rodrigo o associa à “psicanálise de

terceiro tipo, que trabalha com a dimensão inconsciente da vida psicossocial em casal, família, grupos, organizações etc.” Pensando no universo do professorado, Giovanetti nos conta que foi possível, então, pensar e articular ideias psicanalíticas relacionadas à institucionalidade da vida psíquica comum e partilhada das equipes nos espaços organizacionais. “Articulei ‘fatores psicossociais no trabalho’ (FPST), ‘apoio social no trabalho’ (AST) e psicanálise, por meio de conceitos como vínculos intersubjetivos, mal-estar na civilização, aparelho psíquico de equipe (APE) e o mundo do trabalho”, e de alguns temas que desenvolveu mais amplamente na tese de doutorado orientada pela profa. dra. Maria Inês Assumpção Fernandes, defendida em 2023, no Instituto de Psicologia da USP. Destaca a importância da sustentação do APE por meio de *team building*, inclusive para o professorado, como meio de construção de processos de meta-apoio psicossocial para o trabalho de equipe.

Rodrigo salienta em seu livro que o permanente agenciamento institucional entre a organização do trabalho e a vida psíquica constitui um *aparelho psíquico grupal de equipe* (APE) que faz emergir, refratar, circular, depositar, enquistar, deturpar ou transformar montantes de material psíquico inconsciente. O APE, portanto, é a condição para que ocorram mediações e intercâmbios entre os sujeitos, sua vida psíquica e o ambiente social de trabalho, de modo que a realidade psíquica da equipe não se configura somente pela soma dos aparelhos psíquicos de seus membros.

*A minha experiência de psicanálise em instituições – ressalta Rodrigo no livro – indica que a perspectiva de trabalho com processos de team building é bastante promissora para a construção e a sustentação de ambientes de trabalho saudáveis, na condição de abordar e trabalhar o agenciamento entre divisão das tarefas, liderança, vínculos instituídos e regulados (administrados, geridos) pela organização do trabalho e sua dimensão inconsciente, principalmente por meio da escuta da clínica institucional psicanalítica sobre a vida psíquica singular, comum e partilhada.*

A função do consultor, psicólogo e psicanalista, em clínica institucional psicanalítica, é fundamental para tanto, explica Rodrigo, na medida em que é o profissional especializado para operar o trabalho com a dimensão inconsciente do aparelho psíquico de equipes.

*Algumas de nossas experiências nessa vertente têm se mostrado bastante favoráveis. (...) Os dispositivos podem ser muitos, desde aqueles já instituídos nas organizações (reuniões de equipe, grupos de treinamento e desenvolvimento etc.), até outras invenções e inovações como oficinas de jogos digitais.*



Já quase encerrando este Prefácio, gostaria de registrar minha alegria por ter sido também citado – enquanto autor – numerosas vezes (pelo menos 14), neste caso, por um excesso de generosidade do Rodrigo Giovanetti. A mim e aos meus colegas, Rodrigo atribui referenciais conceituais de “saúde do trabalhador”, desenvolvidos em torno de 1990, na época em que esse conceito de vanguarda começou a aparecer na Constituição Federal de 1988 e, em seguida, na “Lei Orgânica da Saúde” (Lei 8.080/90), de setembro de 1990. Um artigo nosso, de 1991,<sup>1</sup> tornou-se paradigmático no processo de construção desse campo.

Mais recentemente, outra publicação nossa<sup>2</sup> aprofundou esse conceito e os debates em seu entorno, os quais poderiam ser, oportunamente, evocados, a propósito do trabalho do professorado e das sempre atuais preocupações com sua vida e saúde<sup>3</sup>. Com efeito, (re)afirmamos aqui que a saúde do trabalhador se caracteriza, também, pela luta incessante para *mudar os paradigmas sociais, políticos e econômicos prevalentes*, marcados pelo trabalho subjugado, pelo trabalho extrator de saúde e por processos de trabalho perigosos, tendo como horizonte uma “saúde do trabalhador emancipadora”. Não depende de saberes *externos, monocráticos e autoritários* antes, valoriza o seu próprio saber construído pela vivência individual e coletiva, reforçada por laços de solidariedade, e lutando para que a técnica seja colocada a serviço dos trabalhadores – enquanto sujeitos e não objetos –, em sua luta para proteger a vida, promover a saúde, e restituí-la, quando necessário. A “democratização do trabalho” de Bertil Gardell (1927-1987) deve estar no horizonte da utopia de luta do professorado e da classe trabalhadora, como um todo.

Tenho certeza de que a leitura deste livro irá “mexer” com muita gente: a categoria dos professores e das professoras; gestores e dirigentes do sistema educacional brasileiro; dirigentes de movimentos sociais e sindicatos da categoria, mas também profissionais de saúde – numa perspectiva multidisciplinar e multiprofissional –, com destaque para psicólogos e psicólogas, posto o potencial de abertura de

---

1 MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. *Revista de Saúde Pública*, v. 25, n. 5, p. 341-349, 1991.

2 MENDES, R. Saúde do trabalhador: muito além de uma questão apenas semântica. In: MENDES, R. (Org.) *Dicionário de Saúde e Segurança do Trabalhador: conceitos – definições – história – cultura*. Novo Hamburgo– RS, Proteção Publicações, 2018. p.1030-1033.

3 Ver: LIMA, C, F. (Org.). *Seminários: Trabalho e Saúde dos Professores: precarização, adoecimento & caminhos para a mudança* [recurso eletrônico]. São Paulo: Fundacentro, 2023. 304 p.: il. E-book no formato PDF. Disponível em: [http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23\\_1/apa-che\\_media/HNR4SCAXA4Q6G9GXGF8T9NVHSVT234.pdf](http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23_1/apa-che_media/HNR4SCAXA4Q6G9GXGF8T9NVHSVT234.pdf). Acesso em: 22/12/2023.

oportunidades de trabalho desafiadoras e inovadoras, tais como as aqui apontadas por Rodrigo Manoel Giovanetti.

Parabéns ao querido amigo, autor ilustre!

Prof. René Mendes<sup>4</sup>

---

4 Médico especialista em Saúde Pública, Saúde do Trabalhador e Medicina do Trabalho. É Professor Titular aposentado de Medicina Preventiva e Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenador informal do movimento social Frente Ampla em Defesa da Saúde dos Trabalhadores.



## Apresentação

Este livro é baseado na minha dissertação de mestrado *Saúde e apoio social no trabalho: estudo de caso de professores da educação básica pública* (Giovanetti, 2006), que defendi na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação da profa. dra. Ana Isabel Bruzzi Bezerra Paraguay. Por meio das concepções do campo da Saúde do Trabalhador, como compreendido por René Mendes e colaboradores, buscamos a compreensão sistematizada do conceito de Apoio Social no Trabalho (AST) com base na abordagem dos Fatores Psicossociais no Trabalho (FPST). Abordamos os modos como o AST pode ser um fator de proteção para a saúde dos professores na educação básica pública diante das adversidades que enfrentam no cotidiano de trabalho. Para tanto, aproximamos teoricamente os conceitos de AST e de FPST com a teoria das representações sociais para que pudéssemos verificar as construções de sentidos do professorado sobre os recursos suportivos que consideravam obter para a realização do seu trabalho em sua jornada.

Reverendo essa dissertação depois de 17 anos, pude perceber a atualidade e a importância de muitos conceitos que havia abordado, principalmente no que dizem respeito às políticas de concepção, organização e gestão do trabalho docente destinadas à construção de ambientes ocupacionais saudáveis, que promovam a capacidade de trabalho criativo e a saúde – especificamente na educação básica pública, mas não de maneira exclusiva. Evidentemente que o fortalecimento de AST também oferece uma margem de garantia para a qualidade de vida do professorado e, conseqüentemente, maior qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de AST foi criado por James House (1981) com base nas teorias cognitivas-comportamentais estadunidenses. Associá-lo à teoria das representações sociais foi um desafio que nos colocamos devido à necessidade de se abordar a compreensão que os próprios trabalhadores, o professorado, tinham sobre suas bases suportivas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, após a formação em psicanálise e a longa atuação no campo da saúde mental, especificamente a partir da gestão de equipes multiprofissionais de cuidados de transtornos severos e persistentes da infância e juventude, a minha concepção de AST e de representações sociais foi se transformando de tal modo que outras concepções derivadas da extensão da psicanálise puderam ser articuladas. Principalmente a psicanálise de terceiro tipo de René Kaës (2015), que trabalha com a dimensão inconsciente da vida psicossocial em casal, família, grupos, organizações etc. A *themata*, nesse caso a própria concepção fundamental de AST, permaneceu como inspiradora para que eu pudesse pensar e articular ideias psicanalíticas relacionadas com a institucionalidade da vida psíquica comum e partilhada das equipes nos espaços organizacionais.

De fato, o leitor poderá verificar no Capítulo 2 que o conceito de AST é abrangente, não encontra consenso na comunidade científica e, inclusive, pode ser compreendido de diversas maneiras, dependendo da tradição epistêmica escolhida. Apesar disso, ou por isso mesmo, nada impede que outros pesquisadores possam se beneficiar da leitura e da compreensão teórica dos conceitos e dos resultados e das conclusões desta pesquisa, seja pelo seu uso direto ou por outras derivações e aproximações teóricas. Podem tanto aplicá-lo com base na epistemologia cognitiva-comportamental, na teoria das representações sociais, como fiz nesta pesquisa, ou se aventurarem em diálogos transversais com outros campos teóricos, como a psicanálise. No Capítulo 7, articulei FPST, AST e psicanálise por meio de conceitos como vínculos intersubjetivos, mal-estar na civilização, aparelho psíquico de equipe (APE), o mundo do trabalho e alguns temas que desenvolvi mais amplamente na minha tese de doutorado orientada pela profa. dra. Maria Inês Assumpção Fernandes e defendida em 2023 no Instituto de Psicologia da USP (Giovanetti, 2023). Essa passagem epistêmica não é tão simples e requer pontes e andaimes conceituais entre a teoria do estresse, psicodinâmica e psicopatologia psicanalítica do trabalho e psicanálise dos vínculos e instituições. Destaquei a importância da sustentação do APE por meio de processos de *team building*, inclusive para o professorado, como proposta de organização do trabalho para a construção de processos de meta-apoio psicossocial para o trabalho de equipe.

O estilo de escrita está apropriado para uma leitura com ênfase acadêmica, pois correspondeu ao rigor científico exigido pela orientação para a defesa da dissertação na Faculdade de Saúde Pública da USP à época – clareza e precisão, com poucos

advérbios e adjetivos, numa linguagem mais “impessoal” e com pouco rebuscamento gramatical. A pesquisa com conceitos psicossociais numa abordagem qualitativa em uma instituição dessa tradição epistêmica foi um desafio, principalmente pelas pressões institucionais para a adequação do conteúdo aos métodos mais clássicos da epidemiologia para sua “validação”. As consequências foram, além da escrita mais impessoal – exceto o último capítulo, que foi escrito recentemente –, uma revisão bibliográfica que quase se equiparou a uma meta-análise de cunho quantitativista.

Espero que o leitor possa compreender e aproveitar as vantagens desse tipo de escrita, apesar de sua aridez, e que possa se sentir convidado a pensar a problemática do apoio social no trabalho, assim como a saúde e o sofrimento no contexto contemporâneo e no âmbito do trabalho docente especificamente.



# CAPÍTULO 1

## Reestruturação produtiva e saúde dos trabalhadores no ambiente psicossocial de trabalho

Desde a década de 1980, percebe-se um intenso movimento de integração econômica mundial e da própria sociedade. Isso é resultado de diminuição de custos de transporte, menores barreiras comerciais, processos de comunicação intensificados e acelerados, fluxos de capitais, de conhecimento tecnológico e de pessoas, a “globalização” – termo utilizado para definir tal processo de integração mundial, o qual iniciou-se por volta de 1870 e atingiu seu auge em meados de 1980, perpetuando-se até a atualidade (Castells, 2018; Banco Mundial, 2003; Stiglitz, 2002).

A globalização é um processo que incide em muitos aspectos do cotidiano e do estilo de vida contemporâneos. Seus benefícios se estendem desde a redução da “sensação de isolamento” de nações em desenvolvimento, introdução de novas tecnologias, até o desenvolvimento econômico e o crescimento acelerado de nações pobres, proporcionando condições de vida mais favoráveis como o aumento da expectativa de vida, melhorias na saúde e a elevação do padrão de vida. Segundo o Banco Mundial (2003), por exemplo, o número de miseráveis nos países em desenvolvimento declinou em 120 milhões, entre 1993 a 1998; já a renda total do mundo tem aumentado 2,5% ao ano, segundo estimativas de Stiglitz (2002). Porém, os desafios da globalização não se estendem somente aos seus aspectos favoráveis e be-



nefícios. A busca de integrações econômica e social, com a intenção de reduzir a pobreza, também tem seus malefícios, como marginalização dos países mais pobres, políticas monetárias equivocadas, dificuldades com a diversidade e integração cultural e devastação do ambiente.

A globalização está associada ao avanço dos processos de industrialização e à crescente economia de mercado que marcam uma mudança nas concepções e condições de trabalho na atualidade. Para Castells (2018), o desenvolvimento de uma nova estrutura social está associado aos mais recentes modos de desenvolvimento econômico reestruturados pelo modelo capitalista de produção. Dessa forma, o trabalho está subordinado, historicamente, à lógica do modelo econômico global, em que os sujeitos estão imersos numa estrutura socioeconômica determinada pelo sistema neocapitalista de produção e trocas.

O processo de reestruturação neocapitalista da produção e do trabalho, segundo Antunes (2000), é o reflexo da reorganização sócio-político-econômica mundial proporcionada pela globalização. O autor assinala que a reestruturação produtiva é uma expressão da resposta à própria crise do modelo capitalista, que culminou com as propostas neoliberais da globalização. É um “processo econômico, político e cultural em curso, de grande dinamismo e alta complexidade, que acontece em escala planetária e em ritmo intenso”, alterando o modelo produtivo, a divisão do trabalho, o mercado de trabalho, o papel dos sindicatos e as negociações coletivas (Rigotto, 1998, p. 10). Caracteriza-se pelas inovações tecnológicas, introdução de produtos e processos produtivos e disseminação de novos métodos de organização, gestão do trabalho e produção, com a finalidade de flexibilização e de integração do processo de produção.

O processo de *reestruturação produtiva* pode ser dividido em três diferentes momentos: o taylorismo/fordismo, o toyotismo e o volvismo. O taylorismo/fordismo, com início marcado pela revolução industrial e a implantação dos parques industriais na Inglaterra e em toda a Europa, tem como característica a produção em massa, por meio da rotinização das tarefas, a repetitividade e a divisão rígida das atividades, o estreitamento do controle no trabalho, a parcelização e fragmentação do trabalho, principalmente. As consequências dos princípios do taylorismo/fordismo são: o aumento do absenteísmo e rotatividade e a restrição das habilidades genéricas no trabalho, tornando-o desumano (Wood Jr., 1992). Para Antunes (2000), inclui-se nisso a desqualificação do trabalhador na participação da cadeia produtiva, suprimindo a dimensão afetivo-intelectual e a perda das destrezas no trabalho operário.

Com o taylorismo/fordismo, implantou-se um modelo de acumulação intensiva e flexível do capital por meio da exploração da produção em massa executada por ope-

rários predominantemente semiqualeificados. Esse modelo de organização do trabalho foi responsável pela “expropriação intensificada do operário-massa, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho, que se resumia a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido” (Antunes, 2000, p. 41). Mesmo assim, “parte dos princípios tayloristas-fordistas ainda são válidos em muitas condições específicas de empresas” (Wood Jr., 1992, p. 11). No Brasil, como o processo de industrialização foi tardio, por volta dos anos de 1950 e 1960 houve grande aumento das indústrias estruturadas nos princípios tayloristas/fordistas e na ideia de “rotinização” para o controle da força de trabalho. Prevvia-se pouca ou nenhuma mudança nos processos industriais, total controle dentro das fábricas, desvalorização do salário e a inibição das lutas sindicais (Salerno, 2004; Antunes, 2000).

Wood Jr. (1992) considerou que o toyotismo surgiu como uma resposta ao modelo anterior de organização do trabalho, em que se passou a considerar as correlações de interdependência entre as necessidades humanas e as técnicas na organização. Nesse contexto, Antunes (2000, p. 50) apontou o descontentamento da classe trabalhadora e dos sindicatos, caracterizando uma fase de “ofensiva das lutas dos trabalhadores” por condições de trabalho mais apropriadas, pois considera que as “mutações em curso são expressão da reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação”.

Em razão da necessidade de expansão capitalista e das lutas operárias contra a gestão taylorista e por melhores condições de trabalho, o toyotismo foi consolidado no final da década de 1970. Englobou a implementação de técnicas de gestão por meio de práticas da flexibilização do trabalho, ou pela produção flexível. Esse modelo caracteriza-se por introdução de inovações tecnológicas, simplificação e aumento da velocidade do processo de produção. Reduziram-se os custos e implantaram o controle de qualidade dos produtos (Qualidade Total – QT/Círculo de Controle de Qualidade – CCQ), além do estabelecimento de redes de distribuição pautadas na demanda de mercado (*just-in-time/Kanban*). As consequências desse modelo são as pressões sofridas pelos trabalhadores para a redução de custos, a necessidade de uma “devoção” à organização e o trabalho com uma margem de lucros insuficientes. Sugere-se que o toyotismo é responsável pela intensificação da exploração dos trabalhadores porque o trabalho é realizado em diversas máquinas simultâneas, há aumento do ritmo da cadeia produtiva e ocorre a apropriação das atividades intelectuais para o manuseio das máquinas automatizadas e informatizadas. Além disso, o sistema toyotista modificou o discurso sobre trabalho mais do que a organização dele, oferecendo uma suposta autonomia de trabalho o que contribuiu para uma melhor aceitação do modelo e, ao mesmo tempo, na incrementação do ritmo, reduzindo a porosidade do tempo de trabalho. O toyotismo tende a

mobilizar todos os empregados para a necessidade de se manter o *fluxo tensionado* de produção, naturalizando as prescrições, os procedimentos e as pressões do tempo para produção. No Brasil, foi por volta de década de 1980 que se iniciou a implantação do modelo toyotista, que teve como consequência direta a *intensificação do trabalho* (Antunes, 2000; Durand, 2003; Salerno, 2004; Wood Jr., 1992).

Já o *volvismo* foi uma alternativa ao modelo clássico de organização do trabalho e à alienação do trabalho. Surgiu como uma necessidade de se combinar a flexibilização toyotista com alto grau de automação e informatização para reduzir custos e aumentar a qualidade e a produtividade associadas às necessidades humanas no trabalho. O enriquecimento de cargos e os projetos de ergonomia são alguns dos pontos específicos desse modelo, que favorece a criatividade e a autonomia para o processo de produção. Porém, a consolidação das práticas de organização do trabalho baseadas no *volvismo* ocorreu por volta da década de 1990, não com a finalidade de melhorar das condições laborais, mas para o aumento da eficiência produtiva, tendo como consequências o aumento da precarização do trabalho em razão da terceirização das atividades industriais, subcontratações e a flexibilização dos contratos de trabalho (Salerno, 2004; Wood Jr., 1992).

De fato, os modelos de flexibilização do processo produtivo se relacionam integralmente com maior exploração e controle da força de trabalho, sendo que os avanços tecnológicos visam mais ao aumento de produtividade, à eficiência e à qualidade da produção do que à qualidade de vida do trabalhador, exigindo um operariado “polivalente”, capaz de desempenhar múltiplas funções. Para Antunes (2000, p. 48, grifos nossos), as novas formas de acumulação flexibilizada “possibilitaram o advento de um trabalhador mais *qualificado, participativo, multifuncional, polivalente*, dotado de maior realização no espaço de trabalho”. E, como consequência para os trabalhadores, Abramides e Cabral (2003) assinalaram o aumento da competitividade, a redução do poder aquisitivo do trabalhador e a submissão ideológica aos programas de controle de qualidade – que suprimem a sustentação ideológica da classe operária. A flexibilização do trabalho também se relaciona com uma tendência que, segundo Sorj (2000, p. 32), “encoraja os trabalhadores a perceberem a si mesmos como empreendedores e a tratarem seus empregadores como clientes de seu serviço”, alterando a experiência do trabalho ao fomentar um crescente individualismo. Nesse sentido, Rigotto (1998) pontuou que as relações sociais de trabalho estão marcadas por *competitividade, quebra dos laços de solidariedade*, maior *individualismo* e maior *solidão*.

Desse modo, os modelos contemporâneos de organização e condições de trabalho são consequências específicas das necessidades do aumento da produtividade e da flexibilização em função do acúmulo de capital e, apesar de possibilitarem o avanço

tecnológico do processo produtivo e de novas técnicas de gestão, também são responsáveis pela *precarização das condições de trabalho* (Abramides e Cabral, 2003; Antunes, 2000; Cohn e Marsiglia, 1994; Ministério da Saúde, 2001; Rigotto, 1998).

A reestruturação produtiva proporcionou a “desregulamentação de direitos sociais e trabalhistas: reduziu o quantitativo do operariado fabril; incrementou a terceirização e a subproletarização; estimulou o trabalho precário e parcial e ampliou o desemprego estrutural” (Abramides e Cabral, 2003, p. 5). E, como consequências diretas da precarização do trabalho, podemos observar:

*o aumento do número de trabalhadores autônomos e subempregados e a fragilização das organizações sindicais e das ações de resistência coletiva e/ou individual dos sujeitos sociais. A terceirização, no contexto da precarização, tem sido acompanhada de práticas de intensificação do trabalho e/ou aumento da jornada de trabalho, com acúmulo de funções, maior exposição a fatores de riscos para a saúde, descumprimento de regulamentos de proteção à saúde e segurança, rebaixamento dos níveis salariais e aumento da instabilidade no emprego. Tal contexto está associado à exclusão social e à deterioração das condições de saúde (Ministério da Saúde, 2001, p. 19, grifos nossos).*

Especificamente no Brasil, as relações entre o trabalho e a saúde do trabalhador constituem um mosaico em que coexistem múltiplas situações de trabalho com diferentes estágios de incorporação tecnológica, diferentes formas de contratos, organização e gestão. Ou seja, o país se encontra em um processo em que os diversos modelos de organização do trabalho e fases do processo de reestruturação produtiva são mesclados heterogeneamente, influenciando por diversos meios a relação saúde-adoecimento (Abramides e Cabral, 2003; Ministério da Saúde, 2001; Wood Jr., 1992).

El-Batawi (1987) acrescentou que os trabalhadores dos países em desenvolvimento precisam adaptar-se às rápidas mudanças resultantes da industrialização tardia e da transição da vida rural para a sociedade urbano-industrial. Para o autor, esses processos transitórios produzem condições de trabalho estressantes devido ao tipo de trabalho e à própria suscetibilidade individual, resultando em absenteísmo e distúrbios psicológicos e psicossomáticos. Por isso, Rigotto (1998, p. 15) afirmou que a “saúde humana, hoje, é profundamente marcada pela forma como se vive, no Brasil e no mundo, o processo de Globalização e Reestruturação Produtiva”.

O trabalho precarizado pelos modos de concepção, organização e gestão, portanto, apresenta repercussões adversas para a saúde dos trabalhadores. As influências da organização e das condições de trabalho ocorrem por meio de mecanismos desencadeadores e agravadores de patologias de forma direta ou indireta relaciona-

das ao trabalho, repercutindo nos padrões de morbimortalidade da população, o que se torna um fator de preocupação no âmbito da saúde pública (Abramides e Cabral, 2003; Arnetz, 1996; Hemström, 2001; Lacaz, 1997; Mendes e Dias, 1991; Ministério da Saúde, 2001; Paraguay, 2003).

O Ministério da Saúde (2001, p. 17) relacionou os mecanismos desencadeadores e agravadores de patologia com as condições de vida, com a organização do trabalho e com os riscos ocupacionais:

*Entre os determinantes da saúde do trabalhador estão compreendidos os condicionantes sociais, econômicos, tecnológicos e organizacionais responsáveis pelas condições de vida e os fatores de risco ocupacionais – físicos, químicos, biológicos, mecânicos e aqueles decorrentes da organização laboral – presentes nos processos de trabalho.*

Os riscos ocupacionais se referem a elementos presentes no ambiente que modificam o curso e a evolução da qualidade de vida e dos agravos à saúde do trabalhador à medida que aumentam as chances de ocorrência de uma doença ocupacional ou relacionada ao trabalho. Esses podem ser classificados, segundo o autor, em cinco grupos: (a) físicos, (b) químicos, (c) biológicos, (d) ergonômicos e psicossociais e (e) mecânicos e de acidentes (Ministério da Saúde, 2001).

## MORBIMORTALIDADE NO TRABALHO E A TRANSIÇÃO EPIDEMIOLÓGICA

A importância da identificação dos riscos no trabalho refere-se ao delineamento etiológico dos padrões de morbimortalidade dos trabalhadores para posterior controle e redução. Porém, a etiologia desses padrões tem se modificado juntamente com as formas de organização e condições de trabalho. Identificam-se, ao lado dos riscos físicos, químicos, biológicos e mecânicos, as crescentes exigências psicológicas que agravam ou geram o estresse ocupacional e as conseqüentes doenças relacionadas ao trabalho (Hemström, 2001; Ministério da Saúde, 2001; Peter e Siegrist, 2000; Theorell, 1997, 1991). Peter e Siegrist (2000, p. 41, tradução e grifos nossos) afirmaram, inclusive, que as mudanças no trabalho contemporâneo “induziram a uma mudança das condições adversas de trabalho, de fatores tradicionais, como os riscos físicos e químicos, para trabalhos com *exigências psicossociais, mentais e emocionais*”.

Complementar a essa ideia, Cohn e Marsiglia (1994, p. 73) destacaram que o trabalho no contemporâneo implica num “significativo desgaste psíquico do trabalhador expresso em sintomatologias de fadiga, estresse e demais patologias psicossomáticas e nervosas”. Por esses motivos, o Ministério da Saúde (2001) considerou

que novos e diferentes fatores de riscos contribuem para o aumento da incidência de doenças como a lesão por esforços repetitivos – LER/DORT –, o estresse ocupacional e a fadiga física e mental.

A mudança do perfil de adoecimento do trabalhador se relaciona com a própria transição epidemiológica dos padrões de morbimortalidade em Saúde Pública, caracterizado pelas taxas elevadas de prevalência e incidência de doenças não infecciosas como as cardiovasculares, neoplasias, disfunções imunológicas e os transtornos mentais. Esses padrões implicam em novos desafios para a Saúde Pública (Waldman, 2000; Arnetz, 1996; Phillips e Verhasselt, 1994).

Nesse aspecto, Mendes e Dias (1991) já haviam destacado a importância de se considerar não somente a relação causal de riscos à saúde e o adoecimento ocupacional, mas principalmente a possibilidade de apropriação pelo trabalhador da sua subjetividade no trabalho. Consideraram que o trabalho é um aspecto organizador da vida social determinado sócio-historicamente que deve ser controlado pelos trabalhadores para a melhoria das condições e dos ambientes de trabalho para torná-los mais saudáveis. O campo de pesquisas e práticas derivado dessas concepções no Brasil é a Saúde do Trabalhador que, desde a década de 1980, busca uma nova compreensão da relação saúde-doença ocupacionais para a formulação e defesa de direitos, políticas públicas e práticas em favor de ambientes de trabalho saudáveis.

A estrutura psicossocial do trabalho é essencial para a implementação de ambientes ocupacionais saudáveis que possam tanto preservar e promover a saúde quanto a produtividade (Karasek e Theorell, 1990).

## AMBIENTE E FATORES PSICOSSOCIAIS NO TRABALHO

No processo de mudança do perfil de adoecimento no trabalho, assinala-se o impacto do ambiente e dos fatores psicossociais de trabalho sobre a saúde, principalmente pela constatação dos efeitos adversos e nocivos do *estresse ocupacional*. Verificou-se que as técnicas globalmente difundidas de organização do trabalho que favorecem a falta de participação na concepção e nos resultados da tarefa, a baixa latitude de decisão, os poucos controle e autonomia para realização das tarefas, o baixo apoio social e as altas exigências e demandas de produção são responsáveis pelos elevados índices de estresse, absenteísmos, afastamentos e adoecimentos no trabalho (Arnetz, 1996; El-batawi, 1987; Hemström, 2001; Kalimo, 1987; Karasek e Theorell, 1990; Marmot, 2004; Ministério da Saúde, 2001; Theorell, 1997, 1991).

De modo geral, um ambiente psicossocial se constitui pela inter-relação dos processos psíquicos e sociais. Siegrist e Marmot (2004) assinalaram que o ambiente psicossocial de trabalho corresponde ao encontro entre as oportunidades oferecidas pela estrutura social e as necessidades psicológicas. É um conceito baseado

nas interações dinâmicas entre o individual e o social, permeado por elementos característicos denominados de fatores psicossociais no trabalho (FPST), os quais se referem:

*às interações entre o ambiente, conteúdo e condições de trabalho com as capacidades do trabalhador, necessidades, cultura, elementos pessoais extra trabalho, que podem, pela percepção e experiência, influenciar a saúde, satisfação e desempenho no trabalho (International Labour Office, 1986, p. 3, tradução nossa).*

Os FPST são relevantes porque repercutem na causa, influenciando diretamente na origem e prevenção de doenças relacionadas à atividade laboral e na promoção da saúde no trabalho (Kalimo, 1987).

Alguns modelos teóricos descrevem diversas dimensões dos fatores psicossociais no trabalho. Por exemplo, Karasek e Theorell (1990) propuseram um modelo que vem sendo desenvolvido desde 1979, que apresenta três dimensões de demanda-controle-apoio social, em que altas demandas associadas ao baixo controle das tarefas e à falta de apoio geram reações de tensão e consequente estresse.

Para Cox, Griffiths e Rial-González (2000, p. 14-15, tradução nossa), o modelo do estresse relacionado ao trabalho implica em *riscos psicossociais* no trabalho que se relacionam a fatores compostos por: (a) conteúdo do trabalho (ambiente e equipamentos de trabalho, concepções da tarefa, carga e ritmo de trabalho, aspectos temporais) e (b) contexto do trabalho (cultura organizacional e funções, papel na organização, desenvolvimento de carreira, latitude de decisão e controle, interações entre trabalho e lar, relações sociais no trabalho). Esse autores entendem que:

*Os aspectos psicológicos do trabalho têm sido objeto de pesquisa desde pelo menos a década de 1950. Inicialmente, os psicólogos concentraram-se principalmente nos obstáculos à adaptação e ao ajustamento dos funcionários ao ambiente ocupacional, e não sobre as características potencialmente perigosas que o próprio local de trabalho pode ter para os trabalhadores. No entanto, com o surgimento da investigação psicossocial sobre ambiente ocupacional e a psicologia do trabalho na década de 1960, o foco de interesse se afastou de uma perspectiva individual no sentido de considerar o impacto de certos aspectos do ambiente de trabalho na saúde.*

Já Peter e Siegrist (2000) assinalaram outro modelo, o desequilíbrio entre esforço e recompensa, em que a falta de reciprocidade entre “esforços” e “recompensas” no trabalho geram reações de tensão seguidas de estresse ocupacional. Os autores sinalizam que as categorias das dimensões do modelo são: (a) segurança no traba-



lho, (b) desenvolvimento e oportunidades na carreira, (c) salário, (d) estima e (e) estratégias psicológicas de enfrentamento.

De fato, apesar da constatação de diversas teorias sobre os FPST e seus riscos para a saúde do trabalhador, Siegrist e Marmot (2004) sugeriram que esses modelos são complementares entre si e a sobrecarga em um implica num efeito sinérgico direcionado ao outro, tanto para favorecem o estresse e adoecimento ocupacional como para a promoção da saúde no trabalho. Por isso, é possível diferenciar os fatores psicossociais por meio das repercussões que esses apresentam na saúde, tomando como base duas categorias principais: uma referente aos efeitos dos adversos e a outra referente aos efeitos favoráveis à saúde dos trabalhadores (El-Batawi, 1987). Os aspectos relacionados aos efeitos adversos dos FPST podem ser entendidos como fatores de risco, enquanto seus efeitos favoráveis são compreendidos como fatores de proteção.

A categoria de risco psicossocial, que obteve importante distinção conceitual nos campo dos fatores de risco ocupacionais para a saúde do trabalhador, remete aos fatores psicossociais que apresentam repercussões adversas para a saúde do trabalhador. Essas repercussões podem englobar um conjunto de sintomas e patologias relacionadas ao trabalho, como doenças cardiovasculares, LER/DORT (lesões por esforços repetitivos/distúrbios ósteomusculares relacionados ao trabalho), síndromes depressivas e de ansiedade, alcoolismo, abuso de drogas, distúrbios do sono, síndrome do esgotamento profissional (*burnout*), disfunções neuroendócrinas e imunológicas (Andrea *et al.*, 2003; Benevides-Pereira, 2002; Levi, 2002; Ministério da Saúde, 2001).

E os efeitos favoráveis dos fatores psicossociais se relacionam com a satisfação no trabalho e à prevenção de doenças relacionadas ao trabalho (El-Batawi, 1987; Levi 2002; Martinez *et al.*, 2004; Theorell, 1991). Kalimo (1987) assinalou que o trabalho pode ser promotor de saúde porque pode proporcionar, por meio dos fatores psicossociais: (a) um senso de pertença a uma parte da sociedade, considerada importante, necessária e valorizada, (b) expressão de aptidões e o ganho, o aprimoramento e o exercício de habilidades, (c) entrada num ambiente social de interações baseadas em metas e objetivos e apoio mútuo, (d) oportunidade de assumir uma variedade de funções no cotidiano, que aumentam as possibilidades de realização de diferentes aspectos da personalidade, (e) estrutura de trabalho moldada por um tempo específico, e (f) recompensa financeira para prover necessidades básicas.





## CAPÍTULO 2

# Saúde e apoio social no trabalho docente

### APOIO SOCIAL NO TRABALHO (AST)

A importância das relações sociais para a saúde tem sido destacada nas suas associações com mortalidade, morbidade física e psicológica e processos de recuperação em doenças crônicas (Cohen *et al.*, 2000). Por isso, o apoio social no trabalho (AST) se tornou um dos FPST relevantes para a compreensão e o estudo da saúde dos trabalhadores (Beltrán *et al.*, 2004; Karlin *et al.*, 2003; Kortum, 2003; Levi, 2002; Dollard *et al.*, 2000; Sargent e Terry, 2000; Theorell, 1991; International Labour Office, 1986; House, 1981). Segundo House (1981, p. xiii, tradução nossa):

*O estudo do estresse no trabalho, do apoio social e da saúde é inerentemente um problema da psicologia social, envolvendo a interação entre a natureza dos indivíduos e a natureza dos ambientes sociais e da estrutura social em que estão enredados. Por isso, a gênese do estresse, o seu alívio e os seus efeitos podem envolver a natureza dos indivíduos e/ou a natureza das suas estruturas sociais ou ambiente.*

Historicamente, o apoio social foi um conceito introduzido na área de saúde por algumas pesquisas de Gerald Caplan, John Cassel e Sydney Cobb, na década 1970 (Beltrán *et al.*, 2004; Cohen *et al.*, 2000; Hupsey, 1998; House *et al.*, 1988; House, 1981). Tornou-se um conceito associado à teoria cognitivista do estresse para se compreender os processos de saúde-doença, mas também apresenta uma tradição

relacionada com as teorias da década de 1960 de Durkheim (2000) sobre integração social e bem-estar psicológico e outra vertente relacionada com os processos interpessoais que destaca o contexto de ocorrência do apoio (Cohen *et al.*, 2000). O apoio social no trabalho (AST) é uma derivação teórica e conceitual do apoio social global aplicada ao ambiente de trabalho, que foi introduzida por James House e seu grupo de estudos em 1981 (Undén, 1996).

Pela diversidade de origens teóricas que sustentam o construto, tem-se procurado um consenso em relação às suas definição, estrutura e funções. A maioria dos autores na área de FPST concebem o apoio social basicamente de forma semelhante, com algumas variações nas definições, que muitas vezes impossibilita uma compreensão operacional do conceito (Beltrán *et al.*, 2004; Cohen *et al.*, 2000; Hupsey, 1998; Thoits, 1995; House *et al.*, 1988; House, 1981).

O AST pode ser classificado como institucional ou interpessoal (International Labour Office, 1986). O tipo institucional tem sido estudado como apoio organizacional – *organizational support* – e se refere aos sistemas gerais de percepção do trabalhador sobre a preocupação da empresa quanto às suas contribuições gerais e seu bem-estar (Rhoades e Eisenberger, 2002). Já o tipo interpessoal remete aos estudos das relações sociais no ambiente de trabalho, com a denominação de “apoio social no trabalho – *social support at work* (International Labour Office, 1986). Para a nossa pesquisa, optamos pelo estudo do apoio social no trabalho.

House (1981, p. 26, tradução e grifos nossos) definiu AST como um “fluxo de preocupação emocional, ajuda instrumental, e fornecimento de informações para *auto-avaliação entre pessoas*”. House *et al.* (1988) especificaram-no como uma dimensão do conteúdo das relações sociais no trabalho de características favoráveis. Já Thoits (1995) afirmou que o AST é uma função de auxílio a indivíduos, desempenhada por pessoas significativas, em termo de provisão social (de materiais, informações e assistência emocional) à qual se pode recorrer quando se enfrenta uma situação de estresse. Mais recentemente, Beltrán *et al.* (2004) assinalaram que as relações de apoio social se caracterizam pelas trocas e provisão de ajuda entre indivíduos, para satisfazer as necessidades, em uma rede social específica, diferenciando-se do companheirismo e das simples interações sociais por ter o caráter de busca voluntária pela ajuda. E Hupsey (1998, p. 313), em uma análise da maturidade teórica do conceito, entendeu AST como “uma ação bem intencionada que é dada voluntariamente a uma pessoa com a qual se tem uma relação pessoal, e que produz uma resposta positiva imediata ou posterior na pessoa receptora”. De fato, é possível verificar a dificuldade de definição e conceitualização do construto (Schaefer *et al.*, 1981).

Considerando a diversidade de perspectivas de definições de AST, sugerimos para nossa pesquisa uma síntese: *AST é uma relação social formal e/ou informal significativa que tende a suprir as necessidades emocionais, instrumentais, informativas e de apreciação sobre o trabalho realizado, com o objetivo de favorecer o trabalhador na adaptação ao ambiente de trabalho para a operacionalização da tarefa prescrita.* House (1981, p. 7, tradução nossa), destacou que:

*a quantidade e a qualidade relações sociais das pessoas com cônjuges, amigos, colegas de trabalho e supervisores parecem ter uma influência importante no montante do estresse que experimentam, do seu bem-estar geral e da probabilidade de o estresse afetar negativamente o seu bem-estar geral. Estas relações sociais têm sido negligenciadas de certa forma na reflexão sobre intervenções planejadas para melhorar a qualidade de vida e a saúde. No entanto, especialmente no ambiente de trabalho, parece possível, pelo menos em teoria, aumentar o apoio social sem grandes gastos de tempo e dinheiro e com poucos efeitos colaterais negativos.*

Devido a essa importância de AST, House *et al.* (1988) assinalaram a necessidade da melhor compreensão de sua estrutura e seus processos e os meios pelos quais o apoio social influencia a saúde e bem-estar. E Thoits (1995) ressaltou a necessidade de sua compreensão estrutural para se construir estratégias interventivas efetivas na saúde do trabalhador. Porém, existem divergências nas definições nas estruturas de AST, necessitando de reformulações adequadas aos contextos específicos. Não foi despropositado que House (1981) havia destacado que, para se compreender o conceito de AST, seria necessário estudar “quem fornece o que para quem referente a quais problemas” (p. 22, tradução nossa).

Para compreendermos a estrutura específica de AST, realizamos uma revisão bibliográfica nas bases de dados Lilacs, Medline, Sociological Abstract, Psycinfo, Cisdoc, Nioshtic, Psychological Abstract e no sistema de busca Google Scholar (período de 1980 a 2006).

## Estrutura de AST

Para House *et al.* (1988, p. 304, tradução nossa), a ausência de consenso sobre uma definição teórica ou empírica de apoio social aparece na diversidade de sua própria terminologia nas pesquisas acadêmicas: rede social, relações sociais, apoio social, vínculos sociais e atividade social são utilizados para se referirem essencialmente aos mesmos fenômenos, a existência, o número e a frequência das relações sociais:

*No entanto, a densidade, a reciprocidade, a composição sexual e talvez homogeneidade parecem ser as variáveis de estrutura de rede mais promissoras para trabalho futuro.*

*Redes de pequeno porte, laços fortes, alta densidade, alta homogeneidade e baixa dispersão parecem ser úteis na manutenção da identidade e, portanto, nos resultados de saúde e bem-estar quando estes são promovidos pela manutenção de identidade. Porém, as mudanças nos papéis sociais e nas identidades, e portanto, na saúde e no bem-estar durante essas mudanças, são facilitadas por maiores redes com laços mais fracos, menor densidade e maior heterogeneidade. As relações recíprocas também parecem ser mais promotoras da saúde do que relacionamentos caracterizados por trocas desiguais.*

Para se poder compreender esses elementos que constituem o apoio social, é importante abordá-lo em termos de sua estrutura. Em nossa revisão bibliográfica, identificamos e sistematizamos quatro dimensões para a análise da estrutura do AST: (a) tipos de apoio social, (b) fontes de apoio social, (c) mecanismos de ação na saúde e (d) repercussões na saúde dos trabalhadores.

### *Tipos de apoio social*

House (1981) fez uma revisão sobre as definições tipológicas de apoio social e identificou que existem diversas sugestões que não são, necessariamente, excluídas entre si, necessitando assim, de uma reavaliação e reorganização dessas tipologias. Para tanto, o autor sugeriu quatro tipos de AST: (a) apoio emocional (*emotional support*), (b) apoio de apreciação (*appraisal support*), (c) apoio informativo (*informational support*) e (d) apoio instrumental (*instrumental support*).

As traduções desses verbetes foram livres para esta pesquisa e se basearam na proximidade entre os significados originais da língua inglesa (Collins, 1999), de traduções de inglês-português (Collins Gem, 1996) e do dicionário da língua portuguesa (Ferreira, 1986). Construímos um quadro comparativo com os significados da língua inglesa, a tradução do verbete para a língua portuguesa e o significado do verbete traduzido, na língua portuguesa. Concluímos que: (a) *emotional* se refere à necessidade emocional e foi traduzido por “emocional”, que é relativo à emoção, (b) *instrumental* corresponde a instrumentos e foi traduzido por “instrumental”, que diz respeito a um conjunto de instrumentos, (c) *informational* não se encontra nos dicionários Collins (1999) e Collins Gem (1996), identificando o verbete mais próximo como *informative*, que se refere a dar informações úteis, sendo então traduzido por “informativo”, que é destinado a informar ou noticiar e (d) *appraisal* se refere à avaliação, a estimar valor ou qualidade, e sua tradução foi “apreciação”, sinônimo de “avaliação”, para se distinguir tal verbete das possíveis significações do termo “avaliação” na área administrativa (que remete à avaliação formal de desem-

penho) e na educação (que remete à idéia de avaliação cognitiva e de comportamento dos alunos).

As definições dessas quatro categorias são (House, 1981): (a) apoio emocional como a provisão de empatia, cuidado, amor, confiança, afeto, escuta e estima, sendo o tipo de apoio mais frequentemente percebido pelas pessoas no cotidiano, (b) apoio de apreciação como o fornecimento de informações específicas para a auto-avaliação, (c) apoio informativo como o fornecimento de informações diversas para o enfrentamento das dificuldades e problemas do cotidiano e (d) apoio instrumental envolvendo comportamentos instrumentais que auxiliam as pessoas de forma direta em suas necessidades, modificando o ambiente.

Após o estudo de House (1981), pesquisadores tendem a manter tal tipologia por se mostrar a mais abrangente e melhor definida conceitualmente. Esta pesquisa também adotou tais classificações como categorias prévias para análises dos dados.

### *Fontes de apoio*

As fontes de apoio social para os trabalhadores se referem ao próprio ambiente de trabalho (como o supervisor e os colegas de trabalho) ou extra-trabalho (como família, cônjuge, amigos, vizinhos, profissionais da saúde, dentre outros) (Baruch-Feldman *et al.*, 2002; House, 1981).

AST pode se referir somente às fontes no trabalho ou ao trabalho e extra-trabalho, nem sempre havendo consenso de pesquisadores na área (Jackson, 1992). House (1981) afirmou que AST propriamente se relaciona com a supervisão e os colegas de trabalho somente, sendo as outras possibilidades consideradas como fontes de apoio social não diretamente do trabalho. O autor, ao priorizar as fontes de supervisão e os colegas, ressaltou a importância do próprio ambiente psicossocial de trabalho e suas influências na saúde como fator principal para estratégias de intervenção. Considerou que as fontes não ocupacionais são importantes para ajudar no estresse ocupacional, mas apresentam poucos efeitos na saúde e no adoecimento no trabalho quando comparadas com as fontes no trabalho. Mas Adams *et al.* (1996) afirmaram que as relações entre família e trabalho têm importância para a satisfação no próprio ambiente de trabalho e na vida. Os autores consideraram que níveis elevados de apoios emocional e instrumental da família favorecem a baixa interferência negativa do trabalho na vida familiar, enquanto níveis elevados de interferência do trabalho na família estão associados a níveis baixos de apoio instrumental e emocional na família.

Larocco *et al.* (1980) afirmam que diferentes fontes de apoio promovem efeitos diferentes nas relações sociais e, conseqüentemente, na saúde do trabalhador. E os próprios aspectos organizacionais do trabalho são responsáveis pela determinação

da relevância de cada fonte de apoio. Também é importante diferenciar o apoio social percebido do apoio fornecido, principalmente a relação entre o que é percebido como necessário e o que é fornecido na relação (Thoits, 1995).

House (1981) assinalou que as características individuais podem facilitar ou impedir as capacidades de fornecer e receber apoio, além das propriedades das relações sociais e as condições culturais e sociais, que podem promover ou inibir o fornecimento ou percepção de apoio social. Por isso, uma fonte de apoio social adequada: (a) tem habilidade e motivação para fornecer apoio e (b) insere-se num contexto relacional e social que facilita e promove os esforços para fornecimento de apoio. De fato, parece ser relevante a percepção da alteridade e de suas características intrínsecas no apoio social (Sarason *et al.*, 1991).

A eficiência das fontes de apoio social está relacionada à experiência compartilhada, ou seja, à capacidade que a fonte de apoio social tem para compartilhar as experiências do receptor do apoio, em termos de tipos de conteúdo (informações, afetos e instrumentos) (Jackson, 1992). Mas é importante destacar que o apoio social está associado às variáveis que compõem a reciprocidade e não está associado às variáveis do interesse pessoal, sugerindo que a prontidão da resposta dada às necessidades do trabalhador são potencializadoras dos efeitos de apoio e a atratividade entre trabalhadores não (Bowling *et al.*, 2004). Portanto, a percepção do apoio pelo trabalhador é determinada pela qualidade das trocas interpessoais com pessoas significativas e pouco influenciada pela disposição perceptiva pessoal, o que sugere a importância do grupo e do trabalho de equipe na constituição das relações suportivas (Vinokur *et al.*, 1987).

A ausência de apoio de supervisão e a presença de apoio de colegas de trabalho “próximos” implicam em sentimentos de dependência, incompetência e obrigações de reciprocidade, que tendem a gerar desgaste no trabalho. A importância estruturante do apoio social de colegas “próximos” é reduzida por conta da ausência de um ambiente fornecedor de apoio baseado nas estratégias gerenciais (Elfering *et al.*, 2002). Mas, paradoxalmente, os trabalhadores tendem a perceber o fornecimento de apoio social mais relacionado aos colegas do que com a supervisão, o que gera ausência de reciprocidade nas relações sociais com a chefia e afetividade negativa (Buunk *et al.*, 1993). Isso mesmo considerando que o apoio de supervisor é um dos principais moderadores dos efeitos do estresse no trabalho (Dormann e Zapf, 1999).

### *Mecanismos de ação na saúde*

Os mecanismos de ação de AST na saúde estão relacionados a duas hipóteses concorrentes: (a) *buffering*, que sugere a moderação do impacto do estresse na saúde e (b) *main effect*, em que o apoio social exerce função direta na promoção de saúde e

na eliminação das fontes de estresse, fato que ocorre porque o apoio satisfaz necessidades como segurança, contato social, aprovação, pertença e afeição (Chay, 1993; House *et al.*, 1988; House, 1981; Karlin *et al.*, 2003).

Não foram identificadas evidências suficientes para afirmar a primazia tanto da hipótese de *buffering* como de *main effect* em estudos de coorte e longitudinais (Burke e Greenglass, 1995; Chay, 1993; Chisholm *et al.*, 1986; Larocco *et al.*, 1980; Olstad *et al.*, 2001; Thoits, 1995; Undén, 1996). Tanto o funcionamento causal proposto pelo modelo de *main effect*, como o funcionamento moderador proposto pela teoria do *buffering*, parecem ser classificações adotadas pelos pesquisadores conforme suas necessidades específicas de pesquisa, não havendo pontos convergentes para o predomínio de uma abordagem ou de outra. Isso se justificaria porque as pesquisas em apoio social enquadram diversos cenários sociais que necessitam de modelos teóricos de compreensão diversificados, o que indica a existência de ambas as hipóteses dependentes das situações nas quais são avaliadas (Jackson, 1992; Larocco, 1983; Viswesvaran *et al.*, 1999).

### *Repercussões na saúde*

Apesar das dificuldades metodológicas e conceituais, verificam-se efeitos adversos e agravos à saúde, ambos relacionados com a ausência de AST, bem como suas repercussões favoráveis na prevenção de adoecimento e na promoção da saúde.

Os efeitos adversos e os agravos à saúde dos trabalhadores relacionados com a ausência ou o baixo nível percebido de AST são: (a) distúrbios do sono (Nordin *et al.*, 2005), (b) percepção subjetiva de deterioração da saúde e da diminuição da capacidade funcional para o trabalho durante e após fusão organizacional, aumentando o risco para adoecimento (Väänänen *et al.*, 2004), (c) elevadas taxas de pressão arterial com repercussões negativas no sistema cardiovascular, verificados durante a jornada de trabalho (Karlin *et al.*, 2003; Evans e Steptoe, 2001; Rau *et al.*, 2001), (d) aumento do absenteísmo justificado por problemas de saúde diversos (Väänänen *et al.*, 2003), (e) desenvolvimento ou agravamento de exaustão emocional e da síndrome do esgotamento profissional (Baruch-Feldman *et al.*, 2002; Constable e Russel, 1986; Tummers *et al.*, 2003), (f) surgimento de fadiga associada a conflitos com supervisor (Bültmann *et al.*, 2002), (g) desenvolvimento de dores lombares durante o trabalho associadas com pouco apoio de supervisão (Elfering *et al.*, 2002), (h) aumento do risco de desenvolvimento de problemas cardíacos, associado com altos níveis de ansiedade e depressão durante o trabalho e de morte por doenças cardiovasculares (Evans e Steptoe, 2001; Theorell e Karasek, 1996), (i) aumento do risco de adoecimentos físico e mental (Dollard *et al.*, 2000), (j) associação com síndrome do edifício doente no local de trabalho (Mendelson *et al.*,



2000), (k) aumento da concentração de glicose sanguínea (HbA1c) e risco de doenças cardiovasculares (Kawakami *et al.*, 2000), (l) aumento de distresse relacionado com aumento de tensão e baixa capacidade de desempenho autopercebida (Norbeck, 1985; Searle *et al.*, 1999; Vermeulen e Mustard, 2000), (m) aumento de sintomas depressivos (Dormann e Zapf, 1999), (n) insatisfação e hostilidade no trabalho (McCann *et al.*, 1997), (o) surgimento de sintomas gastrointestinais, psicossomáticos, deterioração da saúde geral e da qualidade de vida, influenciando o aumento de absenteísmo (Undén, 1996).

Já os efeitos favoráveis à saúde e bem-estar relacionados com a presença e/ou percepção de AST são: (a) aumento da motivação, satisfação, comprometimento organizacional e desempenho auto-percebidos durante o trabalho (Bond *et al.*, 2004; Jones 2005; Mallinckrodt e Bennett, 1992; Searle *et al.*, 2001; Tummers *et al.*, 2003; Tetrick *et al.*, 2000; Youren, 2004), (b) redução do estresse e das consequências negativas para a saúde mental e bem-estar psicológico (Gal, 2004; Lindorff, 2001; Olstad *et al.*, 2001), (c) aumento do uso de estratégias de enfrentamento no ambiente de trabalho e fator de proteção relacionado ao estresse autopercebido (Parkers, 1986; Snow *et al.*, 2003;), (d) aumento da satisfação no trabalho e da produtividade, conforme a fonte do apoio (Baruch-Feldman *et al.*, 2002; Bond *et al.*, 2004), (e) presença de comportamentos seguros para prevenção de acidentes de trabalho (Oliver *et al.*, 2002), (f) percepção subjetiva positiva sobre desenvolvimento e sucesso na carreira (Nabi, 2001; Youren, 2004;), (g) diminuição do papel do estresse durante o processo de reestruturação organizacional; aumento de retorno positivo sobre trabalho realizado e diminuição de retorno negativo na pós-reestruturação (Swanson e Power, 2001), (h) facilitação da clarificação de papéis quando há excesso de demanda e tensão psicológica (Bliese e Castro, 2000), (i) redução da síndrome do esgotamento profissional e exaustão emocional (Dollard *et al.*, 2000; Tetrick *et al.*, 2000), (j) diminuição dos diversos efeitos da alta demanda e baixo controle no trabalho, relacionados com o apoio dos supervisores (Schaubroeck e Fink, 1998), (k) moderação do humor deprimido no trabalho (Roy e Steptoe, 1994), (l) promoção de saúde mental no trabalho (Chay, 1993; Kauffman e Beehr, 1989), (m) satisfação e significado no trabalho e associação mediadora da pressão no trabalho, ausência de autonomia, ausência de promoção e oportunidades de crescimento na carreira (Boumans e Landeweerd, 1992; Lim, 1996), (n) promoção de bem-estar (Daniels e Guppy, 1994; Loscocco e Spitz, 1990), (o) diminuição de níveis de ansiedade no trabalho (Mcintosh, 1990), (p) moderação do estresse, tensão, disfunções psicológicas e dos agravos à saúde do trabalhador de forma geral (Frese, 1999; Gal, 2004; Chisholm *et al.*, 1986), (q) impacto favorável no otimismo na carreira de gerentes do sexo feminino (Friedman *et al.*, 1998).

Tanto os estudos sobre os aspectos favoráveis como os agravos à saúde relacionados com AST sugerem evidências sobre seus efeitos nos processos psicológicos e fisiológicos dos trabalhadores. Uchino *et al.* (1999, 1996), por exemplo, realizaram uma meta-análise e identificaram que o apoio social funciona na proteção contra diversas causas de mortalidade advindas de disfunções nos sistemas cardiovascular, neuroendócrino e imunológico. E, sobre os aspectos psicológicos, Langford *et al.* (1997) afirmam, em outra meta-análise, que o apoio social é favorável à saúde porque promove a competência pessoal, comportamentos saudáveis, comportamentos de enfrentamento efetivos, controle percebido, senso de estabilidade, reconhecimento de autovalia, afetividade positiva, bem-estar psicológico e diminuição de ansiedade e depressão.

Apesar da importância do apoio social para a saúde dos trabalhadores em diversos contextos ocupacionais, ressalta-se que as relações sociais no ambiente de trabalho estão sendo prejudicadas com a precarização da organização e condições de trabalho (Karlin *et al.*, 2003; Sorj, 2000; Rigotto, 1998; Undén, 1996). As relações sociais no trabalho podem, portanto, converter-se em fontes de exigências e estresse, influenciando diretamente a saúde dos trabalhadores no seu cotidiano (Appelberg, 1996; Beltrán *et al.*, 2004).

A globalização e a reestruturação produtiva são fenômenos que, em suas repercussões sociais, desenvolveram uma miscelânea de modelos de gestão organizacional baseados na ideologia de um modelo produtivo capitalista que favorece a intensificação do trabalho, a rotinização, a flexibilização e o tensionamento do fluxo de produção, a exploração da força de trabalho, o empreendedorismo, a tecnocratização, gerando subprodutos como o isolamento social e a desregulamentação nas relações de poder nas organizações.

Por isso, algumas hipóteses indicam possibilidades de que AST esteja diminuindo, bem como seus efeitos de prevenção de adoecimento e promoção da saúde dos trabalhadores (Kortum, 2003). No trabalho, a importância do apoio social é tão relevante que, para Dollard *et al.* (2000), por exemplo, não é necessária a diminuição das demandas no ambiente de trabalho, mas sim o fornecimento de apoio social e controle dessas tarefas como fatores psicossociais mediadores dos agravos à saúde. E Theorell (1991) destacou que o apoio social é um elemento fundamental e decisivo para a implementação e eficiência de programas de promoção de saúde no trabalho.

## SAÚDE E TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

Os professores são considerados uma das categorias ocupacionais que sofrem de agravos à saúde muito em decorrência da natureza de sua ocupação, da desregulamentação e precarização das suas relações sociais de trabalho (Carlotto, 2002; Codo, 1999; Codo e Vasques-Menezes, 2000; Greenglass *et al.*, 1997; Ho, 1996; Organización Internacional Del Trabajo, 1992, 1986; Reinhold, 1996; Steptoe, 2000; Silvany Neto *et al.*, 1998). Segundo o Ministério da Saúde (2002, p. 534), faz-se necessário “refletir sobre a saúde dos professores, seja individual ou coletivamente... [em que o] estresse diário dos docentes, o esforço repetitivo que o cotidiano exige e o enfrentamento de situações dramáticas” caracterizam o sofrimento no exercício de sua profissão.

### ASPECTOS EPIDEMIOLÓGICOS

Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (2003), foram notificados, entre 2001 e 2003, 1.081 acidentes de trabalho com professores do ensino básico, sendo que, destes, 89 se referem a doenças relacionadas ao trabalho. Isso significa que as doenças relacionadas ao trabalho de professores do ensino básico são responsáveis por, aproximadamente, 12% dos registros de acidentes de trabalho com professores. Já o Estado de São Paulo foi responsável por, aproximadamente, 15% (n=702) dos acidentes de trabalho com essa categoria, sendo, aproximadamente, 68% (n=61) dos casos somente de doenças relacionadas ao trabalho.

Algumas pesquisas ampliam o panorama epidemiológico do sofrimento e adoecimento do professorado. Segundo Codo (1999), aproximadamente 25% de professores (amostragem de professores de diversas escolas públicas do país) apresentam exaustão emocional associada com desvalorização do profissional, baixa autoestima e ausência de resultados percebidos no trabalho, e aproximadamente 48% adoeceram da síndrome do esgotamento profissional – *burnout*. Carneiro (2001) identificou, em Rio Claro/SP, no ano de 2000, que 53% (N=1389) dos atendimentos no setor de Perícia Médica de um Centro de Saúde referiam-se a afastamentos de professores. Porto *et al.* (2004) identificaram a prevalência de distúrbios vocais (30%) e LER/DORT (lesões por esforços repetitivos e doenças osteomusculares relacionadas ao trabalho) (26%) em prontuários do Centro de Estudos do Trabalhador – Cesat 1991–2001. Reis *et al.* (2005) verificaram a alta prevalência de transtornos psíquicos menores (como sintomas generalizados de ansiedade, depressão, insônia, irritabilidade, fadiga, dificuldades de concentração e memória) (55%) em professores da rede municipal de Vitória da Conquista/BA. Gasparini *et al.* (2005) identificaram que, no município de Belo Horizonte,

84% dos servidores afastados do trabalho educacional são professores, sendo que os transtornos psíquicos ocupam o primeiro lugar (15%) das patologias diagnosticadas. E, apesar das diferenças entre os índices de adoecimento e afastamento entre as regiões, esses autores assinalam que a maioria das pesquisas que descreve o perfil de adoecimento dos professores é convergente. Com isso, concluíram que os professores têm mais risco de sofrimento psíquico intensos e agravados e a prevalência de transtornos psíquicos menores (sintomas crônicos de ansiedade, depressão e distúrbios somáticos concomitantes) é maior entre essa categoria profissional quando comparados a outros grupos.

Esses indicadores refletem a necessidade de se considerar o professor como um trabalhador que sofre intensamente em relação à própria natureza do trabalho e à precarização do seu ambiente ocupacional.

### Organização e condições de trabalho

A educação escolar brasileira se divide em educação básica (educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio), o ensino tecnológico e o superior. A educação básica visa à aquisição de conhecimentos mínimos necessários para o exercício pleno da cidadania e à conscientização sobre o futuro profissional e tem uma duração ideal de 18 anos.

A escola pública, como local de trabalho, insere-se nos processos capitalistas e, apesar disso, é uma instituição que não visa ao lucro e nem se fundamenta na lógica da mais valia do capital, o que confere um caráter “improdutivo” ao trabalho dos professores. O professor como trabalhador improdutivo é uma questão abordada por Silva Jr. (1993), o qual destacou que a atividade e o trabalho do professor público não auxiliam na acumulação do capital, o que tende a fomentar a percepção de que não há coerência e consistência de políticas educacionais desejáveis. A administração da escola pública desenvolve-se de forma concorrente com a tecnocratização e burocratização (reflexo do neoliberalismo), com tendências de ideologização da técnica e dos métodos de ensino supostamente mais adequados para a transmissão do saber. Isso reflete a necessidade capitalista em perpetuar a expansão acelerada de modo que tudo “se passa como se a técnica adequada, uma vez identificada e implantada, pudesse sobrepor às condições concretas do trabalho e dos trabalhadores que o realizam” (Silva Jr., 1993, p. 51-52).

Além disso, Paro (1996, p. 131) acrescentou à questão da subordinação do ensino ao capital a desqualificação do trabalho do professor porque “na medida em que não interessava à classe detentora do poder político e econômico [...] mais que um ensino de baixíssima qualidade, o Estado, como porta voz dos interesses dessa classe, passou a dar cada vez menos importância à educação pública”.

De modo generalizado, podemos assinalar alguns dos principais indicadores das condições de trabalho dos professores: (a) modificação do papel do professor em sala, (b) contradições da função docente, (c) modificações no apoio social, (d) falta de recursos materiais, (e) condições de trabalho limitadoras da atuação profissional, (f) aumento da violência nas instituições escolares e (g) esgotamento diante do acúmulo de exigências na docência, o que resulta em abandono/transferência da profissão, estados ansiosos e/ou deprimidos. A maioria dos professores, do ensino básico, médio ou superior e em diferentes países, sofrem de condições de trabalho semelhantes e deterioradas (Gil Villa, 1998; Paro, 1996).

No Brasil, Souza *et al.* (2003) assinalam 18 itens relacionados à organização e condições de trabalho potencialmente geradoras de agravos à saúde dos professores: (a) desvalorização do trabalho, (b) pouco reconhecimento social da atividade, (c) baixos salários, (d) centralização das decisões administrativas e pedagógicas, (e) gestão autoritária, (f) diminuição dos espaços de discussão coletiva, (g) tripla jornada, (h) formação deficiente, (i) postura corporal, (j) pó de giz, (k) ruído, (l) turmas superlotadas, (m) inexistência de pausas, (n) culpabilização pelos resultados negativos de desempenho de alunos, (o) invasão do espaço domiciliar, (p) infra-estrutura precária, (q) burocratização e hierarquização das relações de trabalho e (r) carência de recursos materiais e humanos.

Especificamente, a organização e as condições de trabalho dos professores de educação básica pública no Brasil são caracterizadas por (Gonçalves, 2003; Siniscalco, 2002; Campos, 1999): (a) alta repetência e evasão de alunos (variando em 15% e 16%, respectivamente), (b) baixa cobertura da educação e altas taxas de analfabetismo (14% da população jovem era analfabeta em 1996), (c) formações profissional e curricular inadequadas e materiais didáticos desatualizados (em 1996, dos 61 mil professores de 1ª a 4ª série, mais de 50 mil tinham o segundo grau incompleto), (d) falta de participação comunitária na gestão escolar (baixos investimentos públicos e controle financeiro por diferentes agências), (e) alto índice de alunos por sala (f) trabalho em tempo parcial e (g) alto índice de horas trabalhadas por ano (oitocentas h/a), quando comparado com outros países.

Devido às características das diretrizes educacionais, os professores de educação básica sofrem da cobrança do dever de adequar seu perfil de trabalho às características e necessidades dos alunos em suas diferentes fases de desenvolvimento, tendo como jargão de trabalho “educar e cuidar”. A função do ensino básico tem sido desenvolvida por professores de formação “generalista”, predominantemente do sexo feminino, com suas atividades de ensino e cuidado de crianças classificadas como “extensão do papel materno” (maternagem) e de uma organização do trabalho baseada no imprevisto, exercício simultâneo de tarefas e troca constante de fun-

ções, caracterizando certa “domesticidade” (Campos, 1999; Carvalho, 1995; Delcor *et al.*, 2004; Gonçalves, 2003; Reinhold, 1996).

O trabalho no ensino básico se tornou, pois, uma tarefa que exige adaptações do conteúdo do trabalho que não são priorizadas, associadas a supostas faltas de capacitação e orientação dos professores, em um contexto de descontinuidade e imposição das políticas na implantação das novas propostas educacionais. A administração escolar não fornece meios pedagógicos necessários para a realização das tarefas dos professores, o que tende a gerar e a perpetuar o “sobre esforço” ocupacional (Gasparini *et al.*, 2005; Gonçalves, 2003).

Catani (1998) afirmou que as condições de trabalho às quais os docentes estão submetidos são bastante desfavoráveis, e Oliveira Jesus (1998) pontuou que o sofrimento docente relaciona-se, em muito, com a percepção do fracasso no processo de ensino-aprendizagem, que pode induzir ao abandono da profissão.

### Ambiente psicossocial de trabalho docente

As características do ambiente psicossocial de trabalho podem repercutir na saúde, gerando ou agravando o mal-estar docente – termo introduzido por Esteve (1999) para caracterizar os efeitos psicológicos em resposta às condições de trabalho docente em longo prazo: estados de ansiedade excessiva, quadros de depressão, cefaléias, hipertensão, taquicardias, insônia, tabagismo e alcoolismo, transtornos mentais e distúrbios vocais. Foram identificadas relações entre o adoecimento dos professores com insatisfação no trabalho, absenteísmo, abandono de profissão, baixa motivação, desinteresse, indisposição física e psicológica constante e perda de sentido e significado do trabalho. Alguns aspectos relevantes das repercussões das relações sociais de trabalho na saúde dos professores são: (a) estresse ocupacional crônico, (b) cansaço mental e (c) síndrome do esgotamento profissional. As relações entre professores e alunos são aspectos relevantes para os agravos relacionados ao estresse e ao esgotamento profissional (Carlotto, 2002; Carvalho, 1995; Codo, 1999; Delcor *et al.*, 2004; Gil Villa, 1998; Januário *et al.*, 2002; Mcgrath *et al.*, 1989; Reinhold, 1996; Silvany Neto *et al.*, 2000, 1998; Organización Internacional de Trabajo, 1981).

A síndrome do esgotamento profissional é uma experiência no contexto do trabalho, definida pelo conjunto de sintomas de fadiga física e mental, desmotivação no trabalho, sentimento de impotência, inutilidade e baixa autoestima (Benevides-Pereira, 2002). Seligmann-Silva (2003) assinalou o aumento da incidência da síndrome do esgotamento profissional, quadros depressivos e transtornos psicossomáticos em trabalhadores professores, com dados de pesquisas tanto relacionados com a população brasileira quanto internacional. Considera-se que essa síndrome,

em professores, é “atualmente um problema social de extrema relevância e vem sendo estudada em diversos países” (Carlotto, 2002, p. 191).

Apesar da importância do sofrimento gerado pela síndrome, uma questão a ser discutida é a possibilidade de ausência de registros sobre nexos causais e diagnósticos do estresse ocupacional crônico e do esgotamento profissional no trabalho de professores. Carneiro (2001) pontuou o desconhecimento e a falta de reconhecimento da síndrome como um importante fator para a ausência de notificações nos sistemas de saúde pública.

Em relação à saúde dos professores de ensino básico, assinala-se que esses trabalhadores sofrem de estresse e esgotamento profissional devido, principalmente, às demandas de relacionamento social com funcionários da área de administração (diretoria, coordenação e técnicos administrativos), com os pais dos alunos e com os alunos que, comumente, estão num período importante do desenvolvimento infantil (Campos, 1999; Carvalho, 1995; Delcor *et al.*, 2004; Gonçalves, 2003; Reinhold, 1996).

### AST docente

O AST de professores tem sido descrito como um fator elementar para se compreender o processo de adoecimento dessa classe. Desde a década de 1980, diversas pesquisas têm assinalado o baixo nível de apoio social de fontes entre professores e da diretoria, quando associado a aspectos da organização do trabalho, pode facilitar o desenvolvimento da síndrome do esgotamento profissional (Burke e Greenglass, 1996, 1995; Burke *et al.*, 1996; Cunningham, 1983; Greenglass *et al.*, 1998, 1997; Schwab *et al.*, 1986).

Por outro lado, identifica-se a influência do AST não somente na síndrome do esgotamento profissional, mas também na diminuição de sintomas psicológicos como ansiedade, distúrbios do sono, dificuldades nas relações sociais, depressão e ideias suicidas (Chan e Hui, 1998).

Burke e Greenglass (1993) questionaram a excessiva importância dada aos efeitos do AST na síndrome do esgotamento profissional, sugerindo a ampliação dos fatores que atuam no modelo determinante da síndrome. De fato, o AST mostra-se relevante em diversos aspectos do trabalho dos professores, não somente repercutindo na proteção contra o esgotamento profissional. Pesquisas ressaltaram, por exemplo, a importância do apoio social para os professores na: (a) associação de pouco apoio com aumento de dores lombares (Tsuboi *et al.*, 2002), (b) redução dos efeitos negativos da percepção da sobrecarga de trabalho, amenizando os níveis de estresse e da síndrome do esgotamento profissional (Ho, 1996; Van-dick e Wagner, 2001), (c) diminuição do impacto do estresse episódico nas taxas de pressão cardio-



vascular durante a jornada (Steptoe, 2000), (d) redução da exaustão emocional na síndrome de esgotamento profissional e aumento do comprometimento pessoal (Greenglass *et al.*, 1998), (e) prevenção da síndrome do esgotamento profissional por meio de relações positivas com os colegas de trabalho (Greenglass *et al.*, 1997; Russel *et al.*, 1987), (f) no aumento da autoeficácia percebido no trabalho com alunos e na resolução de problemas do ambiente escolar (Kruger, 1997), (g) favorecimento do comprometimento organizacional, o qual se relaciona com aumento da satisfação com a escolha profissional e no trabalho, e com o desejo de aprimoramento de habilidades (Raju e Srivastava, 1994), (h) na prevenção da síndrome do esgotamento profissional por meio do retorno positivo sobre o desempenho nas tarefas (Russel *et al.*, 1987).

Tais pesquisas sugerem o papel relevante na prevenção do adoecimento (também relativo à síndrome do esgotamento profissional, mas não exclusivamente), no aumento da satisfação e na melhoria da qualidade de vida no trabalho docente. Pode-se identificar que o AST de professores esteve associado, em todas essas pesquisas citadas, a supervisão (diretoria, coordenação) e colegas de trabalho, mas pouco se discute sobre as especificidades do construto quando aplicado à população do professorado, o que dificulta a compreensão da amplitude de seu uso com essa categoria.

Questionamos o papel desempenhado pelos alunos e pais de alunos no apoio social para o professor, bem como a especificidade dos tipos de apoio fornecidos no trabalho. Como tais tipos se caracterizam? Quais são suas dimensões para a classe do professorado e, em específico, para os professores do ensino básico?

## PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando-se a relação entre o sofrimento, adoecimento dos professores e a importância dos fatores psicossociais no trabalho e da organização do trabalho, especificamente de AST e das características do trabalho docente, formulamos a seguinte questão: como se caracterizam os conteúdos descritivos de AST docente?

## Objetivos

### *Geral*

Descrever e analisar a estrutura de AST de professores da educação básica pública de uma escola da cidade de São Paulo, por meio de seus conteúdos, utilizando-se de aproximações teóricas entre representações sociais, fatores psicossociais e organização do trabalho docente.



### *Específicos*

Caracterizar as relações sociais com sentido suportivo para a descrição do conteúdo de AST em termos de tipos e de fontes disponíveis.

Analisar e comparar os tipos e fontes de AST com a organização e condições de trabalho dos professores.

Sugerir estratégias de intervenções psicossociais centradas em AST para professores da educação básica pública.

## CAPÍTULO 3

### Método

#### MÉTODO DE PESQUISA

As pesquisas em apoio social demonstram associações estatísticas com a saúde no trabalho, mas carecem de estudos que mostram em quais condições certos tipos de efeitos ocorrem associados a quais tipos de apoio, por exemplo (House, 1981). Thoits (1995) recomendou que se deve buscar um modelo qualitativo de pesquisa para melhor definição dos mecanismos funcionais e estruturais do conceito de apoio social, principalmente no que se refere à compreensão dos aspectos experienciados e construídos coletivamente entre os trabalhadores.

Por meio das considerações acima descritas, realizamos um estudo com as contribuições da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com análises de conteúdo para a descrição de AST pautada no referencial teórico das representações sociais e dos fatores psicossociais/organização e condições de trabalho docente.

Justificamos o uso das contribuições da pesquisa qualitativa porque se caracteriza como um procedimento de investigação direcionado para os processos e significados sociais, os quais não são rigorosamente medidos pelas técnicas estatísticas, com origem nas pesquisas, análises e entendimentos de padrões de conduta e processos sociais. É um modelo de pesquisa de caráter descritivo, de contato direto com o meio social e a ênfase nos estudos das perspectivas dos participantes (Denzin e Lincoln, 1997; Lüdke e André, 1986).

Para Marshall e Rossman (1999), a pesquisa qualitativa tem função para: (a) estudar, de forma aprofundada, fenômenos em suas complexidades e seus processos, (b) pesquisar fenômenos pouco conhecidos, (c) explorar as diferenças entre conhecimentos socioculturais diversificados, (d) pesquisar sobre processos informais e não estruturados, (e) pesquisar sobre o real, em oposição ao formal e (f) substituir as pesquisas que não podem ser feitas experimentalmente e as pesquisas cujas variáveis relevantes ainda não foram identificadas.

Sugerimos que, por meio da pesquisa qualitativa sobre o apoio social, seria possível identificar e descrever os conteúdos de AST de professores, os quais são construídos coletivamente. Foram considerados tanto os aspectos tipológicos e as fontes de AST (aqueles referentes ao apoio emocional, instrumental, supervisor, colegas de trabalho etc.) como as características contextuais (condições e organização de trabalho) no trabalho dos professores, fundamentando-se na concepção da representação social enquanto um processo coletivo de negociação de sentidos para a formulação de práticas comunicativas e ações intersubjetivas. Entendemos AST como um fator psicossocial mediador das relações entre as características objetivas da organização do trabalho e a percepção subjetiva dos sentidos atribuídos a essas características pelos trabalhadores. Dessa forma, construímos um referencial com aproximações teóricas das concepções da literatura científica e da pesquisa realizada, sobre os sentidos atribuídos às características do ambiente de trabalho, principalmente aqueles que se referem às relações sociais suportivas para a execução das tarefas docentes no cotidiano escolar. Para tanto, utilizaremos a teoria das representações sociais para a análise dos dados.

Quanto à modalidade de pesquisa, optamos pelo estudo de caso após a revisão bibliográfica sobre AST de professores da educação básica pública, em que foram considerados como indicadores para esse tipo de pesquisa: (a) dificuldade de delimitação e controle experimental do fenômeno, (b) necessidade de contextualização social, (c) natureza coletiva da estrutura do apoio social e (d) limitação de tempo e espaço para a coleta dos dados, tendo em vista, na época, os escopos de uma dissertação de mestrado.

O estudo de caso é interessante para nossos objetivos pois se baseia na descrição e compreensão dos padrões de relações dos fenômenos e seus significados para o caso. E o estudo de caso qualitativo é uma pesquisa sobre um sistema delimitado no tempo e no espaço, caso utilizado da coleta de dados em profundidade e detalhamento, envolvendo fonte de dados diversificada (Stake, 2000; Yin, 2001). Yin (2001, p.19) considerou que a pesquisa de estudo de caso representa “a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem

pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

## PARTICIPANTES

Esta pesquisa contou com a participação de nove professores e da equipe diretiva de uma escola pública de ensino básico em São Paulo. Inicialmente, a proposta de pesquisa foi apresentada à diretoria responsável, e sua autorização foi solicitada. O início da pesquisa foi formalizado com a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte da diretoria. Como a diretoria também foi incluída nas observações e entrevistas, teve-se ainda um outro TCLE específico para a realização das entrevistas e a observações.

A participação dos professores foi por livre adesão, que consiste em, após a exposição da proposta da pesquisa, recrutar somente os participantes que optarem por fazer parte do processo de coleta e devolução dos dados. O convite para colaborar com a pesquisa foi feito pelo pesquisador pessoalmente, numa reunião pedagógica denominada de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo –, que ocorre semanalmente e tem duração de duas horas, com todos os professores e a diretoria. Todos os participantes foram informados, por meio do TCLE específico dos professores, sobre o tema, os objetivos e os métodos de pesquisa, pesquisador responsável e orientador, e de sua inteira liberdade de participar da observação participante e das entrevistas previstas, além dos demais aspectos éticos envolvidos. O TCLE específico dos professores foi apresentado aos participantes antes da realização da observação participante e da entrevista em profundidade e após serem recrutados segundo manifestação verbal da disponibilidade para a participação.

Justificamos a relevância de tal número de participantes porque, a priori, para um estudo com contribuições da teoria das representações sociais numa abordagem qualitativa, não existe um número mínimo obrigatório de sujeitos, tal qual se é exigido pelas metodologias fundamentadas nas análises estatísticas (Sá, 1998; Spink, 2003). Poucos colaboradores são necessários porque, segundo Spink (2003, p. 129), quando devidamente contextualizados, formam “um exemplo do que chamamos (...) ‘sujeitos genéricos’ que (...) têm o poder de representar o grupo no indivíduo”. Ainda, Sá (1998) esclareceu a relevância dos “sujeitos genéricos” porque tal tipo de participante da pesquisa está envolvido e implicado com o objeto da representação a ser abordada.

Podemos entender que, para a pesquisa com contribuições do modelo qualitativo e da teoria das representações sociais, um número pequeno de participantes também é relevante metodologicamente porque, mesmo que em pequeno grupo,

os participantes são sujeitos portadores do conhecimento e práticas coletivas institucionalizadas e, portanto, fontes fidedignas para referidos estudos.

## INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Pelo fato de ter-se utilizado as contribuições técnicas e as aplicações da pesquisa qualitativa, delineou-se um instrumental para a coleta de dados, explorando-os apenas enquanto técnicas favoráveis para a coleta e descrição de conteúdos relacionados com as representações sociais.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: (a) observação participante e (b) entrevistas individuais em profundidade. Para a devolução dos dados foi utilizada a entrevista em grupo. Ressaltamos que as adaptações dos instrumentos foram feitas conforme as dificuldades e necessidades apresentadas no estudo piloto.

### Observação participante

A observação participante é “o contato direto com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (Cruz Neto, 2002, p. 59). Tem origem na antropologia enquanto um método histórico que procura a inserção, negociação e compartilhamento da interação social entre pesquisador e o grupo estudado em seu meio social e em suas atividades (Taylor e Bogdan, 1984). O pesquisador compartilha situações e experiências nem sempre possíveis de serem identificadas e verbalizadas pelos participantes porque se envolve na criação de um vínculo emocional e motivacional com as preocupações do grupo social estudado (Angrosino e Pérez, 2000; Judd *et al.*, 1991; Yin, 2001).

A observação participante exige tempo extenso e negociações com o campo de estudo. Porém, pelas restrições do nível de mestrado na época, restringiu-se o uso da observação participante enquanto técnica de coleta de dados estruturada para a descrição de ações, comportamentos e verbalizações de indivíduos e grupos (Angrosino e Pérez, 2000; Judd *et al.*, 1991).

Optamos por uma variação da técnica, em que o papel do pesquisador foi de observador como participante, em que “a identidade do pesquisador e os objetivos da pesquisa são revelados ao grupo desde o início”, tendo que “aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa” (Lüdke e André, 1986, p.29). Isto implicou em uma relação com o grupo que envolveu a participação no cotidiano escolar, mas privilegiando a observação dos fenômenos descritivos do apoio social, aceitando o controle do grupo sobre o que foi revelado para ser utilizado na pesquisa. A observação das condições de trabalho, por meio da descrição dos fatores psicossociais é uma possibilidade para se registrar os dados conforme

certos critérios prévios (International Labour Office, 1986). Esses critérios foram delimitados no diário de campo, segundo o estudo de caso-piloto e aspectos da teoria sobre AST.

Apesar de Haguette (1987) afirmar que a observação participante não pressupõe um instrumento específico, como questionário ou roteiro de entrevista, para direcionar a observação, Lüdke e André (1986) esclareceram que é necessária a delimitação de um foco relacionado à relevância das informações para os objetivos da pesquisa, diferenciando assim, essa técnica das observações estritamente diretas, em que todos os comportamentos são registrados. Desenvolveu-se e utilizou-se um diário de campo adaptado de Lüdke e André (1986) (anexo 1) para a coleta de dados da observação. Tal diário foi baseado nos aspectos relevantes do cotidiano escolar conforme identificados no estudo de caso-piloto descrito nos procedimentos de coleta de dados e nos aspectos teóricos da organização do trabalho do professor.

### Entrevista individual em profundidade

A entrevista individual em profundidade caracteriza-se por processo de interação social, em que o entrevistador tem por objetivos conseguir informações junto ao entrevistado. Consta de uma enquete individual com questões não diretivas, as quais são centradas em um ou dois pontos específicos para o detalhamento e o aprofundamento da percepção do entrevistado sobre o assunto estudado. A questão principal é apresentada (em forma de pergunta ou imperativa) e, com as respostas dadas pelo entrevistado, são investigadas e exploradas outras questões emergentes para a clarificação da temática abordada. Sugere-se o uso de um roteiro de entrevista que contenha os tópicos a serem abordados (Brenner, 1985; Fontana e Frey, 2000; Haguette, 1987; Yin, 2001).

O roteiro de entrevista proposto para esta pesquisa (anexo 2) constou da temática central (AST de professores) que foi inicialmente investigada com uma única afirmativa prévia: “gostaria que você comentasse sobre o seu trabalho”. Com as respostas dadas, foram exploradas as questões relativas: (a) aos componentes das relações sociais com sentido suportivo e (b) à forma como o entrevistado sente e lida com as relações sociais no trabalho. Tais questões foram definidas previamente conforme o escopo teórico adotado e foram rearranjadas segundo aspectos relevantes observados com o estudo de caso-piloto descrito nos procedimentos de coleta de dados. Anteriormente, a questão seria “comente seus relacionamentos com o pessoal de seu trabalho”, mas se identificou que tal questão fomentava respostas diretivas e pouco aprofundadas sobre o assunto, criando um campo de tensão emocional para o entrevistado, durante o estudo-piloto.

## ENTREVISTA EM GRUPO PARA DEVOLUÇÃO DOS DADOS

A entrevista em grupo é caracterizada por ser uma enquete coletiva, em que cada participante expressa sua opinião para o grupo e o pesquisador fomenta a discussão sobre os temas abordados na entrevista. A técnica consiste na proposição de uma temática para ser discutida (Fontana e Frey, 2000).

Nesta pesquisa, a entrevista em grupo foi utilizada com os participantes, para a comunicação e a consolidação dos dados pesquisados. Com isso, pretendeu-se um modo de legitimação dos resultados com os participantes, de modo a realizar o compromisso ético de divulgação dos dados para os integrantes. Os dados divulgados foram os de caráter coletivo, já tratados e analisados com base no referencial teórico específico.

## PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foi realizado um estudo de caso-piloto e, em seguida, o estudo da escola-caso. Em ambos, foram aplicados os mesmos instrumentos de coleta de dados.

### Estudo de caso-piloto

O estudo de caso-piloto tem por objetivos: (a) afinar a concepção e aprimorar os instrumentos da pesquisa, (b) reformular e consolidar as questões das entrevistas a serem aplicadas e (c) elucidar aspectos conceituais do projeto (Yin, 2001). Optou-se pelo estudo de caso-piloto para a experimentação e treino dos instrumentos da pesquisa, além de se levantar alguns aspectos a serem melhor explorados nas entrevistas e observações.

Nesta pesquisa, o caso-piloto foi realizado numa escola do ensino médio-técnico diferente da escola-caso. A diretoria da escola do caso-piloto foi contatada e aspectos éticos e de procedimento foram explicitados. Após o aceite para a pesquisa, realizou-se uma observação participante de uma jornada de trabalho, das 19h40min até às 22h50min, seguida de uma entrevista em profundidade, cuja duração foi de, aproximadamente, 65 minutos, com um professor selecionado por meio da livre adesão ao convite para participar da pesquisa.

Os dados coletados foram analisados com o intuito de delimitar e delinear as questões da entrevista com profundidade e alinhar a entrevista em grupo, bem como discutir aspectos relevantes para a observação participante.

### Estudo da escola-caso

Inicialmente, realizamos a observação participante da jornada de trabalho de dois professores escolhidos previamente, e segundo o critério de maior e menor tempo de trabalho na função/escola, dentre os professores que optaram por participar da

pesquisa. Os dados foram registrados por meio de anotações feitas no diário de campo. Após essas duas observações, continuamos com mais sessões de observações, procurando nossa inserção no grupo de professores. O pesquisador permaneceu em locais considerados de encontro coletivo, como a sala dos professores e reuniões pedagógicas de HTPC. Todas as observações dos participantes ocorreram num período de três meses, uma vez por semana, de agosto a outubro de 2005, totalizando quatorze dias de observações. Elas foram realizadas no período da manhã, e os dados registrados se limitaram às informações relacionadas aos nove professores que concordaram em participar da pesquisa, com o devido consentimento. Além disso, apenas as informações que eles permitiram foram anotadas no diário de campo durante as observações. Dessa forma, alguns dados foram inutilizados e/ou perdidos por terem sido vetados pelos participantes. Levantamos algumas hipóteses sobre tal dificuldade, como o pouco tempo de inserção do pesquisador no campo, e as restrições prévias dos professores e da diretoria devido a experiências adversas vividas com outros pesquisadores.

Durante esse mesmo período, também realizamos uma entrevista em profundidade individualmente com os nove professores. Os dados foram registrados por meio de gravador digital de voz e por anotações manuscritas realizadas durante a entrevista. Foram realizadas duas entrevistas com a direção e uma com a coordenação. Após a coleta desses dados, procedemos às análises para a construção dos componentes de AST docente. Por fim, realizamos a entrevista coletiva para a devolução e consolidação dos dados de pesquisa no final de dezembro do mesmo ano da pesquisa.

## ASPECTOS ÉTICOS

A ética em pesquisa na área de saúde e com seres humanos relaciona-se com o direito humano. França Jr. e Ayres (2003, p. 67) assinalaram que a “ampliação dos conhecimentos em saúde pública pode ser tomada como direito social. Todavia, muitas vezes para produzi-lo podemos violar outros direitos sociais ou direitos da esfera privada”. Os autores se referem à necessidade de se tornar público o conhecimento adquirido com os participantes de uma pesquisa, mas que tal necessidade não deve sobrepor-se ao direito individual para que a privacidade dos participantes não seja invadida. Os autores alertam que tal invasão pode resultar em estigmatização, discriminação, perda de emprego e relações afetivo-familiares para os participantes. Disso decorrem todas as possíveis precauções e cuidados para com a divulgação dos dados da pesquisa, além do compromisso ético formal assumido por meio dos TCLE.



Os professores que concordaram em participar da pesquisa foram esclarecidos sobre os objetivos deste trabalho antes de seu início. Receberam também informações sobre os procedimentos e os possíveis benefícios decorrentes. Também tiveram garantido seus direitos de confidencialidade, como também o consentimento de poder abandonar a pesquisa no momento em que desejassem. O pesquisador se comprometeu a divulgar os resultados da pesquisa para os participantes e para a diretoria.

## PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

### Referencial teórico

Pelo fato de AST ser um conceito que envolve a identificação e a compreensão do sentido suportivo das relações sociais nos contextos de trabalho, Hutchison (1999) sugeriu a prioridade de análises do apoio social embasadas nas teorias da psicologia social, agregando um referencial teórico de base à concepção do conceito. Além disso, Thoits (1995) assinalou a necessidade dessas pesquisas compreenderem a forma como as pessoas percebem o apoio social. Lindorff (2001) e Jacobson (1986) também assinalaram que a mobilização, percepção e aceitação do conteúdo do apoio social no trabalho estão vinculadas à construção significativa individual e coletiva do caráter suportivo das relações sociais. Para uma construção de referencial que privilegiasse tais aspectos, optamos pela teoria das representações sociais.

Jodelet (1988) destacou que a teoria das representações sociais estabelece uma relação entre o psicológico e o social. É a “interface dos fenômenos individual e coletivo” (Spink, 1993, p. 300).

A teoria das representações sociais tem origem no pensamento sociológico de Durkheim ([1924] 1970) sobre as representações coletivas, uma síntese das representações individuais de ideias. Mas, desde a década de 1960, Moscovici (2003, p. 49) contrapôs-se à concepção sociológica de que as representações coletivas são um “instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças”. O autor procurou compreender e estudar os fenômenos coletivos que “corporificam” ideias e experiências coletivas e interações com o comportamento, para se compreender, comunicar e tornar familiar o não familiar.

As representações sociais constituem, pois, um fenômeno social que expressa a percepção e a compreensão de um grupo sobre sua relação com os objetos, na construção de uma realidade social, por meio de imagens, conceitos e categorias que formam um conjunto de palavras, sentimentos e condutas institucionalizados (Moscovici, 2003, 1978; Sá, 1995). São “fenômenos específicos que estão relaciona-

dos com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade quanto o senso comum” (Moscovici, 2003, p. 49).

Para Moscovici (1978), as representações sociais estão baseadas no processo de mediação social e estruturam-se como um “conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p. 16), funcionando como a “preparação para a ação [...] à medida de que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar” (p. 49). É “o conjunto de pensamentos e sentimentos expressos em comportamentos verbais e abertos de atores, os quais constituem um objeto para um grupo social [...], um fenômeno coletivo pertencente a uma comunidade, o qual é co-construído por indivíduos nas suas conversas e ações cotidianas” (Wagner *et al.*, 1999, p. 96). Por isso, as representações sociais seriam um sistema de valores, idéias e práticas com objetivos de estabelecer uma ordem que ajudasse as pessoas a se orientarem e controlarem o mundo material e social e a comunicarem-se, ou seja, são teorias do senso comum.

Inicialmente, as representações sociais foram concebidas conforme um modelo cognitivista, o qual sofreu mudanças relativas à inclusão de aspectos conceituais da psicanálise, com as próprias constatações de Moscovici referentes à intersecção das representações sociais com as contribuições da psicanálise. A proposta dessa intersecção é de considerar aspectos inconscientes afetivos e emocionais com os aspectos cognitivos (Lane, 1995). Jodelet (1988) esclareceu que houve uma evolução conceptual das representações sociais que englobou a articulação de “elementos afetivos, mentais e sociais” integrados ao lado da cognição, linguagem e comunicação, ou seja, os aspectos sociais, materiais e ideais da realidade.

As representações sociais são uma maneira de interpretar e pensar a realidade de forma coletiva, um “conhecimento social” que condensa um conjunto de significados que servem de referência para interpretar a vida diária e dar “sentido ao inesperado”. “As representações sociais constituem modalidades de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1988, p. 474). Spink (1993, 2003) complementou essas idéias assinalando que são formas de conhecimento prático que orientam as ações cotidianas, tanto por serem campos socialmente estruturados quanto por expressarem a realidade intraindividual.

A teoria das representações sociais se refere tanto a um conjunto de fenômenos – relações informais, cotidianas, em níveis socioculturais – quanto à teoria para explicá-los. As representações sociais atuam na construção social da realidade incorporando o conhecimento não familiar aos universos consensuais, quando então

“operam os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real” (Sá, 1995, p. 37).

Bauer e Gaskell (1999) assinalaram a relação entre três elementos como característica das representações sociais: sujeitos (S), objeto (O) e projeto ou contexto pragmático (P). Para os autores, os sujeitos são aqueles que carregam certa representação social de um determinado objeto (concreto ou ideia abstrata) e que estão inseridos em um projeto ou contexto pragmático de um grupo social no qual a representação faz um sentido: “sujeito, objeto e projeto formam um sistema de constituição mútua” (*ibidem*, p. 168). Esse sistema se articula sobre um modelo de conhecimento do cotidiano, socialmente elaborado e compartilhado, constituído tanto pelas experiências individuais quanto informações, modelos de pensamentos que recebemos pela tradição, educação e comunicação social (Jodelet, 1988).

A estrutura de cada representação se refere à díade figura e significado e a construção das representações sociais está pautada em dois processos: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem diz respeito ao fornecimento de um contexto a um objeto, sua interpretação e integração cognitiva (Jodelet, 1988; Moscovici, 1978). O processo de ancoragem pode ser dividido em dois subprocessos: (a) classificação, que é o processo de comparação e aceitação do novo conteúdo representacional com “protótipos” armazenados na memória, (b) denominação, que é a inclusão do novo conteúdo representacional em um “complexo de palavras específicas” para tirá-lo do “anônimo perturbador” (Sá, 1995). E a objetivação se caracteriza pelo processo de dar materialidade a um objeto abstrato, tornando-o uma forma ou figura – o objeto da representação social pode ser ideias, acontecimentos, pessoas, relações etc. –; é uma operação imaginante e, ao mesmo tempo, uma qualidade icônica da formação da figura acerca do objeto da representação (Jodelet, 1988; Moscovici, 1978).

Sobre a gênese das representações sociais, seu conteúdo não deriva das ideologias sociais dominantes – visão sociológica, nem de uma mente de tipo “caixa preta”, que processa informações sem julgamentos – visão psicológica, pois seus sujeitos são pensadores ativos que, em seu cotidiano de interações sociais, criam representações específicas para suas questões (Sá, 1995).

Bauer e Gaskell (1999) assinalaram que as representações sociais são cultivadas nos sistemas de comunicação, portam conteúdos estruturais que funcionam tanto para os sistemas de comunicação como para seus participantes e são incorporadas de diferentes modos e meios. Os autores explicaram que, nos sistemas de comunicação, também entendidos como contextos sociais, as representações sociais são elaboradas, circuladas e recebidas num processo simbólico, sendo incorporadas em comportamentos habituais, pensamentos individuais e comunicação formal e informal. Acrescentaram, ainda, os modos de representações: movimentos, palavras,

imagens visuais e sons não linguísticos. Também assinalaram que o sistema mínimo envolvido em uma representação é uma tríade: dois sujeitos preocupados com um objeto em que se construirá um significado comum.

Porém, Spink (1993, 2003) destacou que o processo de elaboração das representações sociais engloba a contextualização sócio-histórica e os discursos constituintes das relações sociais. Esse processo é contraditório porque o senso comum é diversificado, compreendendo sua lógica e coerência e também suas contradições. Por isso, a autora sugeriu que o estudo das representações sociais não se direcione para suas estruturas, mas sim para suas práticas, ou seja, “a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação” (Spink, 2003, p. 123). Alves e Rabelo (1998) partilham do mesmo posicionamento teórico acerca dos estudos sobre representações, principalmente porque muitos autores estabelecem uma dicotomia entre a estrutura representacional e as práticas. Os autores afirmam que os processos de saúde e doença se constituem também em sentidos alicerçados no caráter polissêmico e subjetivo da produção discursiva. Spink (2003), nesse âmbito, propõe uma abordagem das representações sociais que considera o contexto sócio-histórico de sua produção, ou seja, destaca o *imprinting* social de ideologias, ressonâncias do imaginário social e saberes socialmente localizáveis como fontes originárias das representações sociais. Além disso, as representações sociais não somente veiculam informações, mas também servem para orientar a práxis, a ação e a comunicação. Por isso, o discurso passa a ser considerado uma prática coletiva na produção e negociação de sentidos, o que favorece uma metodologia fundamentada nas interações discursivas e coletivas no “aqui-e-agora”.

### Proposta de análise da observação participante

Os dados coletados foram submetidos a um processo de análise de conteúdo. Essa análise, segundo Bauer (2003), é o processo de produzir inferências do texto focal para o seu contexto social. O autor cita que esse processo pode reconstruir representações, seus valores, atitudes e opiniões e compará-los entre a comunidade. Foram evidenciadas nas falas e ações registradas no diário de campo, as construções do conhecimento e sentidos que indicaram um caráter de apoio presente nas relações sociais no trabalho. As categorias de análise (tipos e fontes de apoio) foram definidas a priori, segundo a sistematização de House (1981) e a posterior, na construção de novas categorias. Foram consideradas, como relações de apoio, aquelas em que as falas e as ações dos professores relacionaram-se com o sentido de provisão (ou ausência) de instrumentos, informações, trocas afetivas, de apreciação sobre trabalho realizado, além de suas fontes.

### Proposta de análise da entrevista individual em profundidade

Também foi realizada uma análise de conteúdo no texto das entrevistas. Segundo Bauer (2003), numa análise de conteúdo deve-se: (a) relacionar teoria e as circunstâncias da pesquisa para identificar a seleção do texto específico, (b) construir um referencial de codificação ajustado tanto à teoria como ao material pesquisado, (c) fazer um teste e refinar a codificação, (d) testar a fidedignidade e cuidar para evitar ambiguidades e (e) codificar todo o material coletado.

Para as entrevistas, a codificação foi criada com base na proposta de Spink (2003): (a) transcrição, (b) leitura do material para verificar a construção do discurso (silêncios, hesitações, lapsos, as variações e a forma como o discurso se orienta para a ação), a retórica (a organização do discurso) e a emergência dos investimentos afetivos. A codificação baseou-se em categorias prévias (tipos e fontes de apoio), segundo House (1981), e na construção de novas categorias a posteriori. Foram consideradas como relações de apoio aquelas em que as falas e ações dos professores estiveram relacionadas com a percepção deles sobre a provisão (ou falta de) aspectos materiais, emocionais, de apreciação sobre o trabalho e informações para a execução das tarefas no trabalho, além da identificação de suas fontes.

### Triangulação e síntese dos dados

Os dados coletados foram analisados em conjunto em suas categorias estabelecidas com a análise de conteúdo e suas relações com aspectos teóricos de AST. Procuramos identificar não somente as falas sobre as relações sociais de apoio no trabalho, mas também aquelas que indicavam, indiretamente, a ocorrência de um aspecto de apoio social, conforme descrito na teoria. Para tanto, extraímos das observações participantes e das entrevistas em profundidade, categorias com as quais se delinhearam aspectos estruturais, em termo de tipos de conteúdo e fontes, de apoio no trabalho dos professores com base nas relações de construção de sentidos nas dimensões discursivas e ações, aspectos do conhecimento prático dos professores sobre seu cotidiano de trabalho.

## CAPÍTULO 4

### Estudo de caso-piloto

Com o estudo do caso-piloto, pode-se delinear algumas questões referentes aos procedimentos de coleta de dados, que já foram ajustados na descrição deles. Apresentam-se, a seguir, as contribuições do piloto para a construção dos instrumentos desta pesquisa:

1. Os dados da observação participante devem ser coletados tanto em situação coletiva (interações entre os professores e reuniões pedagógicas) quanto em situação individual (acompanhamento de jornada de trabalho para inserção no campo e aquisição de confiança dos participantes).
2. A observação do participante deve ser o eixo principal da pesquisa e as entrevistas devem ocorrer em caráter de complementação dos dados inicialmente coletados com a observação. Isso implica em selecionar os entrevistados conforme a relevância deles para a compreensão do apoio social na escola.
3. Tanto o modelo de diário de campo quanto o roteiro da entrevista em profundidade foram adequados para esclarecimento dos aspectos relacionados ao apoio social. Porém, as questões sobre saúde e adoecimento no trabalho docente deverão ser perguntadas diretamente, caso os entrevistados não a abordem.



## CAPÍTULO 5

### Resultados e discussão

Pesquisamos uma escola da região oeste da cidade de São Paulo. É uma escola que atende a crianças da periferia da cidade, ou seja, crianças de famílias com menor nível socioeconômico. Possui treze salas de aula, uma cozinha, sala da diretoria, secretaria, estacionamento, uma quadra desportiva e uma biblioteca. Ainda apresenta uma sala para guardar materiais diversos. A sala dos professores se localiza em frente ao estacionamento e à sala de reuniões/vídeo. Na entrada pode-se ver o pátio, a cozinha e a biblioteca. Próximo a elas estão a secretaria e a sala da diretoria. A escola, incluindo as salas de aula, apresenta um aspecto mais antigo, rústico, com paredes sujas e riscadas, bem como as carteiras e as lousas visivelmente desgastadas.

A sala da diretoria possui três mesas, um computador e dois armários. A sala dos professores contém uma mesa de centro e alguns quadros de avisos. Também possui um armário e uma prateleira com alguns materiais didáticos aparentemente antigos e não mais utilizados.

Pela manhã, encontram-se quinze professores para o ensino nas primeiras, segundas, terceiras e quartas séries. São professores que se mostram vestidos de maneira bastante simples. Doze são do sexo feminino e três do masculino, sendo que o grupo tem idade que varia entre 26 e 58 anos. Para as análises, não nos interessou fazer uma distinção entre idade e sexo dos participantes da pesquisa, a fim de preservar quaisquer possibilidades de rompimento de seu anonimato.



A negociação da pesquisa foi realizada, inicialmente, com a diretoria, composta de um coordenador, um vice-diretor e um diretor. Todos os aspectos éticos e a apresentação da proposta de pesquisa foram esclarecidos. Não foram colocados obstáculos para os procedimentos, por parte da diretoria. Somente a condição de os professores aceitarem ou não. Isso porque, segundo a diretoria, eles “ouvem” diversos casos de pesquisadores que vão para as escolas públicas e acabam por “revelar” aspectos da pesquisa que comprometem as relações sociais nas escolas. Percebemos certa preocupação da diretoria em resguardá-los.

Em seguida, combinamos de apresentar o pesquisador para os professores na próxima reunião de HTPC. Nessa reunião, após a apresentação das propostas para os professores da manhã, houve questionamentos sobre a questão do sigilo e a preocupação de “vazamento” de informações. Com isso, dos quinze professores, nove se prontificaram a participar da pesquisa. Mesmo sendo assegurados dos aspectos da confidencialidade do projeto, solicitaram que não fossem divulgados quaisquer dados que possibilitassem a identificação da escola e dos professores, citando o caso de uma escola que conheciam, na qual os dados de uma pesquisa realizada foram lidos pela diretoria, que identificou os docentes envolvidos e suas falas, criando uma situação desagradável no ambiente de trabalho. Concordamos com tal anonimato, o que determinou a forma de apresentação dos resultados neste trabalho. Para tanto, todos os professores foram identificados pela palavra “professor (a)” e os membros da diretoria (coordenador, vice-diretor e diretor) pela palavra “diretoria”.

Fizemos a sistematização dos dados coletados segundo as categorias descritivas de AST: tipos de apoio (apoios emocional, instrumental, de apreciação e informativo) e fontes de apoio (diretoria, entre professores, pais e alunos) e colocamos algumas vinhetas de citações de falas e situações para exemplificá-los.

## TIPOS DE APOIO

Foi possível verificar a construção de sentidos comuns e partilhados entre os professores sobre formas suportivas nos vínculos que corresponderam aos quatro tipos de apoio social no trabalho tal como descritos pela literatura.

### Apoio emocional

Caracterizou-se por liberdade, espontaneidade e informalidade da expressão e compartilhamento de conteúdos afetivos relativos ao cotidiano dos professores, principalmente quando relacionado às exigências consideradas excessivas advindas da relação de cuidado existente entre professor-aluno.

Diálogo entre professores (as): “Não sei mais o que fazer com eles.” – reclama um (a) professor (a). “Eu já percebi que nada mais adianta, somente ir aos berros, no grito mesmo! Ai sim eles param.” – conforta outro (a) professor (a). “Nessas horas a única coisa que resolve é isso. Não adianta mais nada!” – continuou. “Os meus estão impossíveis! Não vejo a hora de tirar aquela minha folga!” – responde o (a) primeiro (a). “É..., mas você tem que tomar cuidado porque nessas de trabalhar a mais aqui e ali, acabam perdendo a sua folga e aí...” – complementa o (a) segundo (a).

Diálogo entre professores (as): “Você sentiu minha falta ontem, [...]?” – perguntou o (a) professor (a). “Sim, tive que ficar com eles até a última aula. Ai ninguém aguenta mais” – respondeu. “É, eu não estou mais aguentando mesmo... parece que eu falo e eles não escutam nada, nem mesmo respondem”.

Professor (a): “Geralmente eu converso com a vizinha de sala [...]. A gente chora as pitangas, reclama um pouquinho ali e depois passa”.

Professor (a): “Sempre a vizinha do lado [...]. Às vezes vou atrás dela. Quando fico apavorada [...] vou atrás dela e falo ‘pelo amor de Deus’. [...] Quando alguém aparece na porta aí eu falo ‘não aguento mais’.

A expressão e o compartilhamento de conteúdos afetivos identificados nesta pesquisa se relacionam com a análise de Gil Villa (1998) sobre as condições de trabalho dos professores, nas quais está presente o esgotamento diante do acúmulo de exigências, principalmente aquelas relativas ao papel do professor. Greenglass *et al.* (1996) acrescentaram ainda o papel do apoio emocional para amenizar a despersonalização no processo de adoecimento pelo esgotamento profissional. Os professores utilizam o apoio emocional como meio de descarga afetiva sobre suas condições de trabalho, bem como aspectos da organização da escola.

O apoio emocional no trabalho se caracterizou, na escola-caso, pelo diálogo e a produção discursiva sobre a relação professor-aluno, que está permeada de representações tais quais “cuidar e educar” e “formar e informar”. Alguns professores tendiam a adotar uma postura negativa sobre a educação enquanto processo diferente da transmissão de conhecimento e se sentiam desvalorizados pelos alunos não corresponderem às suas estratégias de educação tradicionais. Segundo Campos (1999), a função do professor de educação básica de “educar e cuidar” se torna grande exigência afetiva no trabalho, contrapondo-se, segundo Gonçalves (2003), à representação de alguns professores da educação tradicional, sobre seu papel de “formar e informar” por meio da transmissão de conhecimento. Essa autora explica que os professores da rede pública se deparam com as necessidades de uma comunidade carente, em que seu papel está além do “formar e informar”. Destaca-se que as “professoras, em sua maioria, ressaltam o amor e a afetividade que permeiam sua

convivência com os alunos, em especial no que se refere aos mais carentes” (*ibid*, p. 155). Codo e Vasques-Menezes (2000) assinalaram que a existência de uma polaridade entre “cuidar e educar” e “formar e informar”, denominada de “conflito afeto versus razão”, desenvolve um “campo tensional denso” no cotidiano.

Em razão das exigências afetivas, “cuidar e educar”, e o contraste com as concepções de alguns professores sobre a educação como um processo de transmissão de conhecimento, “formar e informar”, o apoio emocional no trabalho desempenha uma função de regular esse tipo de exigência por meio da expressão e compartilhamento da vida afetiva no convívio com alunos.

Por isso, tal apoio se insere na necessidade de compreensão entre a fragmentação cotidiana da relação afetiva – solidariedade, cumplicidade, cuidado, preocupação, desejos, emoções – com os alunos e a “tecnocratização”, método de ensino e organização da transmissão do saber mais adequados e padronizados, conforme assinalou Silva Jr. (1993). Dessa fragmentação decorrem as excessivas solicitações emocionais dos professores, que se refletem na saúde por meio dos quadros de esgotamento, cansaço, desgaste e síndrome do esgotamento profissional (Codo, 1999; Codo e Vasques-Menezes, 2000).

### Apoio instrumental

O fornecimento de instrumentos para a realização das tarefas prescritas no trabalho se caracterizou por trocas de: (a) favores de substituição de professor em sala de aula, porque a substituição do professor por outro colega de trabalho foi um instrumento de apoio para que pudesse se retirar da sala sem dispensar os alunos, (b) materiais pedagógicos, como livros, apostilas etc., (c) materiais não disponíveis ou inexistentes na escola, como cópias xerocadas de material pedagógico etc. e (d) procedimentos pedagógicos, como técnicas de controle de indisciplina e métodos avaliativos.

Diálogo entre professores (as), sobre um procedimento pedagógico diferente para corrigir as lições de casa que um (a) ensinou para o (a) outro (a): “Não ficou mais fácil corrigir no caderno?” – pergunta a (o) professor (a). “Sim, bem mais fácil! O difícil é levar tudo pra casa...” – reafirma o (a) segundo (a).

Professor (a): “Quando tenho algum problema, peço pra [...] ficar com minha sala, aí eu posso sair da sala, sabe como é, né? E se [...] precisa, também olho a sala [de outro professor (a)] pra poder ir no banheiro ou falar com [outro professor (a)]”.

Diálogo entre professores (as), comparando as classes de reforços: “Como estão os seus do reforço? Estão aprendendo alguma coisa?” – pergunta um (a) professor

(a). “Sim!” – responde o (a) outro (a). “Então deixa eu saber como você está fazendo, porque com os meus está difícil” – desabafa o (a) primeiro (a).

Professor (a): “Quando alguém tem alguma coisa diferente, a gente sempre passa pros outros [referindo-se a livros e apostilas para usar com os alunos]”.

Professor (a): “Quando eu preciso de tirar xerox, falo com [a diretoria] e [...] diz pra mandar fazer que [...] dá um jeito”.

Mesmo com a troca de materiais, os (as) professores (as) percebem as limitações de recursos para as aulas. Além disso, também percebem certa insatisfação com o material didático comum a todos, procurando por outras possibilidades:

Professor (a): “Geralmente a gente tem o material didático [...] o livro a gente não usa com série nenhuma. Eu não sigo um livro, porque seguir um livro, aí fica meio, parece que a gente fica meio em cima do livro [...] e não usar um determinado livro, aí eu posso diversificar melhor. Pega um pedaço de um livro, pega uma parte de outro, pega às vezes material que não é de livro, recortes de revista, jornais, para eles também acessarem outros tipos de texto”.

Professor (a): “Pesquisei em outros livros, na internet, peço para a escola e em último caso compro!”.

As trocas de materiais, as técnicas pedagógicas e os favores técnicos entre os professores se relacionam com a precarização do trabalho pela necessidade de suprir a ausência e insatisfação relativa aos materiais pedagógicos fornecidos, isto é, uma tentativa de não inviabilizar o trabalho pedagógico.

Gil Villa (1998) destacou a falta de recursos materiais como aspecto limitador da atuação profissional, enquanto que Codo e Vasques-Menezes (2000) assinalaram a precariedade dos recursos materiais de professores da rede de ensino pública. Comparativamente em um outro estudo sobre as representações dos professores acerca do seu trabalho, Gonçalves (2003, p. 156) identificou que as funções percebidas pelos professores são: “atender a todas as necessidades que surjam como dificuldades ou empecilhos para o desenvolvimento do trabalho na escola, desde questões administrativas às mais práticas, como a manutenção da infraestrutura física”. Ainda, Gasparini *et al.* (2005, p. 191) assinalaram que a ausência de materiais pedagógicos proporciona o sobre-esforço – dedicação extra do professor – para a manutenção de mínimas condições de trabalho:

*Sob essas condições, o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar*

*e restringindo seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas.*

Codo e Vasques-Menezes (2000) destacaram que a falta e a inadequação de recursos materiais repercute no desgaste psicofisiológico no trabalho do professor, associando-se a isso o fato de não haver possibilidades de escolha dos materiais mais adequados para suprir as necessidades locais. “Raras são as vezes em que o educador tem ao seu alcance, oferecidos pela instituição, materiais e recursos que vão além desse mínimo, para que possam enriquecer suas aulas, tornando seu trabalho mais interessante, mais eficiente e eficaz” (*ibid*, p. 17).

### Apoio de apreciação

O fornecimento de apreciação sobre o trabalho realizado pelos docentes ocorreu informalmente, entre as conversas cotidianas na sala dos professores, e formalmente, nas reuniões de HTPC. Durante elas, a diretoria explica e discute sua percepção sobre o desempenho dos professores. Tanto a diretoria como os professores avaliam seu desempenho baseados no manejo com os alunos, propostas de atividades educacionais, sentimentos e pensamentos dos professores sobre si próprios e a avaliação anual de desempenho dos alunos, realizada pelo Governo do Estado de São Paulo (Saresp). Os professores utilizam o desempenho dos alunos e a receptividade da classe às propostas de trabalho como indicadores do desempenho profissional, além do uso do caderno volante, em que cada dia um aluno de cada classe escreve, para ser avaliado pela diretoria.

Díálogo entre professor (a) e diretoria: “Olha o que ele [refere-se ao caderno de um aluno] fez! Ficou uma droga! Aí falei para ele que tinha capacidade para fazer direito, mas que ele não podia deixar de fazer ou fazer mal feito. Só conversei com ele e não repreendi: não sei se fiz certo...” – diz o (a) professor (a). “Sim, isso mesmo! É melhor você fazer assim. Tá mais certo [...] porque se você repreender, ele vai continuar te desafiando” – explica a diretoria.

Professor (a): “Procurro fazer uma avaliação diária. Converso muito com alguns colegas e com [a diretoria]. Também tomo como parâmetro o interesse do aluno, a realização das atividades propostas”.

Professor (a): “Eu planejo. Tem um monte de coisas que a gente pode falar. Mas daí a pouco eu começo a falar e parece que não está chamando a atenção. Se eles não prestam a atenção, saio devendo”.

Professor (a): “A [diretoria] tem acompanhado, mais ou menos, essa parte no caderno volante que a gente faz. Cada dia um aluno escreve. É mais a parte de como está e também de como é a sala, o que cada um tá fazendo na sala”.

A apreciação sobre os resultados do trabalho realizado pelos professores tem importância para a saúde dos professores por três aspectos: (a) prevenção da síndrome do esgotamento profissional, (b) promoção da gestão dos riscos de estresse e (c) expressão afetiva.

Segundo Russel *et al.* (1987), o retorno positivo sobre o trabalho realizado – feedback positivo – dos professores pode prevenir a síndrome do esgotamento profissional porque facilita o reconhecimento, a compreensão e o manejo do autodesempenho nas tarefas educacionais, facilitando o controle do professor sobre o seu processo de trabalho. Kruger (1997) confirmou tal dado ao sugerir que o apoio de apreciação favorece o aumento da autoeficácia no trabalho com os alunos e na resolução de problemas escolares.

A eficácia do professor é um conceito que engloba as crenças e as convicções da capacidade percebida para modificar o desempenho do aluno no processo de aprendizagem. A percepção da eficácia do professor é um fator relevante para o ajuste da condição de trabalho e a prevenção do esgotamento profissional. E a influência da percepção da falta de eficácia pode ser verificada nos sintomas de despersonalização e desmotivação em relação ao trabalho educacional (Brouwers e Tomic, 2000; Schwab *et al.*, 1986).

As reuniões de HTPC facilitaram o processo de apreciação sobre o desempenho dos professores da escola-caso. Os professores puderam nortear suas concepções e crenças sobre seu desempenho tanto pelas indicações dadas informalmente, pelos colegas e diretoria, como formalmente, por meio das avaliações objetivas realizadas pela diretoria. Tal tipo de reunião promove a gestão dos riscos de estresse e esgotamento profissional dos professores por, exatamente, favorecer a apreciação sobre seu trabalho. E as reuniões de avaliação e feedback sobre o trabalho funcionam como um processo de formação contínua porque elas facilitam a análise crítica do desempenho dos professores em relação às competências e aos domínios técnicos, bem como ampliam as possibilidades de solucionar os problemas de práticas que apresentam um desempenho inadequado (Agência Europeia para a Segurança e a Saúde no Trabalho, 2003; Savolainen, 2001).

A pesquisa realizada pela Agência Europeia para a Segurança e a Saúde no Trabalho (2003) mostrou que ambientes de trabalho educacionais que favorecem o apoio de apreciação sobre o trabalho realizado podem: (a) reduzir o número de

confrontos físicos entre crianças e professores, (b) diminuir o absenteísmo e (c) aumentar a satisfação dos professores.

Quanto às expectativas da apreciação e do retorno de trabalho, referentes ao desempenho dos alunos, Codo e Vasques-Menezes (2000) explicam que o envolvimento afetivo do professor e aluno imprime maior qualidade no trabalho educacional. Tal envolvimento, para os autores, permite a expressão afetiva no trabalho, que é regulada pelo espelhamento do professor sobre o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, o produto do processo de trabalho educacional é avaliado em termos dos resultados obtidos por meio do desenvolvimento do aluno. Os autores assinalam que os professores utilizam como parâmetros para a avaliação de resultados a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem, percebendo que nem todos os seus esforços estão produzindo retorno. As consequências disso são o desgaste, o questionamento sobre as competências e a fragilização da identidade profissional.

### Apoio informativo

O fornecimento de informações referentes ao trabalho dos professores ocorreu formalmente ou informalmente durante a jornada de trabalho. Formalmente, a diretoria utilizou-se do HTPC para informar os professores sobre: (a) calendário escolar (feriados, emendas, férias, recessos, início e término do ano letivo, etc.), (b) trabalhos e propostas pedagógicas coletivas (comemoração de festas temáticas como o Dia dos Povos Indígenas e da independência, teatros, cinemas, exposições e realizações de trabalhos dos alunos que englobam temas sobre o lixo, a cidadania, a preservação da natureza e o transporte coletivo, e possibilidades didáticas diversificadas, como planos e abordagens pedagógicas cotidianas), e (c) aspectos burocráticos relativos a procedimentos com a secretaria (férias, abonos, afastamentos e retornos ao trabalho). Informalmente, os professores trocam esses tipos de informações entre si durante a jornada de trabalho e, na sala dos professores, existe um quadro para afixação (por parte da diretoria) de informativos diversos sobre o trabalho dos professores.

Diálogo entre professores (as), comparando as classes de reforços: “Como estão os seus do reforço? Estão aprendendo alguma coisa?” – pergunta um (a) professor (a). “Sim!” – responde o (a) outro (a). “Então deixa eu saber como você está fazendo, porque com os meus está difícil” – desabafa o (a) primeiro (a).

Diálogo entre professores (as), sobre um feriado: “Bom, [professor (a)]. Agora tem o feriado do dia [...] aí! Vamos ver se o governador vai dar o dia pra gente” – afirma o (a) professor (a). “É, vamos ver. Mas se ele não der, creio que [a diretoria] vai

fazer aquele revezamento de uns vem à tarde e outros de manhã” – responde o (a) outro (a).

Diálogo entre professores (as) e diretoria, no HTPC, sobre datas do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – avaliação anual): “Gente, o Saresp desse ano será no dia [...]. Preciso que os professores (as) da manhã compareçam pela manhã e o da tarde, pela tarde. Temos que vir um dia antes pra arrumar as salas porque o governador não vai enviar o pessoal para ajudar!” – explica a diretoria para os professores (as).

Diretoria: “Eu mesmo faço e coloco esses lembretes na parede da sala dos professores para ajudá-los”.

Diálogo entre professores (as) sobre a festa junina: “Você sabe como vai ser a festa junina?” – pergunta um (a) professor (a). “Olha, pelo que tou sabendo, eles [os alunos] estão ensaiando agora, com o [professor (a)] para a apresentação lá no dia. Parece que cada pai vai ter que levar um doce ou salgado, além das barraquinha que vamos montar [...]” – responde o (a) outro (a). “É, eles [alunos] estão bem agitados lá na sala por causa desses ensaios...”.

Greenglass *et al.* (1996) assinalaram os efeitos de amenização da exaustão emocional dos professores por meio do fornecimento de apoio informativo. Em nossa pesquisa, as trocas de informações, tanto formais, quanto informais, para a execução das tarefas docentes, relacionaram-se com a facilitação e o desenvolvimento de práticas na formação profissional porque promoveram a circulação de conhecimento sobre as atividades docentes na escola-caso. Segundo Silva (2002, p. 80), o cotidiano escolar é “marcado pela constante comunicação formal e informal, espontânea ou intencional (...) e é nesse processo de comunicação que se constroem e se reconstroem as ideologias, os valores, os conhecimentos”. Os processos comunicacionais que envolvem a troca de informações para o desempenho das tarefas educacionais facilitam ao professor a atualização constante de seus saberes sobre sua prática, promovendo o comprometimento e a qualidade no ensino. Para Oliveira de Jesus (1998), repensar e reatualizar os saberes sobre as práticas educacionais é um dos meios para se evitar o sentimento de desrealização que pode levar à desistência e ao abandono da profissão, bem como o desenvolvimento e/ou agravamento da síndrome do esgotamento profissional.

Já Barros (2001) assinalou que a troca de informações gerais no trabalho promove a circulação discursiva facilitando a reinvenção de práticas, o que institui um “outro padrão de vida/saúde”. Nesse sentido, o apoio informativo aproxima-se do apoio instrumental porque o instrumento de trabalho dos professores se baseia em conteúdos informativos sobre suas práticas, principalmente ao envolver o compar-



tilhamento, entre professores e diretoria, de temas como o processo de aprendizagem, a disciplina dos alunos, métodos de ensino e cursos de capacitação (Galindo, 2004). Torna-se difícil, pois, a análise independente desses dois tipos de apoio pelo fato de se inter-relacionarem, ou seja, as informações adquiridas sobre o processo de aprendizagem tornam-se também instrumentos de trabalho à medida que o produto do trabalho do professorado é imaterial.

## FONTES DE APOIO

As representações sociais relacionadas à origem e à oferta das quatro modalidades de apoio se relacionaram com a chefia (diretoria), os colegas de trabalho (entre professores), e a “clientela” (pais e responsáveis e os próprios alunos).

### Apoio da diretoria

O apoio da diretoria é reconhecido pelos professores e fornecido em termos instrumentais, emocionais, de apreciação sobre trabalho realizado e informativo. Teve por finalidade a regulação das relações entre aluno e professor para diminuir o excesso de exigência do “cuidar e educar” (problemas de indisciplina e dificuldades de aprendizagem) e regulação de tempos/modos dos trabalhos (organização, sistematização, planejamento, negociação e consolidação do plano pedagógico).

Diretoria: “Sabe, é essa forma que posso ajudá-las. Se elas não aguentam mais os meninos, então mandem pra mim, porque na minha sala eles ficam quietos e não bagunçam mais. Eu falo isso para elas”.

Diretoria, conversando com os (as) professores (as) numa reunião de HTPC: “Sei que vocês estão cansadas e que muito dos problemas não são de vocês. Essas crianças têm problemas na família e com os pais, que são uns filhos da puta, mas vocês não podem resolver isso. Mandem pra mim! Não briguem com eles, não deixem de castigo, mandem pra mim! Eu também não vou resolver o problema, mas posso amenizá-lo para vocês fazerem seu trabalho”.

Professor (a): “A [diretoria] me ajuda muito... Às vezes [diretoria] dá umas idéias no HTPC pra fazer com os meninos e acho muito boas... Coisas de dinâmicas e exercícios... assim...”.

Professor (a): “Em todas as situações obtive ajuda da direção”.

Diretoria: “[Com isso], evit [amos] [...] que os professores tenham que ficar a todo o momento cuidando dos meninos” (referindo-se à prática de ficarem como substitutos dos professores no pátio durante os intervalos de aula).

Por outro lado, existe uma situação de ambiguidade no fornecimento de apoio pela diretoria, principalmente quando a relação entre um determinado professor e a diretoria não está satisfatória.

Diretoria: “Não faço a mínima questão de agradar a [...], [...] e [...]. São [...] do mesmo bando... [...] vagabund [...]s que não querem fazer nada... sabe... colocam o aluno pra fora da sala e deixam o coitado fazendo lição no intervalo... Isso é um absurdo... Aí eu falo pra [...] que eu boicoto mesmo! Falo pra não fazerem isso, mas não adianta!”

Com esse tipo de argumentação, a diretoria toma uma atitude agressiva e/ou pouco solícita com as demandas desses (as) professores (as), em específico. Muitas vezes, a diretoria se exalta emocionalmente, gritando e usando de ironias para com os professores. Também percebe-se que os professores consideram que algumas das ações da diretoria não resolvem muitos de seus problemas com os alunos.

Professor (a): “E sabe como é [a diretoria], se colocamos o aluno pra fora, não acontece nada com ele”.

Professor (a): “Mas se não consigo resolver o problema, peço ajuda da [colegas de trabalho]. Em último caso da direção da escola!”

Professor (a): “E às vezes eu também trago os problemas pro [...], pra secretaria ou pra diretoria. Mas porque somo nós, é eu que estou próximo [...] do aluno, eu é que conheço [...] a hora que posso pedir para os pais ajudar. A diretoria não sabe como é o dia-a-dia em sala de aula”.

O apoio da diretoria se mostrou relevante para: (a) o controle das exigências da relação professor-aluno (indisciplina e problemas de aprendizagem), (b) a flexibilização do tempo e ritmo de trabalho (calendário escolar), (c) delimitação dos procedimentos e das regras (planejamento pedagógico) e (d) a avaliação de desempenho (controle da eficiência profissional).

Estudos de Baruch-Feldman *et al.* (2002), Elfering e *et al.* (2002), Dormann *et al.* (1999) e Constable e Russel (1986) mostram que o apoio social de supervisores, em diversas ocupações, tem efeitos moderadores no estresse ocupacional, no desenvolvimento e/ou agravamento da síndrome do esgotamento profissional e nas dores lombares, além de promover a satisfação e produtividade em diversas categorias profissionais. Para o professorado, tal hipótese também se confirma (Burke e Greenglass, 1996, 1995; Burke *et al.*, 1996; Cunningham, 1983; Greenglass *et al.*, 1998, 1997; Schwab *et al.*, 1986).

Sarros e Sarros (1992) identificaram a importância do apoio social dos diretores como preventivo para o desenvolvimento/agravamento da síndrome do esgotamento profissional. Porém, em nenhum desses estudos se constataram as relações com os tipos de ações cotidianas dos diretores que poderiam favorecer o fomento de AST para os professores.

Na escola-caso, as práticas da diretoria se revelaram favoráveis à provisão de apoio social para os professores porque, ao atuarem nos quatro itens relacionados anteriormente, tendem a minimizar alguns aspectos insatisfatórios da organização e condições de trabalho, tais quais levantadas por Souza *et al.* (2003), como: (a) a centralização das decisões administrativas e pedagógicas, (b) o autoritarismo gerencial e (c) a culpabilização pelos resultados negativos do desempenho dos alunos. A representação social de professores sobre o papel “positivo” da diretoria é de uma abertura ao diálogo no trabalho em grupo e a administração da escola, repassando normas e diretrizes dos órgãos governamentais (Gonçalves, 2003).

Além disso, Teixeira (1999) assinala que a diretoria também é responsável pelos tempos e ritmos de trabalho, relacionados com os “transcursos, rotinas, duração, alternâncias, continuidades, sequências e compassos” das práticas didático-pedagógicas e dos ordenamentos burocráticos determinados e gerenciados pela diretoria. Tais aspectos temporais, segundo a autora, são importantes para o professor porque determinam a “polirritmia escolar”, ou seja, as experiências temporais docentes de fragmentação. A polirritmia escolar se constitui em zonas distintas: (a) jornadas triplas, (b) transições entre salas de aulas e diversificação de alunos, (c) transposição entre conteúdos diversos e (d) compatibilização entre o trabalho e vida privada. A experiência temporal fragmentada é paradoxal porque remete à extensa jornada de trabalho versus o sentimento de um tempo curto. A autora ainda ressalta que tal polirritmia é responsável pela constituição da identidade do professorado. Os calendários escolares também estruturam e revelam a rítmica das práticas e das atividades docentes, diferenciando-se entre o “calendário oficial” determinado pelo MEC e secretarias de educação e o “calendário real”. O “calendário real”, apesar de se basear no “calendário oficial”, caracteriza-se por um processo de adaptação coletiva a dinâmica e rotinas escolares específicas, os quais são regulados pelas relações de poder e interesses da diretoria. “São uma instância de confronto velado ou aberto entre diretorias, professores, especialistas, estudantes” (Teixeira, 1999, p.100).

Por outro lado, a relação social entre professores e diretoria na escola-caso se mostrou ambígua, principalmente porque a provisão do apoio nem sempre foi realizada conforme as necessidades de alguns professores, os quais foram avaliados como profissionais inadequados pela diretoria. Esse fato remete à tese de Silva Jr. (1993) de que as escolas públicas foram absorvidas pelo ideário capitalista, em que

os professores são considerados trabalhadores improdutivos caso não mostrem um alto índice de “desempenho” e “produtividade”. O questionamento do autor é que a subordinação do ensino ao capital desconfigura a proposta da educação, de transformação da sociedade em prol da construção da humanidade. Para o autor, o processo educativo deve basear-se na solidariedade, o que se contrapõe à competitividade capitalista. Percebe-se que a prática de exclusão de professores “menos produtivos” do fornecimento de apoio social pela diretoria reforça tais idéias.

Além disso, a negativa de provisão de suporte aos professores desconsidera uma das atividades da prática administrativa, que é a regulação das exigências de trabalho e seus efeitos na saúde do trabalhador. Pode-se afirmar que os professores “menos produtivos” são aqueles que têm menos oportunidades de suprirem suas necessidades de apoio social fornecido pela diretoria.

A diretoria exerce, enquanto gerência do processo de trabalho e educador, uma posição ambígua, tal qual identificada nesta pesquisa. A ambiguidade das ações da diretoria é reflexo daquilo que Paro (1996) denominou de “posição bastante contraditória” porque suas funções são, a princípio, inconciliáveis: como educador, ele deve cuidar dos objetivos educacionais e da escola, e como administrador tem que fazer valer as ordens emanadas dos órgãos públicos superiores do sistema de ensino que, em grande medida, atuam na contrapartida, impossibilitando o atingimento dos objetivos educacionais. Dessa forma, justificam-se as dificuldades percebidas pelos professores sobre o fornecimento de apoio por parte da direção, pelo fato da existência de contradições inerentes ao cargo de diretor (a).

Um outro aspecto a ser considerado na relação entre diretoria e a organização do trabalho educacional é a dificuldade de gerenciamento dos próprios recursos, tanto financeiros como na escolha do material pedagógico. Codo e Vasques-Menezes (2000) afirmaram que os processos burocráticos das escolas públicas estão submetidos à hierarquização na tomada de decisões, considerando-se que o maior nível hierárquico é o MEC (Ministério da Educação), que estabelece normas, regras, recursos e programas pedagógicos para serem gerenciados pelas diretorias das escolas. Os autores ressaltaram que tal hierarquização, que se perpetua na própria escola por meio da representação da diretoria responsável pelas decisões internas, repercute na ausência de flexibilidade do trabalho que, associada aos baixos salários, ausências de planos de carreira e infraestrutura deficiente e inadequada, favorecem a insatisfação, falta de sentimentos de realização, baixa autoestima e desgaste psicofisiológicos para os professores.

## Apoio entre professores

Caracterizou-se pela troca de experiências relativas aos aspectos da organização e condições de trabalho entre os professores, durante a jornada. Forneceram apoio instrumental, como a troca de materiais pedagógicos, substituições e trocas de horários, apoio emocional, como explicitação das dificuldades inerentes à relação professor-aluno-pais-diretoria e apoio informativo, como o esclarecimento de datas relevantes no calendário pedagógico e aspectos burocráticos da instituição.

Professor (a): “Quando alguém tem alguma coisa diferente, a gente sempre passa pros outros”.

Professor (a): “Geralmente eu converso com [...] vizinh [...] de sala [...], a gente chora as pitangas, reclama um pouquinho ali e depois passa”.

Diálogo entre professores (as) sobre as dificuldades de se trabalhar com a indisciplina na sala de aula: “Eles sabem que nada pode acontecer com eles...” – afirmou um (a) professor (a), sobre retirar o aluno da sala e enviá-lo para a diretoria. “E falam que nada pode acontecer por causa daquele estatuto da criança... a gente não pode nem argumentar com eles porque eles sabem que têm seus direitos...” – completou um (a) outro (a) professor (a). “Então não adianta mais tirar o aluno da sala... tem que ser no grito mesmo, aí eles ficam mais acuados...” – reafirmou um (a) terceiro (a) professor (a).

O apoio entre professores tem sido relatado como significativo fator de amenização da exaustão emocional no trabalho docente (Greenglass *et al.*, 1996). Galindo (2004) identificou alguns temas comuns entre colegas de trabalho, os quais se assemelham aos temas compartilhados entre os professores da escola-caso: (a) aprendizagem e disciplina dos alunos, (b) métodos de ensino e (c) cursos de capacitação. Já no estudo da escola-caso, o apoio entre os professores se mostrou útil: (a) na regulação das exigências de trabalho tanto no que diz respeito à relação professor-aluno-diretoria-pais (indisciplina, problemas de aprendizagem) com o apoio emocional, (b) na ajuda com o compartilhamento e fornecimento de informações sobre os aspectos temporais do trabalho (calendário escolar) e (c) no compartilhamento e fornecimento de tecnologias educacionais (materiais e procedimentos pedagógicos) e distribuição do trabalho (substituições e trocas de horários).

De forma geral, as relações sociais entre professores são importantes também porque facilitam a construção da identidade profissional (Galindo, 2004; Silva, 2002). Para Silva (2002) as relações entre pares promovem o sentimento de pertença e de compromisso, que resultam em um trabalho mais significativo. O autor sugere que é por meio das relações sociais entre pares que o professor aprende

a sua profissão, utilizando-se de funções “psicointelectivas” para desenvolver a capacidade de compreender, de trabalhar em grupo, de aprender e ampliar conceitos e novas formas de trabalho. O reconhecimento entre os professores pares é relevante, considerando-se que a vivência da identidade de profissional docente do ensino básico é contraditória, apresentando aspectos positivos, como a formação dos alunos; e negativos, como “criar problemas” para os pais e fazer o aluno “perder o ano letivo” (Galindo, 2004). Dessa forma, o apoio social entre professores pode ser entendido como um fator mobilizador de recursos coletivos para a construção de práticas pedagógicas que respondam às exigências do trabalho educacional, formando “informalmente” a identidade profissional do educador. Desse modo, faz-se relevante entre o professorado, a formação de uma equipe (*team building*) permeada de:

*empatia, de responsabilidade mútua, de preocupação com o ‘eu’ e com o outro, que assegura a participação sem medo de arriscar, de escolher, de se envolver, de compartilhar em direção ao crescimento de todos, mobilizando toda a escola para a conquista de seus objetivos e a satisfação de suas expectativas. (Silva, 2002, p. 81).*

Raposo e Maciel (2005) destacaram a importância das relações favoráveis professor-professor para a potencialização dos resultados educacionais e desenvolvimento de trabalhos individuais e coletivos. Os autores localizam tal importância nas negociações coletivas entre os professores para a coconstrução dos projetos pedagógicos na escola e o aprimoramento da formação profissional. Isso porque os autores entendem que a construção de práticas educacionais surge da reflexão coletiva e partilhada dos professores sobre as tentativas de solucionar os problemas e dilemas pedagógicos e institucionais, o que constitui a “verdadeira formação” profissional do educador. Para tanto, os autores sugerem a análise focal e a promoção de três categorias elementares das relações sociais entre os professores: (a) relação de confiança, (b) interdependência indivíduo-grupo e (c) liderança. Por isso:

*Nessa perspectiva, a escola deve servir como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, que propiciem a constituição de redes de formação contínua [...]. Essa perspectiva valoriza o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade e sugere tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo (Raposo e Maciel, 2005, p. 311).*

## Apoio dos pais e responsáveis pelos alunos

Prática caracterizada pelas respostas dos pais e responsáveis às solicitações e convocações dos professores para discussão sobre a indisciplina dos alunos, dificuldade de aprendizagem e desempenho extra-escolar. A peculiaridade dessa prática reside na expectativa dos professores em contornar a indisciplina por meio da presença dos pais durante o horário de aula, como uma forma de inibir comportamentos agressivos, desinteresse e desatenção, além de procurarem compartilhar, emocionalmente, suas dificuldades inerentes à relação professor-aluno-pais e responsáveis.

Professor (a): “Às vezes, também, a gente chama o pai”.

Porém percebem que isso não soluciona nem os problemas de aprendizagem nem a indisciplina porque os pais não comparecem às convocações.

Professor (a): “Não dá pra fazer mais nada, porque se tenta alguma coisa, os pais não participam e não comparecem nas reuniões”.

Diálogo entre professores (as): “E também os pais não ajudam em casa!” – exclama um (a). “Já mandei diversos bilhetes, mas não estão nem um pouco preocupados.” – reafirma o (a) outro (a). “Eles sabem que os filhos não podem ser retidos, por isso nem mesmo se preocupam!” – complementa o (a) primeiro (a).

A necessidade de obtenção de apoio social dos pais e responsáveis se mostrou relevante para as práticas educativas porque é compreendida pelos professores como um meio direto de regulação dos conflitos existentes entre professor e aluno. A necessidade de se falar com os pais e trazê-los para a escola é uma prática que os professores usaram para amenizar as exigências emocionais e físicas do cuidado com os alunos, compartilhando suas preocupações sobre as condições de vida, relações familiares e desempenho escolar (indisciplina e problemas de aprendizagem). Propuseram aos pais, muitas vezes, o acompanhamento *in loco* do aluno, tanto na sala de aula como no intervalo. Com isso, tentaram distribuir as exigências do trabalho, principalmente quando envolve o papel de “cuidar”. E, essa prática foi corroborada pelo estilo de gerência da diretoria, que aprova, coordena e participa para facilitar o trabalho dos professores quanto aos conflitos com os alunos. Mesmo assim, os professores ressaltaram a dificuldade de se fazer útil tal prática, muito em função da ausência dos responsáveis e de sua desvalorização sobre a educação dos filhos.

Essa prática também tenta suprir os sentimentos de desvalorização e pouco reconhecimento profissional (Souza *et al.*, 2003) que os professores percebem em relação aos pais e responsáveis. Porém, torna-se muito custosa em termos afetivos porque o constante esforço para trazer os pais e responsáveis para participar do processo educacional resulta em desgaste para os professores. Algumas dessas representações sociais expressam diretamente as expectativas dos professores sobre a participação dos pais no processo de educação dos filhos, tais como assinaladas por Gonçalves (2003, p. 155, grifo nosso):

*A participação dos pais, por sua vez, é vista como razoável, e há a constatação de que os pais de alunos-problema são ausentes da escola [...]. De maneira geral, há uma sensação de falta de reconhecimento da sociedade e do governo para com a escola e os professores, que se sentem diferenciados.*

Aliás, “razoável” é um qualificador inexato para a percepção da participação dos pais por causa do intenso descontentamento dos professores diante da situação. A ausência e falta de participação dos pais é entendida, pelos professores, como acomodação, indiferença e desvalorização da profissão docente e da escola (Gonçalves, 2003). Os pais são, por conseguinte, percebidos como um “fator negativo” para os professores em suas práticas docentes quando não favorecem e/ou facilitam o processo de aprendizagem dos alunos.

### Apoio dos alunos

Caracterizou-se pela correspondência das expectativas dos professores sobre o processo de aprendizagem e disciplina dos alunos em sala de aula. Esperam um retorno dos alunos sobre seus esforços para ensinar o conteúdo didático, culpando-se por não obter tal retorno. Também esperam desenvolver uma relação social com os alunos de forma a respeitarem e serem respeitados para evitar comportamentos agressivos em sala de aula, procurando a troca afetiva com eles.

Professor (a): “Tem um monte de coisas que a gente pode falar, mas aí eu começo a falar e parece que tá chamando a atenção, que eles não estão ligando... têm três ou quatro olhando e os outros estão brincando, conversando”.

Professor (a): “Se eles não prestam a atenção, eu saio devendo. Aí vou pra casa e fico ‘aí meu deus, o que é que eu fiz, onde é que eu errei que não consegui passar’, não consegui prender a atenção de todo mundo e fiquei devendo”.



Diálogo entre professores (as): “Eu ensinei para eles como fazer, mas não prestam atenção em nada! [...] mas realmente... olha isso! Não sei mais como fazer! Eles não sabem nada!”

Os professores apresentaram uma expectativa sobre seus alunos, em termos de desempenho, aprendizagem e de comportamentos adequados na escola. Essas expectativas se referiram ao próprio produto final da atividade do professor, que é a educação (Codo e Vasques-Menezes, 2000). Com isso, utilizaram os alunos como apoio de apreciação sobre seus desempenhos e apoio para compartilhamento afetivo.

As representações de professores sobre o trabalho com os alunos estão baseadas numa convivência de “amor e carinho” assinalam a necessidade do professor em compartilhar o afeto no processo de ensino-aprendizagem porque tem como produto a educação do aluno e a mudança social, implicando em uma relação social de proximidade e de espelhamento afetivo para o exercício do cuidado. Dessa forma, o envolvimento no relacionamento permite a expressão afetiva no trabalho, que é regulada pelas relações com os alunos (Codo e Vasques-Menezes, 2000; Gonçalves, 2003)

A qualidade das relações entre professor e aluno é relevante para a construção e transformação “cognitivo-afetivo-social” da dupla. As interações e trocas afetivas entre professor e aluno proporcionam transformações e consolidação da identidade do professor e de suas práticas por meio das mudanças nas habilidades, consciência, valores e amplitude do conhecimento (Placco, 2002). Além disso, o apoio dos alunos relaciona-se com a satisfação e o sentimento de segurança no trabalho, enquanto a sua ausência é relevante para o desenvolvimento e agravamento da síndrome do esgotamento profissional (Brouwers e Tomic, 2000; Pereira, 1998).

Por outro lado, verifica-se a degradação da relação social, em que as necessidades de apoio fornecido pelos alunos são obscurecidas por práticas de ameaças baseadas nas relações autoritárias e abuso de poder nas escolas. Zuin (2003) afirmou que a relação professor-aluno tem sido permeada pela representação do abuso do poder do professor e consequente aversão do aluno, degradando o processo de ensino-aprendizagem. É por meio da rotulação, escárnio, humilhação, insultos e punições psicológicas que o professor tenta exercer o controle sobre sua tarefa, para obter a máxima produtividade, objetivando o tempo e os conteúdos pedagógicos. Em contrapartida, o aluno, além de perpetuar seus comportamentos inadequados, também se torna conivente com metodologias de ensino inadequadas por meio da dissimulação para evitar ou superar tal abuso de poder do professor. Gil Villa (1998) também corroborou com tal possibilidade, analisando a relação professor-aluno nos parâmetros da subordinação institucionalizada, que gera consequências tanto para uma parte quanto para a outra.

Os aspectos de dominação e poder/submissão e conformidade caracterizam a relação professor-aluno numa dimensão contraditória porque envolve tanto as necessidades de expressão afetiva como de controle da tarefa que podem ser ambíguas em suas práticas cotidianas.

O professor espera receber apoio emocional e de apreciação sobre seus esforços, mas, para poder dar conta dos aspectos temporais e das exigências de produtividade, controla suas atividades por meio da construção de uma relação de poder e autoritarismo para com seus alunos, o que gera a retirada do investimento afetivo dos alunos, o conformismo na aprendizagem, indisciplina na sala de aula e a negação da própria relação com o professor. Consequentemente, as possibilidades de apoio advindas dessa relação se tornam escassas ou inúteis.

## ASPECTOS GERAIS DA ESTRUTURA DE AST DOCENTE

O AST de professores tem a função de regular as exigências do cotidiano do trabalho educacional. Para tanto, os professores necessitam/utilizam estratégias diversificadas de apoio, tanto em suas fontes como em seus tipos, para o manejo de fatores psicossociais adversos relacionados à precarização das condições e organização do trabalho. Thoits (1995) ressaltou a função do apoio social como uma provisão à qual se pode recorrer quando se enfrenta estressores, promovendo a integração social. Diversos autores afirmam que a integração social é relevante para o trabalho docente porque favorece: (a) a construção de identidade profissional e senso de pertença, (b) a formação contínua no ambiente de trabalho, (c) as negociações coletivas sobre projetos pedagógicos, (d) o comprometimento com o processo educacional, (e) a permeabilidade às mudanças na cultura organizacional, (f) o desenvolvimento de funções empáticas, afetivas e relacionais, (g) o desenvolvimento profissional, (h) a construção de novas práticas pedagógicas e (i) a resolução de conflitos e problemas educacionais (Codo e Vasques-Menezes, 2000; Galindo, 2004; Gatti, 2003; Oliveira de Jesus, 1998; Raposo e Maciel, 2005; Silva, 2002). Esses aspectos, considerados como pertencentes às relações sociais no cotidiano escolar, podem favorecer o professorado na tentativa de amenizar o sofrimento relativo às exigências ocupacionais. Sintetizam as possibilidades intervenientes do AST (independentemente de funcionarem como *main effect* ou *buffering*) na cadeia de relações psicossociais entre: (1) condições e organização do trabalho, (2) sentidos atribuídos à percepção do ambiente de trabalho e (3) saúde e adoecimento no trabalho.

Desses dados, levantamos a hipótese teórica de uma relação de AST com a formação contínua dos professores e o trabalho de equipe. A desqualificação do professor é um imperativo diante da deterioração das condições e organização de trabalho (Paro, 1996) e que se faz necessária novas possibilidades de capacitação

do professorado. Identificou-se, nesta pesquisa, que as dimensões do apoio social – tipos e fontes – confirmaram a importância das relações sociais no trabalho, as quais têm sido consideradas como corresponsáveis pelo processo de formação desses profissionais (Gatti, 2003; Oliveira de Jesus, 1998; Raposo e Maciel, 2005; Silva 2002).

Gatti (2003) reafirmou que, para a formação e a capacitação, deve-se considerar as dimensões relacional e socioafetiva do contexto em que os professores se inserem. A autora assinala que “é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem” (p. 203). Já Savolainen (2001) sugere que a discussão e colaboração entre os professores podem promover o desenvolvimento da escola e gerar estratégias para a solução de situações problemas no cotidiano educacional. Na mesma esteira, Raposo e Maciel (2005) compreenderam que a reflexão compartilhada coletivamente favorece a construção e as negociações sobre os projetos pedagógicos, favorecendo assim, a formação do professor. Nesse sentido, Jackson (1992) ressaltou a “experiência compartilhada” e Sarason *et al.* (1991) pontuaram a “percepção da alteridade” como aspectos relevantes para o fornecimento de apoio social. Ou seja, a capacitação do professor, a constituição intersubjetiva de sua identidade enquanto profissional da educação e as possibilidades de reformulação das suas atuações educacionais estão vinculadas com o sentido suportivo construído nas relações sociais de trabalho, por meio do compartilhamento das experiências cotidianas e do reconhecimento da alteridade e, muito além, das possibilidades de trocas afetivas, informativas, instrumentais e de apreciações dos professores com a diretoria, com outros professores, com pais de alunos e responsáveis e com os próprios alunos.

Segundo Jodelet (1998), a alteridade é um produto do processo de construção e exclusão social que mantém sua unidade por meio de um sistema de representações. Por isso, pensa-se que para existir compartilhamento, deve haver o reconhecimento do outro num processo de construção coletiva de sentidos sobre o valor suportivo das relações sociais no trabalho docente. Porém, nem todas as relações sociais podem ser consideradas como fomentadoras de um processo de formação profissional entre professores.

De qualquer modo, além das relações com a saúde e adoecimento, o apoio social pode ser entendido como um produto das relações grupais entre professores, capaz de facilitar a construção de novas práticas educacionais cotidianas por meio do questionamento e da transformação dos processos institucionais do ensino público.

## Conclusões

Para a consolidação dos objetivos desta pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico genérico que foi organizado em seis eixos teóricos: (a) organização e condições de trabalho contemporâneo, (b) repercussões do trabalho na saúde dos trabalhadores, (c) fatores psicossociais que delimitam o ambiente de trabalho e suas repercussões na saúde, (d) relevâncias de AST, (e) condições e fatores psicossociais/organização do trabalho docente e (f) AST docente. Esses seis eixos compuseram os capítulos teóricos anteriores deste trabalho.

O material preliminar relativo ao levantamento bibliográfico sugeriu a importância de AST e, em específico, para o trabalho docente, tanto na prevenção do surgimento ou agravamento de patologias relacionadas, como na promoção da saúde e satisfação dos trabalhadores. Problematicou-se, então, a importância do reconhecimento de AST docente e em seguida, realizou-se um estudo embasado pelas contribuições da pesquisa qualitativa de estudo de caso descritivo sobre o sentido suportivo atribuído às relações sociais no trabalho de professores da educação básica pública, para se identificar dimensões constitutivas de AST docente, em termos de seu conteúdo tipológico e fontes. Os resultados foram analisados e relacionados com os saberes oriundos de alguns aspectos teóricos delimitados com a teoria das representações sociais, as condições e fatores psicossociais/organização de trabalho e saúde de professores.

Com esses seis eixos associados à proposta de análise dos dados e os resultados obtidos, desenvolveu-se uma linha de pensamento por meio de aproximações teóricas transversais para se compreender as repercussões do apoio social enquanto

fator psicossocial relacionado com a organização e condições do trabalho contemporâneo na saúde dos trabalhadores e, em específico, dos docentes. Ressaltou-se a importância da transição epidemiológica em Saúde Pública, com a relevância da implicação das doenças não transmissíveis e dos fatores psicossociais nos padrões de adoecimento coletivos, que também se encontram presentes e relacionados no ambiente de trabalho contemporâneo.

As principais contribuições desta pesquisa foram: (a) proposição de uma definição conceitual de AST pautada nas sínteses e reformulações teóricas do levantamento bibliográfico, (b) reformulação do modelo estrutural de AST em termos de quatro categorias, fundamentada no levantamento bibliográfico, (d) delimitação dos alcances dos efeitos de AST na saúde dos trabalhadores e, em especial, dos professores, alicerçadas na revisão bibliográfica, (e) identificação e especificação dos tipos e fontes de AST docente, fundamentadas no material coletado, (f) explicitação e formulação da função de AST docente, baseadas no material coletado e nas discussões dos dados.

A teoria das representações sociais, utilizada nessa pesquisa, favoreceu as análises dos dados coletados para esta pesquisa porque facilitou a explicitação da construção de um saber e uma prática social relativos ao *modus operandi* do sentido coletivo acerca das vivências de apoio social no trabalho. Fez-se uma crítica à teoria das representações sociais por, em sua construção mais clássica, priorizar o estruturalismo e o representacionismo. A pesquisa adotou um referencial que se aproxima da construção coletiva de saberes e práticas tal qual é abordada por Spink (1995, 2003) e Alves e Rabelo (1998) porque não somente respondem às necessidades individuais, mas sim à institucionalização dos processos de significações grupais. Lane (1997) assinalou que a abordagem psicossocial compreende tanto uma microanálise sobre estruturas, relações e contextos grupais quanto uma macroanálise sobre a inserção institucional do grupo e seus processos de internalização e externalização nas suas relações com o ambiente, o que torna relevante a compreensão histórica da classe do professorado.

A formação e a construção das práticas educacionais baseiam-se na pluralidade de sentidos construídos e partilhados socialmente, porque “esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam” (Gatti, 2003, p. 192). Ou seja, o trabalho dos professores tem uma relação com a forma histórica com o qual foi se constituindo durante o desenvolvimento sociocultural brasileiro e como as relações de trabalho dessa classe foram se delineando, conforme explicou Souza *et al.* (2003).

Barros (2001) e Paro (1996) sugeriram que as práticas pedagógicas, por serem consequência de uma organização de trabalho fundamentada em projetos político-pedagógicos, estão inseridas e se constituem num momento social datado. As representações e as práticas coletivas derivadas de um desenvolvimento sociocultural sugerem o uso associado a uma abordagem sócio-histórica, isto é, não somente uma compreensão estática e descritiva dessas práticas tal qual foi proposta e realizada nesta pesquisa, devendo-se incluir as condições socioculturais e sócio-históricas às quais o trabalho dos professores foi e está inserido. Compreender as relações sociais dos professores implica em compreender o modo como a classe foi constituindo-se e construindo suas concepções, práticas e representações ao longo do tempo, negociando sentidos coletivos para a delimitação de seu *modus operandi* cotidiano num curso histórico tanto nos aspectos enquanto classe de trabalhadores como sua inserção na particularidade institucional de cada escola.

Lane (1997) ressaltou que as especificações das relações sociais, ou melhor, do processo grupal são elaboradas ao longo do curso histórico da instituição, porque envolve a reprodução de ideologias em decorrência das relações de produção. Portanto, são sugeridas pesquisas que possam associar os *projetos político-pedagógicos* à *organização de trabalho* que priorize o AST, abordando a construção sócio-histórica das relações sociais do professorado. Jacobson (1986) ressaltou tal crítica ao apontar que se deve compreender AST por meio das dimensões históricas das relações sociais, pois essas são determinantes para sua mobilização no trabalho. O autor afirmou que estudos descritivos sobre apoio social revelam seu aspecto estático e tipológico, mas desconsideram o momento social de sua ocorrência, descontextualizando-o do processo de construção das práticas socioculturais.

Esta pesquisa também identificou e destacou as categorias de “pais e responsáveis pelos alunos” e “alunos” também como fontes de AST de professores. Em outro estudo, Burke e Greenglass (1995) assinalaram como fontes importantes para os professores, a diretoria e os pares de trabalho, desconsiderando os pais e responsáveis e os próprios alunos. Contudo, tais categorias são relevantes para a compreensão das fontes de apoio no trabalho docente e para o entendimento da estrutura de AST de professores.

Destaca-se, também, que o estudo das relações sociais no trabalho tem sido um aspecto relevante para a compreensão dos mecanismos promotores e/ou agravantes da saúde do trabalhador (Appelberg, 1996). Equipes e grupos de AST têm sido eficientes para a melhoria do clima da equipe<sup>1</sup> (*team climate*) e da saúde de forma

---

1 O clima organizacional ou clima de equipe é a atmosfera psicológica resultante da cultura organizacional e indica os níveis de satisfação, cooperação e colaboração no trabalho.

geral (Heaney *et al.*, 1995). Umiker (1989) destacou a importância do desenvolvimento de equipes de AST para: (a) coleta de informações sobre trabalho, (b) aquisição de apoio moral, (c) desenvolvimento profissional e (d) realização das tarefas. Também pontuou que a construção de equipes de AST requer tempo, habilidade, dispêndio de atenção e o desenvolvimento de metas comuns para o aprimoramento de comunicação, planejamento, liderança, cooperação, consideração pelo outro, iniciativa, representabilidade e habilidades de negociação no grupo.

Por outro lado, aspectos da organização do trabalho ambíguos e incertos podem influenciar as fontes de apoio social, fomentando a competitividade, a falta de confiança e a negação do fornecimento de apoio específico (Erera, 1992). Sobre tal fato, assinalam-se, por exemplo, as relações ambíguas identificadas entre professores e diretoria nesta pesquisa, as quais estão, hipoteticamente, relacionadas a uma concepção de educação capitalista e mercadológica, que exclui os professores “improdutivos” e “inadaptados” ao modelo vigente. Pois, para a fomentação de AST docente, sugere-se a análise da alteridade enquanto conceito que abrange as relações de construção e exclusão e as representações capazes de mediar tal ambiguidade (Jodellet, 1998).

Sugere-se a construção de metodologias e estratégias interventivas na Saúde Pública/Saúde do Trabalhador que privilegiem as relações sociais no trabalho por meio do construto AST de professores. Essas estratégias podem abranger tanto equipes interventivas de serviços públicos especializados, de serviços de consultoria ou de serviços de saúde do trabalhador da própria instituição (Karasek e Theorell, 1990). No caso das escolas brasileiras, é muito provável que as possibilidades de se ter uma equipe de profissionais para trabalhar a implementação de estratégias de ambientes psicossociais de trabalho saudáveis e do fortalecimento de AST impliquem na contratação de consultores externos. Daí a importância do Ministério da Educação fomentar linhas de financiamento para que cada escola possa escolher essas equipes conforme sua especificidade.

Barros (2001), por exemplo, sugeriu a construção de grupos-sujeitos nas escolas, para a discussão, troca de experiências e a construção de possibilidades do trabalho pedagógico, favorecendo assim a autonomia, a autocrítica e a recriação de práticas docentes. Savolainen (2001) também afirmou que a discussão dialógica nas escolas pode favorecer a solução de situações problemas. Destaca-se a necessidade da promoção de diálogos na construção do conhecimento sobre as práticas educacionais e do reconhecimento do papel do outro na constituição individual e grupal, conforme indicou Silva (2002). Esse autor sugere o conselho pedagógico como um espaço de reuniões entre professores e diretoria para a articulação de estratégias e propostas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Também assina-

la que tal espaço se caracteriza por encontros coletivos semanais na escola para a discussão de casos concretos sobre o cotidiano escolar. Privilegia-se a comunicação, as trocas e as relações sociais entre professores, diretoria e equipe técnica, favorecendo a reflexão contínua sobre as concepções e práticas docentes. Com isso, segundo o autor, desenvolvem-se competências para o processo educacional porque se articula técnica, conhecimento teórico e relações sociais.

Considerando-se tais aspectos, esta pesquisa também indica para as escolas o uso do HTPC como um espaço para o fomento de grupos de AST. A formação, desenvolvimento e manutenção de processos de equipe nas escolas pode ser crucial para a construção de um ambiente psicossocial de trabalho saudável.





## Considerações (17 anos depois): da teoria dos fatores psicossociais no trabalho à extensão da psicanálise

A pesquisa sobre apoio social no trabalho (AST) de professores, realizada na Faculdade de Saúde Pública da USP (Giovanetti, 2006) e retomada neste livro, foi fundamentada na teoria dos fatores psicossociais no trabalho (FPST) e articulada com as teorias das representações sociais e da organização do trabalho docente. As principais conclusões que obtivemos à época foram sobre a importância da organização do trabalho dos docentes prever e instituir espaços e práticas ocupacionais de relações suportivas, considerando a especificidade das fontes e dos tipos de AST para o professorado. Mas, após 17 anos dessas conclusões, pareceu-me relevante abordarmos as contribuições da clínica institucional psicanalítica para as organizações, especificamente para as escolas, na promoção de ambientes de trabalho saudáveis, em função das tendências de sofrimento e adoecimento do professorado.

Mendes (2020) destacou as tendências atuais de crescimento dos sofrimentos, adoecimentos, incapacitações e mortes de trabalhadores por causa das *patologias da sobrecarga e desgaste* (LER/DORT, *burnout*, fadiga física e mental etc.) e as *patologias da solidão ou do silêncio* (depressões, suicídio etc.). Essas patologias estão relacionadas diretamente à concepção, organização e gestão do trabalho e sua dimensão psicossocial, ou seja, aos FPST (Paraguay, 2003). Algumas pesquisas de meta-análise continuam a evidenciar os aspectos nocivos dos FPST causadores de es-

três, desgaste e adoecimento: alta demanda/exigência, baixo controle, *baixo apoio social*, baixa justiça organizacional e elevado desequilíbrio entre esforço excessivo e pouca recompensa (Nieuwenhuisen; Bruinvels; Frings-Dresen, 2010).

Foi a partir de 1984 que a International Labour Office (1986), conjuntamente com a Organização Mundial da Saúde, incluiu em sua agenda a relevância da identificação e controle dos FPST adversos à saúde em ambientes de trabalho estressantes e pouco recompensadores. Também reconheceram a importância dos FPST favoráveis para a manutenção e promoção da saúde no trabalho. Em razão disso, a “abordagem mais comum para o manejo das associações entre o ambiente psicossocial de trabalho e a saúde do trabalhador tem sido a aplicação da *teoria do estresse*” (p. 1, tradução e grifos nossos) de base cognitivo-comportamental.<sup>1</sup>

Quando existe *equilíbrio* entre as *condições e organização do trabalho* – natureza da tarefa, ambiente físico e social, práticas de gestão, por exemplo – e as *características individuais do trabalhador*, personalidade, habilidades etc., o trabalho cria sentimentos de *controle e autoconfiança*, aumenta a *motivação*, a *capacidade de trabalho*, a *satisfação* e melhora a *saúde*. O desequilíbrio entre esses fatores produz reações cognitivas, emocionais, comportamentais e fisiológicas negativas. Alguns dos principais FPST adversos são a sub-utilização das habilidades, sobrecarga de trabalho, tanto quantitativa – excesso de tarefas para fazer –, como qualitativa – tarefa muito difícil, falta de controle, conflito de papéis, iniquidade salarial, falta de segurança e problemas de relacionamento no trabalho, trabalho em turnos e perigos físicos. E as suas consequências são no âmbito fisiológico como desregulação hormonal, desligamentos neurológicos e distúrbios do sono, aumento de pressão arterial etc.; psicológico: irritação, preocupação, tensão, ansiedade, depressão, distúrbios cognitivos, diminuição do sentimento de bem-estar e da autoestima etc.; e

---

1 Importante destacar que a teoria do estresse, apesar de propor outra envergadura epistemológica, compreende as tensões da vida muito próxima da compreensão psicanalítica. Selye (1959) destacou que o estresse é a resultante comum e cotidiana da tensão física e mental, das reações somáticas e psíquicas do processo de desenvolvimento e adaptação. Seu excesso ou “intoxicação” é que pode levar ao adoecimento. Destacou que o mecanismo de sublimação, conceito psicanalítico, é o regulador propício para as tensões psíquicas derivadas do estresse. E concluiu que a “grande arte é a de manifestar nossa vitalidade por meio de canais específicos e no ritmo” (p. 341) singular de cada um. Disso decorre a necessidade de “autoexpressão” e “diversão”, busca de prazer, dos indivíduos para lidarem com sua energia psíquica – sua “vitalidade”. A teoria do estresse também considera que “a psicanálise possa auxiliar aqueles cujas manifestações físicas de doença são consequência de tensões mentais inexplicadas. Está claro que, nesse caso, estamos tratando também de doenças de adaptação [do estresse]” (p. 328, grifos nossos). A ideia de “tensões mentais inexplicadas” remete inexoravelmente ao conceito de inconsciente na psicanálise.

comportamental: redução da performance e capacidade de trabalho, aumento de absenteísmo e *turnovers*, abuso de tabaco e consumo de álcool, transbordamento do estresse ocupacional para outras áreas da vida etc. A própria *natureza e as características suportivas dos relacionamentos no trabalho* já haviam sido consideradas relevantes para a compreensão do estresse ocupacional e sua prevenção: “relacionamentos ruins com outros membros da organização [...] podem causar desgaste psicológico na forma de baixa satisfação ocupacional”, e o apoio social no trabalho pode aliviar o desgaste no trabalho e moderar os efeitos do estresse (International Labour Office, 1986, p. 9, tradução nossa). Kalimo e Mejman (1987 p. 33, tradução nossa) frisaram que problemas de desempenho ocupacional e de saúde começam a surgir “quando as condições de trabalho estão em oposição às necessidades humanas e recursos durante um longo período de tempo”.

As pesquisas e sistematizações de House (1981) foram pioneiras sobre o papel do AST na redução do estresse ocupacional e na promoção da saúde. Verificaram que, se o isolamento social, a individualização e a parcialização das tarefas produzem queda da satisfação, elevado absenteísmo e baixa produtividade, a implementação do *trabalho em equipe* (*workers organized into teams*) ameniza ou elimina esses efeitos. A organização e divisão do trabalho feito pela equipe promove a formação de fortes vínculos no grupo de trabalho, envolvendo os trabalhadores em interações grupais *cooperativas* e orientadas para a tarefa. O trabalho em equipe aumenta o AST entre supervisores e colegas de trabalho e o “apoio social pode reduzir o estresse ocupacional, melhorar a saúde, e amenizar o impacto do estresse ocupacional na saúde” (p. 83, tradução nossa).

A busca por um ambiente de trabalho saudável no século XXI inclui necessariamente considerar, além das condições físicas e materiais, o ambiente psicossocial de trabalho e seus efeitos na saúde, bem-estar, estresse e adoecimento ocupacionais. Karasek e Theorell (1990, p. 2, tradução nossa) já haviam assinalado a importância da concepção de ambientes e organizações de trabalho orientados para a saúde (*health-oriented work environment*) ou um trabalho saudável (*healthy work*) em que seja possível “reorganizar a produção de modo que possa tanto reduzir o risco de doenças relacionadas ao estresse e aumentar aspectos da produtividade associados à criatividade, desenvolvimento de habilidades e qualidade”.

Porém, a vida psíquica nas organizações contemporâneas se depara com muitos obstáculos e ataques que tendem a destruir os apoios dos vínculos e da vida psíquica. Para Fernandes (2014, p. 8, grifos nossos):

*A subjetividade está ameaçada, pois o trabalho, como organizador psíquico, social e cultural, é atacado. Os efeitos desse ataque incidem diretamente sobre o funcionamento*

*psíquico porque a sua sustentação depende dos apoios representados pela organização do trabalho. Como efeito, temos a fragilidade dos vínculos nas relações intersubjetivas, dentro e fora das empresas.*

Por esses motivos, ainda é relevante a compreensão do ambiente psicossocial de trabalho e AST atrelados aos determinantes socioculturais e, especificamente à *subjetividade* (Dejours, 2007; Mendes e Dias, 1991) e também à *intersubjetividade* (Dejours; Abdoucheli, 1994; Kaës, 2015).

Como podemos compreender a vida social contemporânea e o mundo do trabalho na atualidade para pensar um ambiente psicossocial de trabalho saudável em contraponto aos efeitos nocivos do estresse? O que mudou da década de 1980 para a atualidade em termos dos vínculos intersubjetivos e suas funções suportivas? Penso que a teoria e clínica, derivadas da extensão da psicanálise aos grupos e instituições e a psicopatologia do trabalho, podem favorecer a compreensão dos limites e fronteiras entre os conflitos grupais e institucionais por meio das vicissitudes dos vínculos intersubjetivos e suas influências inconscientes (Dejours, [1980] 2015; 2007; 1987; Fernandes, 2014; Kaës, [2007] 2018; 2015; 2012; 2011; 2009).

## VIVENDO NOS LIMITES DA CONTEMPORANEIDADE

A vida psíquica e a vida social estão entrelaçadas de tal modo que cada “indivíduo é um componente de muitos grupos, tem múltiplos laços por identificação e construiu seu ideal de Eu segundo os mais diversos modelos. Assim, cada indivíduo participa da alma de muitos grupos” (Freud, [1921] 2011, p. 92). O desenvolvimento dos sentimentos sociais de fraternidade e convivência é consequência do desenvolvimento da energia psíquica derivada dos instintos<sup>2</sup> (Freud, [1912-1913] 2012).

2 Não há consenso na tradução do conceito freudiano de *trieb* do alemão para o português brasileiro. Pode-se encontrar tanto como “instinto”, “pulsão” ou “impulso”. A tradução francesa utilizou o neologismo *pulsion* – “pulsão”, e teve grande disseminação entre os psicanalistas brasileiros por fazer uma distinção clara com o biologismo implicado na palavra “instinto” (Souza, 2010; Tavares, 2011). Já a tradução espanhola de Luis López-Ballesteros y de Torres, autorizada e elogiada pela precisão conceitual pelo próprio Freud ([1923] 2012), mantém *instinto*. Mesmo a mais famosa tradução para o inglês, de James Strachey (1966 [2006]), adota *instinct* (instinto), considerando que nenhuma outra palavra em inglês abrange o conceito de *trieb*, de instinto humano. Segundo o autor, a própria definição freudiana de *trieb* implica tanto no caráter biológico e corporal quanto psíquico e representativo do instinto. A tradução para o português diretamente do alemão por Souza (2010) deixa evidente que não há, tanto na filologia alemã quanto na etologia biologista, uma evidente distinção entre *trieb* e *instinkt* suficientemente clara que justifique a invenção de um neologismo tal como pulsão. Nem mesmo se justificaria

As civilizações, segundo Freud ([1930] 2010), são construídas pela renúncia à satisfação direta dos instintos, impondo sacrifícios à sexualidade e agressividade. Com isso, permite a “estima e o cultivo das atividades psíquicas mais elevadas, das realizações intelectuais, científicas e artísticas, do papel dominante que é reservado às ideias na vida das pessoas” (p. 55). O *trabalho de cultura* tende a dar contornos e limites para os desejos de onipresença, onisciência e onipotência por meio da renúncia à satisfação imediata dos instintos. Sua função é buscar o equilíbrio e a ligação entre as exigências instintuais individuais e os interesses dos grupos e instituições. Porém, o problema é que os sujeitos não buscam somente a satisfação de seus desejos amorosos, mas também os hostis: o “sentido da evolução cultural [...] apresenta a luta entre Eros e morte [Thanatos], instinto de vida e instinto de destruição” (p. 90-91).

O século XIX e o início do século XX foram marcados pelos interesses da economia industrial (aristocrática, branca e burguesa), que determinaram uma política de controle populacional disciplinar com exigências sociais que prescreviam normas morais de excessivo controle e extrema renúncia da satisfação instintual para restringir a vida sexual e agressiva. Suas regras eram estabelecidas e sustentadas pelo Estado, proscrevendo o sexo livre antes do casamento (tabu da virgindade) e condenando a mentira, a fraude e os comportamentos agressivos. Os principais tipos de sofrimento psíquico dessa época se relacionavam com a intensa repressão dos impulsos instintuais, principalmente os sexuais, por regulações e normatizações sociais moralmente internalizadas. As principais psicopatologias eram a neurastenia e as neuroses de defesa (histerias, obsessões e fobias) (Freud, [1906] 2016; [1908] 2015; [1916-1917] 2014). O mal-estar dessa época tinha relação com os sacri-

---

o uso de “impulso”, um termo que remete mais ao fator episódico de uma força, diferente de instinto como força constante. De fato, para Souza (2010) (e também para Strachey, [1966] 2006), Freud manteve certa ambiguidade terminológica no uso de *trieb* para designar tanto os aspectos biológicos do instinto quanto sua dimensão psíquica. O próprio Freud adota a tradução inglesa de *instinctual urges* para *triebreignung* (impulso instintual) em sua fala numa entrevista para a BBC de Londres em 7 de dezembro de 1938. Além disso, apesar de Kaës (2015) utilizar o termo *pulsion* em sua obra original francesa, a tradução inglesa de seus conceitos também adota o termo *instinct* misturado com *drive*, sem propor distinção (cf. Kaës, [2007] 2018). Por essas justificativas, penso que o uso da tradução de *trieb* por *instinto* é uma escolha viável conceitualmente, principalmente neste contexto teórico de passagem da teoria cognitivo-comportamental dos FPST para a psicanálise tal como proponho neste capítulo. Aqueles que optem pela tradução francesa de *trieb* podem seguramente verter o termo instinto e seus derivados por pulsão sem perda ou confusão de sentidos durante suas leituras.

fícios intensos impostos à vida instintual sexual para se viver sob os ideais da sociedade disciplinar.

Com o ápice do desenvolvimento da economia neocapitalista na passagem do século XX para o século XXI, segundo Kaës, (2015; 2012; 2011; 2009), vivemos numa época de permanente crise social, política e econômica que mobiliza a radicalização ideológica e mutações conturbadas da sociabilidade, das estruturas de poder e autoridade, das relações entre os sexos, das famílias e da geracionalidade. Tais mudanças são consequências dos aspectos destrutivos de falhas dos enquadres metassociais do trabalho de cultura (crenças, normas e regras sociais veiculadas por ideias, ideais, ideologias e ídolos socialmente partilhados). Mobilizam diversos tipos de violência, patologias dos vínculos e da transmissão psíquica, sofrimentos narcísico-identitários e a psicopatologia dos estados limítrofes (*borderline*). É um mal-estar generalizado que ataca o pensar, sua veracidade e efetividade, em que o trabalho de cultura tornou-se menos efetivo para a formação e transmissão de alianças inconscientes estruturantes responsáveis pelas garantias da preservação da vida e dos vínculos. É um mal-do-ser, derivado dos ataques, fragilização e deturpações dos apoios metapsíquicos (das alianças inconscientes estruturantes) e apoios metassociais (regras, normas, ideais e ideologias da cultura) no processo de constituição psíquica, de desenvolvimento emocional primitivo e nos modos de subjetivação estruturantes. É um mal-estar caracterizado pela tentação da perda dos limites para a satisfação direta e irrestrita dos instintos, principalmente os instintos de morte com objetivos de fomentar o consumismo voraz e massificado.

Por essas razões, Kaës (2012, p. 163, tradução e grifos nossos) chegou à conclusão de que, no mundo contemporâneo neocapitalista, o “modelo econômico dominante induz-nos [...] a *viver nos limites*”. Aliás, Anzieu (1985, p. 8, tradução e grifos nossos) já havia denunciado que uma civilização que cultiva *ambições desmesuradas*, que promove o *individualismo*, “favorece uma cultura que suscita a imaturidade do Eu e a proliferação de problemas psíquicos dos *limites*”. Desse modo:

*os sofrimentos psíquicos e as patologias com que temos de lidar nos dias de hoje [...] poderíamos descrevê-las [...] como patologias das perturbações na constituição dos limites internos e externos do aparelho psíquico [...] perturbações dos “estados-limite”, perturbações ou faltas dos envelopes psíquicos, falhas na constituição de sistemas de ligação e também nos sistemas de desligamento e de falhas nos processos de transformação. São também, tomadas em conjunto, patologias da transmissão da vida psíquica entre gerações [...] A maioria delas são patologias do narcisismo, do originário e da simbolização primária. São, portanto, de modo correlativo, patologias do vínculo*

intersubjetivo [...] *patologias da organização intrapsíquica e inscritas no vínculo intersubjetivo* (Kaës, 2011, p. 13).

De fato, segundo Kaës (2009), os sujeitos estão sempre em posições intersubjetivas, relacionando-se diretamente ou indiretamente uns com os outros. O próprio fundamento da vida psíquica individual é a intersubjetividade, pois não há processo de constituição psíquica sem um outro (ou mais de um outro) para responder às necessidades e demandas dos bebês no início da vida, introduzindo-os nos processos de socialização e transmissão psíquica geracional. A vida psíquica de cada um está apoiada, *permanentemente*, em pressupostos inconscientes intersubjetivos, tanto nas suas origens no grupo familiar quanto nas suas realizações nos grupos e instituições aos quais pertence, incluindo o trabalho.

O vínculo detém uma realidade psíquica própria que não se reduz ao aparelho psíquico individual nem às interações sociais, mas se forma como *apoio* fundamental intersubjetivo para o próprio funcionamento psíquico. As pessoas são sujeitos do vínculo, pertencendo a uma cadeia de alianças psíquicas inconscientes<sup>3</sup> em que a matéria psíquica que compõe e alimenta o aparelho psíquico singular é depositada, transformada e transmitida entre seus membros, conforme os interesses mais íntimos inconscientes de preservar a si mesmo e os interesses coletivos de preservar o grupo e as instituições. Disso decorre uma obrigação permanente e inconsciente de trabalho psíquico para criar e sustentar os vínculos, de investimento de libido e retorno, de formação de defesas e de interditos em comum e de não-trabalho psíquico, de abandono dos pensamentos e apagamentos de partes dos limites do Eu:

*Para criar vínculos desde a origem da vida psíquica e, posteriormente, para formar um casal, viver em família, associar-se em grupo, para viver em comunidade com outros seres humanos, os sujeitos se investem eletivamente, se identificam inconscientemente entre si por meio de objetos e traços comuns [...] chamei de vínculo a realidade psíquica inconsciente específica construída pelo encontro de dois ou mais sujeitos [...] o vínculo é o movimento mais ou menos estável dos investimentos, das representações e das ações que associam dois ou mais sujeitos para a realização de alguns de seus desejos [...] a lógica do*

3 As alianças inconscientes são acordos tácitos necessários entre os sujeitos para garantir benefícios mútuos às custas da expulsão de uma parte psíquica de si, de algo ou alguém nos vínculos. São responsáveis pela estruturação da vida psíquica singular e comum e partilhada, e também pelos mecanismos de defesas coletivos que podem inclusive derivar em alianças patológicas. Elas estão apoiadas nos enquadres metassociais, ou seja, nas garantias e compromissos dadas por ideias, ideais, ideologias e ídolos e seus correlatos (crenças, cultura, normas sociais etc.) (Kaës, 2007/2018; 2015; 2012; 2011; 2009).



*vínculo é a das implicações recíprocas, das inclusões e exclusões mútuas*  
(Kaës, 2009, p. 115, tradução e grifos nossos).

A psicanálise dos vínculos e instituições não compreende o apoio social como um fator de interatividade diretamente e conscientemente disponibilizado entre as pessoas, tal como a teoria dos FPST sugere. Entende o *apoio* (*Anlehnung*, *étayage*) principalmente como uma característica intrínseca ao vínculo e aos espaços psíquicos comuns e partilhados nas relações sociais. Se, para Freud ([1906] 2016; [1908] 2015; [1916-1917] 2014), o *apoio* se referia à relação primitiva dos instintos com as suas fontes somáticas, dos instintos sexuais com os de autoconservação e do Eu-sujeito com seus objetos de amor, Kaës (2015) destacou que a realidade psíquica singular se constitui por *apoio* tanto ao corpo biológico quanto aos vínculos intersubjetivos. É uma noção de apoio múltiplo e mútuo entre os espaços psíquicos intersubjetivos em que o fluxo da matéria psíquica se depara com continuidades e descontinuidades: o grupo “constitui-se como *apoio* mesmo, não diretamente, mas por meio da distribuição dos objetos primários na rede intersubjetiva” (p. 95, tradução e grifos nossos). Além disso, para o autor, o *apoio* também se refere às bases de ancoragem (*ancrage*) que as formações metapsíquicas (alianças inconscientes) e metassociais (trabalho de cultura) oferecem para a própria vida psíquica individual e coletiva, singular e plural. Por isso mesmo, as falhas e patologias dos vínculos denunciam as próprias condições metassociais dos quadros sociopolítico e econômico e também as patologias da constituição psíquica singular dos sujeitos.<sup>4</sup>

Se o mundo contemporâneo está marcado cada vez mais pelas patologias dos limites, como podemos entender os reflexos disso na vida organizacional e nos vínculos suportivos dos trabalhadores? Como se sustentam os vínculos “de apoio”

---

4 A mítica dos zumbis, amplamente presente em nossa cultura, descreve figuradamente as consequências dos processos de constituição psíquica e dos vínculos no contemporâneo. Os zumbis representam as perdas de limites, as falhas e carências dos funcionamentos contenedores do aparelho psíquico, dos processos de simbolização e da estruturação do narcisismo, bem como das impossibilidades de se viver em grupos e de se vincular – deve-se somente tentar sobreviver, sejam os zumbis ou os humanos perseguidos por eles (Giovanetti, 2023). Simbolizam o terror da despersonalização, da perda do Eu e a decomposição de sua identidade nas sociedades pós-industriais neocapitalistas que estimulam a fragilização do controle dos instintos, principalmente os destrutivos, para fomentar o consumismo sem limites (Reis Filho, 2018). Figuram também os instintos de morte (impulsos instintuais destrutivos) e sua disjunção dos instintos de vida (impulsos instintuais de auto-conservação e sexuais) (Braga Neto e Okamoto, 2018).

no ambiente de trabalho? Ou melhor: como os aspectos de escoramento dos vínculos é mobilizado e garantido no trabalho contemporâneo?

## PSICANÁLISE E O MUNDO DO TRABALHO

Freud ([1930] 2010, p. 36, grifos nossos) já havia abordado a dimensão estruturante do trabalho e dos vínculos ocupacionais, destacando sua importância pelos efeitos de prazer que a sublimação dos instintos pode proporcionar:

*A possibilidade que oferece de deslocar para o trabalho e os relacionamentos humanos a ele ligados uma forte medida de componentes libidinais – narcísicos, agressivos e mesmo eróticos – empresta-lhe um valor que não fica atrás de seu caráter imprescindível para a afirmação e justificação da [sua] existência na sociedade. A atividade profissional traz particular satisfação quando é escolhida livremente, isto é, quando permite tornar úteis, através da sublimação, pendores existentes, impulsos instintuais subsistentes ou constitucionalmente reforçados.*

Interessante notar o pressuposto implícito nessa concepção de 1930 sobre a importância de uma organização do trabalho que possibilitasse a *escolha livre* da atividade profissional (tarefa, profissão) para tornar útil as forças instintuais (exatamente o oposto de sua satisfação direta e irrestrita). Ideias próximas e mais amplas foram e ainda são defendidas pelo movimento da Saúde dos Trabalhadores que se iniciou em maio de 1968. Passou-se a defender a construção de ambientes de trabalho saudáveis com base na luta pela participação e liberdade de decisão dos trabalhadores sobre a organização, o conteúdo e os processos de trabalho, para assim poderem se apropriar de suas subjetividades, segundo Mendes e Dias (1991).

De fato, o primeiro estudo psicanalítico sistematizado sobre a psicopatologia relacionada com a organização científica do trabalho surgiu em 1980 com as pesquisas de Cristophe Dejours. Dejours (2007; [1980] 2015; 1987) analisou os elementos da tarefa ocupacional que colocavam em perigo a vida psíquica. O principal de suas pesquisas e intervenções seria incluir a consideração pela vida mental, a emoção, a angústia, a raiva, os sonhos, as fantasias, o amor e todo o *material psíquico inconsciente* derivado da vivência singular e coletiva relacionada ao ambiente ocupacional, especificamente com a organização do trabalho.

Dejours ([1980] 2015) apontou que, no século XIX, as condições precárias de trabalho eram marcadas principalmente pelas jornadas de trabalho longas e extenuantes, trabalho infantil, baixa remuneração e elevados índices de acidentes no trabalho. Associadas às condições socioeconômicas também precárias, a busca pela

saúde e bem-estar se tornavam uma “luta pela sobrevivência” em que viver seria igual a não morrer:

*A intensidade das exigências de trabalho e de vida ameaça a própria mão-de-obra que, pauperizando-se, acusa riscos de sofrimento específico [...] Compreende-se facilmente que as lutas neste período histórico tenham essencialmente dois objetivos: o direito à vida (ou à sobrevivência) e à construção do instrumento necessário à sua conquista: a liberdade de organização (p. 15-19).*

O período entre a Primeira Guerra Mundial e maio de 1968 foi marcado pelas lutas sindicais com vistas à garantia da saúde (orgânica) dos trabalhadores. Visava-se à melhoria das condições de trabalho para a proteção dos corpos adoecidos e à indenização das vítimas de acidentes de trabalho no sistema taylorista. Contudo, após maio de 1968,<sup>5</sup> outro tipo de preocupação emergiu: a saúde mental dos trabalhadores. Isso se deu em função da mudança da organização do trabalho, que se direcionou para as exigências do trabalho imaterial e a intensificação das cargas psíquicas derivadas. Iniciou-se um período de crise da civilização instigada pelo neocapitalismo e pela globalização, e o surgimento da “sociedade de consumo” (Dejours, 2007; [1980] 2015; 1987).

As pesquisas da psicopatologia do trabalho constataram que o sofrimento psíquico e o adoecimento mental relacionados ao trabalho são, principalmente, resultados da organização do trabalho e não somente da exposição aos riscos físicos, químicos e mecânicos. Os modos como a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa, o sistema hierárquico, as formas de comando e relações de poder, responsabilidades etc. funcionam e prescrevem a realização da tarefa podem desencadear sofrimento e adoecimento. Processos de dominação da chefia e alienação do trabalhador ao seu poder se estabelecem em organizações rígidas e autoritárias do trabalho por meio da anulação do prazer e do comportamento livre, na tentativa de o trabalhador realizar a tarefa prescrita. Assim, a *carga psíquica de trabalho* torna-se insuportável por conta de modos de organização do trabalho rígidos (Dejours, 2007; [1980] 2015; 1987; Dejours; Abdoucheli, 1994).

---

5 O movimento de Maio de 1968 também foi responsável pela obra de ficção cinematográfica “A Noite dos mortos-vivos”, de George A. Romero. Esse filme possibilitou a disseminação mundial da mítica dos zumbis e inspirou diversas outras obras, incluindo jogos digitais. Os mortos-vivos, zumbis, de Romero foram comparados ao operariado mortificado pela organização do trabalho capitalista que induz ao trabalho alienado e ao consumismo destrutivo e voraz (Reis Filho, 2018).

Certo nível de tensionamento, ou sofrimento, é inevitável e faz parte do próprio funcionamento do aparelho psíquico. É função do Eu captar os estímulos endógenos (dos instintos etc.) e exógenos (da realidade social e material etc.) que o tensionam (estressam, angustiam), controlá-los, simbolizá-los, pensá-los para satisfazê-los apropriadamente. Faz parte da organização da personalidade de cada um, sua singularidade, o modo como o funcionamento psíquico se desdobra para o alívio das tensões, das cargas psíquicas.<sup>6</sup> A sublimação é um processo psíquico que possibilita a satisfação dos impulsos instintuais pela mudança de suas metas em vias socialmente aceitas. É um modo de satisfação indireto. E organização do trabalho é o espaço que possibilita ou inviabiliza a realização sublimada dessas tensões (Dejours, [1980] 2015; 2007; 1996; 1987; Dejours; Abdoucheli, 1994).

Dejours (2007; 1996) esclareceu que, quando a organização da personalidade encontra uma organização do trabalho que lhe seja favorável, o sofrimento singular de cada trabalhador pode servir como fonte de motivação, criatividade, inovação, mudança e prazer no trabalho, ou seja, o alívio dessa tensão inerente ao funcionamento psíquico próprio de cada um; é um *sofrimento criativo*. Mas quando a organização do trabalho fracassa em oferecer liberdade e autonomia para a organização da personalidade, o sujeito não consegue transformar seu sofrimento inerente ao viver em trabalho, tornando-se vítima de um *sofrimento patológico*. Esse tipo de sofrimento é causado pela organização do trabalho quando provoca uma sobrecarga psíquica com exigências intensas e excessivas para a realização da tarefa.

Mas os processos de flexibilização do trabalho pós-tayloristas, que se consolidaram da década de 1980 em diante, podem causar esse sofrimento pois, apesar de possibilitar maior agilidade na execução da tarefa, continuou a subjugar as habilidades e os recursos psíquicos dos trabalhadores em fluxos cada vez mais tensionados e com grandes perdas de direitos e garantias. Não é à toa que muitas dessas formas mais contemporâneas de gestão não conseguem romper com a lógica fundamental do taylorismo, pois, apesar de seus discursos de maior liberdade no tra-

---

6 A ideia de carga psíquica no trabalho resulta da constatação de que a organização do trabalho imaterial exerce certa pressão sobre o aparelho psíquico do trabalhador que, se não for regulada conforme as características específicas do próprio trabalhador (suas possibilidades e recursos para a sublimação dos instintos), podem ser nocivas. A carga psíquica do trabalho é derivada das exigências afetivas e dos vínculos no ambiente ocupacional, diferenciando-se da carga cognitiva e da carga física. As prescrições de modos operatórios restritos de trabalho impossibilitam que a energia psíquica derivada dos instintos e suas transformações sejam adequadamente descarregadas, sublimadas por meio de maior liberdade psíquica nos processos de trabalho, intensificando a carga psíquica (Dejours; Abdoucheli, 1994; Dejours; Dessors; Desvieux, 1993).

balho, visam à sua intensificação e consequente precarização. Lacaz (2016) apontou que o trabalho imaterial e flexibilizado está pautado na “administração pelo estresse” para se fazer mais coisas em menos tempo, responsabilizando exclusivamente o trabalhador pelo seu desempenho e estimulando a competição incessante. Essa lógica da gestão contemporânea produz a sobrecarga quantitativa e o “conflitos de papéis e responsabilidades [...], o que é agravado pela falta de controle sobre a própria situação de trabalho na qual outros decidem o que fazer, onde e como, inclusive os ritmos, as jornadas, e pela *falta de apoio social*” (p. 46, grifo nosso).

No século XXI, cada vez mais ficou evidente que a psicopatologia do trabalho está relacionada não somente com as condições ambientais e materiais de realização da tarefa prescrita, mas com as diversas faces dos vínculos que regulam a organização e divisão do trabalho. Os vínculos entre chefia e trabalhador e entre os próprios colegas de trabalho, ou seja, as relações de trabalho, permeiam as vivências de satisfação das necessidades concretas e simbólicas implicadas na realização da tarefa. Esse tipo de vínculo é criado pela própria organização do trabalho (vínculo instituído) e engloba a relação com a hierarquia e os colegas por meio de controle, rivalidade e conflitos de poder, mas também por cooperação, solidariedade e apoio. Dejours ([1980] 2015; 1996; 1987) esclareceu que a tarefa exige suficiente trabalho psíquico – imaginativo e fantasiado, cognitivo e sensorio-motor, derivados da energia instintual – e que é por meio do trabalho coletivo, em equipes, que é possível a regulação das cargas psíquicas adversas e nocivas exercidas pela organização do trabalho, seja pelas negociações coletivas entre trabalhador e chefia ou pela formação de mecanismos de defesas coletivos, verdadeiros sistemas de ideologias defensivas. Tais defesas são simbólicas e servem para lidar com a insatisfação e a ansiedade para sobreviver frente às organizações de trabalho que impedem o pensar, a imaginação, o afeto, o desejo e o prazer.

As patologias do mundo do trabalho contemporâneo indicam a desestruturação da confiança, da convivência e da solidariedade causada pelos métodos de organização do trabalho contemporâneo, segundo Dejours (2007). A cooperação, o desenvolvimento da inteligência criativa e o reconhecimento, tão necessários para a produção e manutenção de saúde psíquica, dependem da organização do trabalho. Por ser o modo como as tarefas são concebidas, divididas, prescritas, controladas e avaliadas numa hierarquia de poderes, nem sempre a organização do trabalho é prejudicial e nociva ao trabalhador. Pode ser um fator de equilíbrio psíquico e saúde quando respeita a subjetividade e as habilidades dos trabalhadores. Mas, quando faz coerções por sistemas de avaliação de desempenho e controle da qualidade total, pode desencadear síndromes de desorientação, confusão, perda de confiança em si e nos outros, crises de identidade, depressão e suicídio. Por isso, para que um

“*trabalho coletivo* funcione [...] é necessário que não só cada um dê sua contribuição, mas que essas contribuições individuais possam *somar-se sem lesar-se*. Isso não é tarefa fácil, e exige, sobretudo, uma aceitação da renúncia [da satisfação direta dos instintos]” (Dejours, 2007, p. 24, grifos nossos).

## DO AST AO APE: PSICANÁLISE DOS VÍNCULOS E INSTITUIÇÕES

O AST foi concebido como uma relação de troca interpessoal no trabalho que envolve preocupação emocional, ajuda instrumental, informações e reconhecimento avaliativo (House, 1981). Apesar das primeiras pesquisas sobre AST datarem da década de 1980, mais recentemente Silva-Junior e Fischer (2015) verificaram que trabalhadores afastados pelo INSS (Instituto Nacional de Seguro Social) por motivos de transtornos mentais apresentavam os efeitos negativos de fatores psicossociais adversos no trabalho. A principal relação causal era entre baixo nível de apoio social e elevada demanda, desequilíbrio entre esforço e recompensa, elevado absentismo, intenso comprometimento institucional, depressão e incapacitação.

De fato, toda organização implica em diversas formas de vínculos institucionalizados e também os vínculos do trabalhador com a própria instituição (Durand, 2000). A dimensão institucional das organizações de trabalho é tão relevante nesse aspecto como a própria divisão e o controle das tarefas, derivados das formas como os vínculos institucionais se organizam. A instituição não é um estabelecimento ou serviço específico, mas o conjunto de formas e estruturas sociais instituídas pela lei e pelos costumes em todas as organizações para garantir a regulação e a continuidade da vida e a realização de tarefas.<sup>7</sup> Essa dimensão institucional disponibiliza representações individuais e sociais, comuns e partilhadas, e matrizes identificatórias para significar a tarefa primária, os vínculos nela instituídos, unir estados psíquicos não integrados, propor objetos para o pensamento, indicar limites e transgressões, assegurar a identidade e propor vias de escoamento para os impulsos instintuais (Kaës, 1989). Por isso, Rouchy e Desroche (2005) destacaram que os sujeitos interiorizam, por meio de processos psíquicos de identificação, os *valores*

7 É possível identificar certas semelhanças do conceito de instituição de Kaës (1989) com o de cultura organizacional, conforme abordado por Zago (2013). A cultura organizacional designa, conceitualmente, o conjunto de regras, normas, valores, significados, crenças, saberes, atitudes individuais e coletivos instituídos. A maior diferença entre esses conceitos é que a ideia de cultura organizacional parece remeter à dimensão institucional especificamente para uma empresa ou organização de trabalho. Outra questão é que as principais teorias da Administração sobre cultura organizacional parecem “esquecer” a dimensão inconsciente dos vínculos e da própria cultura. Talvez seja possível pensar a dimensão institucional como o conjunto de cultura e clima organizacionais numa empresa.

organizacionais dos quais fazem parte (daí a importância de uma abordagem psicanalítica institucional da *cultura organizacional*, por exemplo). Assim, a própria:

*evolução das estruturas dos grupos e das organizações, conjuntamente à dos valores interiorizados pelas pessoas [...] é fonte de dificuldade, de sofrimento em relação a uma evolução ou a uma ruptura da identidade profissional e dos investimentos pessoais no trabalho – identidade singular e coletiva, apoiada em grupos de pertencimento, sobre as funções reconhecidas, sobre o profissionalismo [de tal modo que] a organização do trabalho permanece fixada na repetição (p. 14-15, grifos nossos).*

As constatações da experiência (quase um depoimento) de Durand (2000, p. 14-15) evidenciam o sofrimento decorrente das dificuldades de se obter apoio grupal para a vida psíquica do trabalhador, desde a contratação até sua inserção nas equipes de trabalho das organizações (o que pode ser entendido como um processo amplo – e muitas vezes falho – de *team building*):

*o indivíduo que é admitido na empresa: ele deve vestir a camisa da empresa. Isto é certo: seus objetivos, seu esforço e atividade devem estar de acordo com os da empresa. O problema não está em vestir a camisa, mas em precisar despir suas próprias roupas para fazê-lo. Quer dizer, como utilizar sua inteligência, iniciativa, sensibilidade no desempenho da sua função, se na forma como esta função foi planejada não há lugar para nada disso? [...] Então, selecionamos aqueles que têm responsabilidade para, em seguida, serem colocados na posição de mentalmente incapazes ou irresponsáveis, pois o sistema de trabalho está organizado de forma a submetê-los a uma brutal vigilância. O sistema de trabalho baseado no controle ou vigilância mantém com o funcionário uma relação de ambiguidade: confia (porque o emprega), desconfiando [...] A energia dispendida com a ameaça e sua contraparte, o medo, é roubada da alegria de produzir, do prazer de trabalhar, da satisfação de ser útil.*

Os vínculos no ambiente de trabalho são essenciais para a garantia da vida psíquica e de seus processos saudáveis, além de garantir a realização da tarefa. O problema é que a importância das relações sociais no trabalho é minimizada pelas ideologias individualistas gestonárias ou submetidas a procedimentos operacionais padronizados. O “fator” intersubjetivo passa a ser total ou parcialmente ignorado e a dimensão do “grupo como lugar intermediário entre individual e o coletivo, e como espaço transicional entre o intrapsíquico e o intersubjetivo” (Rouchy e Desroche, 2005, p. 17) é negada ou excluída pela organização do trabalho. Rejeita-se os processos inconscientes que permeiam a vida psíquica, ou seja, que somos



sujeitos do inconsciente e que somos sujeitos do vínculo, tal como Kaës pontuou (2015; 2012; 2011; 2009). No âmbito das organizações, Rouchy e Desroche (2005, p. 268, grifos nossos) apontaram que:

*A função grupal é tão essencial para o processo de identificação, à introjeção, à elaboração dos incorporados no sistema coletivo que podemos nos questionar sobre as derivas atuais de práticas individualizadas [...] em que a ausência de trabalho de grupo permite [...] ocultar o sistema de organização instituído [...] Torna-se muito preocupante o fato de que estejamos constantemente confrontados em equipes, serviços, estabelecimentos, aos traços depositados de sistemas de influência com uma função ideológica desmetaforizante e objetivante.*

Os processos organizacionais desmetaforizantes e des-subjetivantes indicam as consequências psíquicas e grupais nefastas das manobras da organização do trabalho que visam a excluir ou minimizar a dimensão psíquica inconsciente singular e comum e partilhada.

Nesse âmbito, a abordagem da clínica institucional psicanalítica destacou a especificidade da realidade psíquica inconsciente comum e partilhada no trabalho organizado em equipe. O permanente agenciamento institucional entre a organização do trabalho e a vida psíquica constitui um *aparelho psíquico grupal de equipe* (APE) que faz emergir, refratar, circular, depositar, enquistar, deturpar ou transformar montantes de matéria psíquica inconsciente no vínculo (Fustier, [1999] 2015; Kaës, 2015; 2012; 2011; 2009; Mellier, 2018; Rouchy e Desroche, 2005). O trabalho de equipe se situa na malha entre os espaços intra, inter e transpsíquicos que se moldam pelo agenciamento dos sujeitos e seu contexto de trabalho e resultam no APE. O APE, portanto, é consequência do vínculo e condição para que ocorram mediações e intercâmbios entre os sujeitos, sua vida psíquica e o ambiente social de trabalho de tal modo que a realidade psíquica da equipe não se configura somente pela soma dos aparelhos psíquicos de seus membros. Essa condição faz exigência de trabalho psíquico constante (de contenção, ligação e desligamentos, e transformação da matéria psíquica que circula no APE) para seus membros sustentarem os processos vinculares centralizados na tarefa primária, produzindo “efeitos tanto na lógica do sujeito singular quanto para o conjunto e seus co-apoios recíprocos”, segundo Mellier (2018, p. 55, tradução e grifos nossos). É uma especificidade do trabalho de equipe que envolve a *grupalidade psíquica* dos objetos internos (representações de coisas e palavras, figurações, representações sociais etc.) de cada sujeito e suas ressonâncias, transmissões, conexões e desconexões com outros membros da equipe e com a instituição em si num mesmo *vínculo instituído de trabalho*. O “apa-



relho psíquico de equipe se define como o trabalho psíquico do vínculo que os sujeitos de uma equipe devem realizar numa instituição” para o manejo da tarefa primária (p. 56-57, tradução nossa). Uma aparelhagem desorganizada é sinal de sofrimento e crise na equipe, impedindo que seus membros possam pensar, elaborar, conter, imaginar e transformar criativamente as exigências no trabalho, muitas vezes tendendo para a destrutividade (entre si e com outras equipes) e expulsão (desligamentos, demissões, absenteísmos e ausentismos) de pessoas do grupo.

Toda tarefa primária e todo trabalho ocorre em meio a um *tensionamento inevitável*, um sofrimento criativo derivado da capacidade sublimatória do sujeito de transformar em experiência o encontro com o real da tarefa, ou seja, com o imprevisível, os incidentes, os paradoxos, os fracassos e tudo aquilo que foge da previsão e das técnicas da organização científica do trabalho. Esse sofrimento inevitável é tolerável e impulsionador do entusiasmo, da solidariedade e da criatividade (Dejours, 2007; Dejours; Abdoucheli, 1994). Mas, a “relação com as **pressões** técnicas aparece [...] como *fundamentalmente* sujeita a um *contexto intersubjetivo* [...] a *organização do trabalho* aparece [...] como uma *relação intersubjetiva* e uma relação social” (Dejours; Abdoucheli, 1994, p. 138). Essas pressões, se não correspondem à organização psíquica do sujeito trabalhador, podem levá-lo ao sofrimento patogênico e ao adoecimento. Daí a importância de se considerar os processos de aparelhamento intersubjetivo no trabalho e a constituição do APE como apoios fundamentais para que essa tensão seja suportável e transformável em ação criadora e para que a organização do trabalho não se torne patogênica e alienante. A própria organização do trabalho se dá por meio de processos intersubjetivos em que sujeitos se vinculam e estabelecem alianças formais (contratos de trabalho) e inconsistentes em prol da realização de uma tarefa específica com exigências (divisão das tarefas e das pessoas em cargos e funções, prescrição das atividades, horários, prazos, ritmos, cadências, quantidade de trabalho etc.) e recompensas (salários, folgas, férias, benefícios etc.).

### TEAM BUILDING COMO PROCESSO DE SUSTENTAÇÃO DO APE: CONSTRUINDO AMBIENTES DE TRABALHO SAUDÁVEIS

Um dos principais desafios para a preservação da vida psíquica nas organizações – e das próprias organizações, é a sustentação dos vínculos e do aparelho psíquico de equipe pela própria organização do trabalho. A construção de um ambiente psicossocial de trabalho saudável implica no predomínio de vínculos suportivos na realização da tarefa prescrita (Karasek e Theorell, 1990). Porém, as patologias derivadas das falhas estruturantes e de apoio (sustentação, escoramento) dos vínculos no mundo contemporâneo também emergem nas organizações empresariais como

fragilidades ameaçadoras. Por isso, Brandt e Fernandes (2014) evidenciaram que a compreensão dos fenômenos sociais que pertencem às relações estabelecidas no trabalho organizado implica a análise dos vínculos intersubjetivos e a dimensão das alianças inconscientes que os sustentam para promover a mudança organizacional. Isso em função de que, além da exigência de realização da tarefa, a vida psíquica de equipe mobiliza a exigência dos processos de vínculo de tal modo que o:

trabalho de equipe *se situa assim na articulação das dimensões intrapsíquicas, intersubjetivas e transpsíquicas [...] não sendo mais somente tributário da boa vontade dos indivíduos, de suas motivações ou competências, nem mesmo de suas personalidades* (Mellier, 2018, p. 10, tradução e grifos nossos).

Nessa perspectiva, o trabalho de equipe não se resume ao desempenho produtivo e ao fomento da capacidade de trabalho de seus membros, mas engloba tanto o conteúdo e a divisão das tarefas quanto os aspectos inconscientes mobilizados na própria constituição da intersubjetividade. “A formação [consolidação] de equipe [*faire équipe, team building*] supõe então uma *organização de práticas* que incluem *intercâmbios* entre as pessoas [...] O cotidiano de uma equipe pode promover ‘a convivência’ com o uso de dispositivos de regulação de *tensões interpessoais inevitáveis*” (Amado e Fustier, 2019, p. 9, tradução e grifos nossos). Muitas dessas tensões pertencem ao registro inconsciente da vida psíquica da equipe e estão relacionadas à natureza da tarefa primária e às suas conflitualidades relativas à organização do trabalho. Por isso, implica em estruturas e processos específicos difíceis de serem abordados exclusivamente pela racionalidade das teorias administrativas e gestionárias que se debruçam sobre a organização do trabalho.

*Team building*, na teoria administrativa, é o processo organizacional contínuo de *formação*, autoavaliação, tomada de consciência e ajustes da própria equipe sobre sua capacidade de trabalho, seu desempenho e produtividade (Dyer Jr., Dyer e Dyer, 2013). É uma estratégia de organização do trabalho e também de intervenção tanto de gestores quanto de consultores. Na psicanálise dos vínculos e instituições, *team building* é compreendido em sua dimensão de trabalho psíquico de equipe para constituir-se e manter-se como tal em função de seus “fatos” inconscientes: “o *team building* [*faire équipe*] se dá pelo fato das pessoas estarem na mesma tarefa (a tarefa primária da instituição) com a exigência de um trabalho psíquico” sobre a tarefa e sobre a intersubjetividade (Mellier, 2019, p. 150, tradução nossa). Os processos de *team building*, nessa abordagem, criam condições para que uma equipe esteja:

*focada numa tarefa suficientemente significativa para captar todas as energias, favorecendo o investimento emocional das relações, uma distribuição precisa de papéis, uma autoridade presente e reconhecida, e objetivos claros partilhados. Podemos falar de reconhecimento, de solidariedade e de máxima eficiência se todos estes elementos forem salvaguardados. Para o team building [faire équipe], existe uma parte de espontaneidade (simpatia), de circunstâncias (urgência), conhecimento (tarefa), de sentido (finalidade) (Barus-Michel, 2019, p. 28-29, tradução e grifos nossos).*

Mellier (2019) destacou que, apesar de muitas abordagens sobre *team building* reduzi-lo exclusivamente às lógicas gestionárias e administrativas, é urgente que se possa restaurar os processos de *team building* enquanto o próprio trabalho psíquico da equipe sobre suas determinações sociais e inconscientes de seus vínculos instituídos e da organização do trabalho. De fato, para esse autor, os processos de *team building* estão apoiados principalmente em três organizadores psíquicos grupais responsáveis pelo agrupamento e circulação da matéria psíquica comum e partilhada: elementos super-egóicos (regras, enquadramentos, predomínio de libido investida em objetos etc.), narcísicos (ideais e predomínio de libido investida no Eu) e sincréticos (parte arcaica e psicótica dos sujeitos). As equipes se constituirão e se manterão como grupo por meio da “partilha” inconsciente desses elementos principais.

Nesse âmbito, entendo que a organização do trabalho pode funcionar como resistência ao trabalho psíquico de equipe, suprimindo, reprimindo, recusando ou rejeitando a vida psíquica inconsciente (instintos, fantasias, pensamentos etc.) de seus membros e do vínculo intersubjetivo. Isso principalmente em função da má utilização dos processos de *team building* pela sua cooptação pelas pressões e exigências de desempenho e produtividade sem limites. Os princípios de convivência, cooperação e solidariedade não podem existir ou sobreviver quando os fundamentos da organização do trabalho estão apoiados em ideias, ideais, ideologias e ídolos que invocam e glorificam a desmesura do neocapitalismo a favor de uma produtividade e eficiência predatórias, nocivas e desumanas. Mas a própria desmesura do sistema econômico é efeito de algo bem humano, a voracidade arcaica inconsciente que habita a todos os sujeitos em maior ou menor grau (Giovannetti, 2023). A voracidade não deve ser combatida ou eliminada – pois é um elemento constituinte do funcionamento psíquico geral, mas ser simbolizada, pensada e elaborada para que a competição individualista e predatória seja transformada em *empatia*, *solidariedade* e *cooperação* no ambiente ocupacional por meio dos processos de *team building*.

A minha experiência com a psicanálise em instituições indica que a perspectiva de trabalho com processos de *team building* é bastante promissora para a construção e sustentação de ambientes de trabalho saudáveis, na condição de abordar e trabalhar o agenciamento entre divisão das tarefas, liderança, vínculos instituídos e regulados (administrados, geridos) pela organização do trabalho e sua dimensão inconsciente.

Importante destacar que a organização em si não é o mal a ser combatido, mas sim seus métodos e técnicas de gestão alienantes e adoecedores. A função nociva de uma organização do trabalho sobre a saúde psíquica, para Dejours (2007), não é resultado somente de um sistema organizacional em si, mas das formas como os gestores fazem o sistema funcionar. Chanlat (1996) esclareceu que as organizações formais são, de fato, os principais espaços de *estruturação* da vida individual e coletiva do mundo contemporâneo, são vetores da cultura e de processos culturais subjetivantes. Mas observou que, apesar de sua importância, diversas teorias administrativas do comportamento organizacional tendem a ocultar ou a excluir certas “dimensões humanas” de suas análises, principalmente os aspectos psíquicos (afetividade, alteridade, simbólico, psicopatológico etc.) em prol das racionalidades econômicas, mercantilistas e quantitativas. Tudo indica que isso ocorre como um efeito perverso de muitas das técnicas de gestão e organização do trabalho que buscam somente assegurar um sistema de controle e poder sobre o trabalhador para o aumento da produtividade. O perigo disso é que, naturalmente, as organizações são sistemas permanentemente instáveis, sofrendo de tensões, conflitos, incertezas, ambiguidades, desigualdades e contradições tanto de fontes exógenas quanto endógenas. “Contrariamente à *idealização* que aparece com frequência no *mundo dos negócios*, a *organização* aparece frequentemente como um *lugar próprio* ao sofrimento, à *violência física e psicológica*, ao *tédio* e mesmo ao *desespero*” (Chanlat, 1996, p. 25, grifos nossos).

A função do consultor, psicólogo e psicanalista, na clínica institucional psicanalítica é fundamental para a promoção da saúde psíquica e da qualidade dos vínculos instituídos nas organizações, pois é o profissional especializado para o trabalho com a dimensão inconsciente do aparelho psíquico de equipes. Corroboro com Bleger (1984) quando afirma que o objetivo das intervenções do psicólogo e psicanalista nas organizações (escolas, empresas etc.) é, invariavelmente, a promoção da saúde, da integração e do bem-estar psíquicos de seus membros. São profissionais externos à realização da tarefa primária institucional que necessitam de autonomia para poderem agir com independência e neutralidade na análise dos vínculos e nas relações intersubjetivas. Ajudam a compreender os conflitos, problemas e implícitos inconscientes, sem decidir, resolver ou executar as soluções na organização; seu

papel não se confunde com o do administrador, diretor ou executivo. São agentes de mudança que buscam elucidar os implícitos. Sua ação profissional precisa ser suficientemente independente e neutra para que seu objetivo seja alcançado por meio do método clínico. “O papel do [...] *consultor* deve ser rigorosamente mantido, deixando a solução e execução em mãos dos organismos próprios da instituição” (Bleger, 1984, p. 43, grifo nosso).

Consequentemente, ressalto que a implantação e o desenvolvimento de processos de *team building* não devem estar a favor da submissão das equipes ao poder da vontade da chefia nem como forma de gestão da subjetividade para modelar a percepção do trabalhador e adequá-lo às ideologias de determinada organização do trabalho e às suas exigências de produtividade. Deve, sim, facilitar o encontro entre os sujeitos para dar-lhes espaço para a circulação das palavras e dos afetos, para simbolizar os vínculos instituídos em suas condições e capacidade ocupacionais, com o objetivo de promover maior amplitude de controle e autonomia sobre a realização da tarefa e tomada de decisões. As consequências desses objetivos são a melhoria dos vínculos, da criatividade, da saúde, da capacidade de trabalho e da produção. Mas a produtividade não é seu objetivo exclusivo. Os dispositivos podem ser muitos, desde aqueles já instituídos nas organizações (reuniões de equipe, grupos de treinamento e desenvolvimento etc.), grupos de análise das práticas (Fustier, [1999] 2015), clínica do trabalho e pesquisa-ação (Dejours, 2007; Dejours; Abdoucheli, 1994), grupos operativos (Bleger, 1984) e até outras invenções e inovações como oficinas de jogos digitais. Algumas de nossas experiências nessa vertente de *team building* e jogos digitais têm se mostrado bastante favoráveis para a construção de um ambiente psicossocial de trabalho saudável (Giovanetti; Fernandes, 2021).

## TEAM BUILDING E CLÍNICA INSTITUCIONAL PSICANALÍTICA NA EDUCAÇÃO

Para Freud ([1930] 2010), no início do século xx, o *mal-estar* da civilização (europeia, aristocrática, branca) estava relacionado aos sofrimentos derivados da exigência de repressão social da satisfação direta dos instintos sexuais e agressivos, bem como a tendência à destrutividade do ser humano e suas consequências nocivas ao trabalho de cultura. Já Kaës (2012) verificou que o mal-estar do século xxi é caracterizado pelas falhas da constituição e manutenção do aparelho psíquico singular (estados limítrofes, traumatismos) e das funções de apoio e transmissão da vida psíquica dos vínculos, que dificultam a própria existência subjetiva; é o *mal-do-ser*. A relação entre o mal-do-ser e o sofrimento do professorado parece ser um ponto de reflexão de extrema importância.

Esteve (1999) havia abordado o *mal-estar* específico do educador como os próprios sentimentos de esgotamento devido às tensões derivadas dos sentimentos e emoções negativos que emergem na própria sala de aula e do contexto social que acaba por depreciar a imagem pública do professor. Ambos contribuem para a diminuição da sua autoestima e geram crise de identidade profissional. O contexto social da docência é fonte de mal-estar porque, diante das transformações do mundo contemporâneo (globalização, comunicação em massa, internet e redes sociais, consumismo, relativização dos valores socioculturais, violência etc.), o professorado sente-se em conflito pois se encontra num permanente questionamento acerca de qual é a sua função diante das incertezas sobre quais valores precisam ser legitimados e quais criticados, exercendo muitas vezes papéis profissionais contraditórios. “O papel do professor mudou sob a pressão da mudança do contexto social em que ele exerce sua função, mas igualmente modificaram-se as expectativas, o *apoio* e o *julgamento* desse contexto social sobre os educadores” (Esteve, 1999, p. 33, grifos nossos).

Codo e Vasques-Menezes (2000, p. 20) também verificaram que o contexto social do trabalho dos educadores e a precariedade das suas condições de trabalho no Brasil são nocivos não só para sua identidade profissional, mas também para sua saúde e bem-estar, adoecendo principalmente da síndrome do esgotamento profissional, o *burnout*. Além disso, identificaram outros modos de organização do trabalho na educação brasileira nocivos:

*salários muito baixos, remunerando mal a sua força de trabalho; que não oferece plano de carreira, que não tem esquema de avaliação que recompense o trabalhador proporcionalmente ao seu esforço; que ofereça infra-estrutura precária para a realização do trabalho e pouco conforto para o trabalhador; que tenha relações burocratizadas, de modo que caminhos intermediários dificultem a realização do trabalho e a obtenção de recursos de forma rápida e eficiente; cujo trabalho implique em alto nível de responsabilidade sem nenhum privilégio em retribuição; cujo trabalho seja exigente, desgastante e sem reconhecimento social associado.*

Além da precarização das condições de trabalho, a própria natureza da tarefa do educador exige prioritariamente um tipo de trabalho por meio da intensa mobilização da afetividade nos vínculos intersubjetivos que podem levar também ao esgotamento e à exaustão emocional. A síndrome do *burnout* se tornou a principal consequência do mal-estar do professorado, com estimativas de incidência de 48% nessa categoria profissional (Codo e Vasques-Menezes, 2000). Pesquisas estatísticas brasileiras mais recentes, de Camada (2020), por exemplo, indicaram baixos

índices de apoio social no trabalho docente associados ao baixo controle e à alta demanda, repercutindo em sofrimentos relacionados a sintomas típicos de esgotamento e exaustão. Nessa toada, Fischer e Peixoto da Silva (2023, p. 43-44, grifos nossos) destacaram que:

*Tendo então que lidar com dificuldades de aprendizagem de diversos tipos, por um lado, e com problemas cada vez mais graves de relacionamento com os alunos, por outro, o trabalho do professor, que já era marcado por mazelas como baixos salários, longas jornadas e salas superlotadas, passou a se tornar cada vez mais conflituoso, gerando o aprofundamento da tensão e do desgaste [...] Como resultado, os casos de adoecimento e afastamentos por questões de saúde têm aumentado de modo assombroso, demonstrando, assim, que o trabalho do professor se tornou algo consideravelmente nocivo.*

De fato, pode-se afirmar que o mal-estar docente está relacionado, segundo Esteve (1999), com as contradições entre as maiores exigências de aprendizagem e socialização dos alunos e as limitações de sua prática pela escassez de recursos materiais, além do aumento da violência na escola (assédio moral, *bullying*, depredação etc.). Inclui-se também os transbordamentos para o professorado das questões das famílias dos alunos e dos problemas institucionais das políticas educacionais. Já as principais estratégias para se atenuá-lo podem ser, no âmbito da prevenção, a adequação da formação inicial do educador para compreender como atuar no contexto contemporâneo e, no campo da remediação, a articulação de estruturas de ajuda no seu exercício profissional, ou seja, o *apoio social*. Implementar estratégias específicas nos processos de *formação permanente* do professorado no próprio ambiente ocupacional podem ser cruciais para amenizar o mal-estar. Por isso, é possível entender que:

*a formação permanente dos professores deve supor a constante disponibilidade de uma rede de comunicação, que não deve reduzir-se ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, mas, além disso, incluir também os problemas metodológicos, organizacionais, pessoais e sociais que, continuamente misturam-se às situações do magistério. A inovação educativa ocorre sempre com a presença de equipes de trabalho” (Esteve, 1999, p. 142, grifos nossos).*

Técnicas de alcance individual como o relaxamento, e de metodologias pautadas em processos grupais e de formação e desenvolvimento de equipe podem facilitar a comunicação, evitar a acumulação de tensões e construir vínculos (Esteve, 1999). House (1981) já havia apontado a importância de atividades físicas, meditação, relaxamento e *biofeedback* para amenizar o estresse e o *burnout* enquanto estratégias



individuais complementares ao desenvolvimento de apoio social no trabalho e às mudanças na organização e gestão do trabalho.

Do ponto de vista psicanalítico, Voltolini (2001) discutiu o mal-estar docente como um efeito da impossibilidade da própria atividade do professor. Entendeu que a atividade docente convoca o professor numa posição subjetiva discursiva de mestre educador que produz fixações e gozos de imperativos morais (deve-se educar desse ou daquele jeito).

A abordagem da extensão da psicanálise a grupos e instituições sugeriu, segundo Giust-Desprairies (2020), que o mal-estar do professorado é derivado da natureza de sua tarefa que o confronta com tensões da dupla missão de educar e socializar (cuidar). Conjuntamente com a crise de legitimação e as instabilidades sociais globais, em que “os apoios sociais [étayages sociaux] parecem estar esvaecendo” (p. 144, tradução e grifos nossos), essas tensões fragilizam sua identidade e sua autoestima. O professorado não só se depara com o impossível da natureza de sua tarefa e os impasses de sua posição discursiva, mas principalmente com profundas falhas dos sistemas de regulações e normatizações sociais e injunções paradoxais do próprio enquadre metassocial. Tais falhas demandam um trabalho psíquico sobre o inominável, o impensável e o irrepresentável, pois geram conflitualidades típicas de siderações imaginárias e intelectuais e incapacidades para pensar seus vínculos e sua tarefa no trabalho.

Giust-Desprairies (2011) já havia verificado, numa intervenção em clínica-institucional, que o sofrimento dos professores em uma determinada escola estava relacionado com os paradoxos e conflitualidades de formar sujeitos pela transmissão de saberes e de processos de socialização que geram crises da própria identidade profissional. Os professores eram porta-vozes de um mal-estar da categoria que trazia como consequência a dessubjetivação do processo de ensino-aprendizagem. “No mal-estar experimentado pelos professores, observamos que certas palavras ou comportamentos de seus atuais alunos entram em colisão com outras palavras dentro deles, injunções vividas como ameaçadoras pelo progenitor ou pelo mestre quando era criança, aluno” (p. 167). Nesse tipo de *conflito com a alteridade*, o vínculo se faz com base em uma “repulsa a compartilhar com outro cuja exclusão é uma resposta à ameaça de dissolução [...] A figura do outro, impensada, se dá como um vácuo” (p. 144).

Compreendo, assim, que o mal-estar do professorado também se relaciona com o mal-do-ser por seu trabalho envolver diretamente os transbordamentos das falhas e fragilidades dos enquadres metapsíquicos e metassociais nos vínculos intersubjetivos, por meio do qual surgem exigências intensas e obstáculos para formar e educar. A realização de sua tarefa primária institucional se depara com obstáculos



nocivos para a própria continuidade profissional. O professorado, em sua ocupação, é convocado a lidar com seu próprio mal-do-ser e de seus alunos e pais, da escola, da gestão e da sociedade como um todo, sem muito apoio e ancoragem para tanto. Nesse sentido, Peixoto da Silva e Fischer (2023) interrogaram sobre como agir a fim de promover a saúde do professorado diante de muitos impasses e impossibilidades que o contexto social da atualidade provoca.

A organização do trabalho determina a cultura e o clima organizacionais nas escolas e estes são “fatores” que podem ser modificados para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Lück, 2011). Mas também, as transformações na relação entre a organização do trabalho e a intersubjetividade dos educadores podem facilitar a construção de ambientes de trabalho saudáveis e suportivos. Ou seja, existe algo a ser feito para a melhoria do espaço psicossocial de trabalho do professorado que também favoreça a qualidade do ensino-aprendizagem!

As considerações de Fustier ([1999] 2015) foram significativas para a defesa de uma clínica institucional psicanalítica para as equipes em instituições educacionais. Tal tipo de intervenção possibilita o próprio trabalho psíquico da equipe sobre suas práticas, de pensarem e elaborarem o projeto institucional e seus dispositivos institucionais, principalmente seus vínculos de apoio. Por meio da regra da escuta livre e das ressonâncias de fantasias, é possível que o psicanalista ou psicólogo de abordagem psicanalítica realize um trabalho de elucidação da lógica das manifestações do inconsciente no cotidiano institucional e fomenta o trabalho de metaforização sobre as fantasias, desejos e destrutividade inconscientes na equipe. Além disso, faz-se importante o uso de objetos culturais para facilitarem os processos de metaforização, tais quais os mitos, lendas, contos populares etc. Esses objetos de têm características que facilitam a expressão e vetorialização de desejos, fantasias e angústias de modo aceitável pela equipe, pois são partilháveis.

Com a disponibilidade de um espaço clínico institucional para os educadores abordarem suas dificuldades no trabalho e seus sofrimentos, a elucidação analítica pode facilitar a compreensão dos vínculos e a libertação das repetições alienantes diante das dificuldades em sala de aula, possibilitar sair da confusão e do registro da desqualificação, restituir o escoramento do professor em sua identidade profissional para sustentar sua atividade docente. Pode desenvolver uma melhor capacidade para suportar as angústias nos vínculos e para tolerar sua negatividade e sua alteridade num contexto intersubjetivo de reconstrução de suas identidades e de apoio mútuo (Giust-Desprairies, 2011; 2020). Observou-se que, nesse tipo de enquadre interventivo:

*o professor efetua um trabalho de figurabilidade, deixando surgir imagens e palavras onde nunca as pusera [...] como também investe uma nova capacidade de pensar sua história. Já não se trata só, para ele, de aliviar seu sofrimento, mas de compreendê-lo e transformá-lo [...] O operante é a capacidade de compreender, em um momento dado, aquilo que permanecia enigmático no que se dava como compreensível e evidente. Ora, essa enigmática tem a ver com o registro da alteridade, permanecendo o outro por demais desconhecido (Giust-Desprairies, 2011, pp. 168-170, grifos nossos).*

A perspectiva da extensão da psicanálise aos processos de *team building* parece importante nesse aspecto porque pode facilitar processos de formação e manutenção da vida psíquica de equipe de modo saudável e estruturante sem negar “a dimensão esquecida” de seus aspectos negativos, destrutivos ou excluídos que fragilizam e destróem os vínculos. A importância da formação do professorado passa não somente pela aquisição e debates sobre os saberes pedagógicos, mas também pela própria formação e consolidação de equipe e do aparelho psíquico de equipe. Articular processos de *team building* e constituição de APE dos professores com a ajuda da clínica psicanalítica institucional tem-se revelado um campo interventivo promissor em minha prática. Pode favorecer a produção e sustentação de ambientes de trabalho escolar saudáveis, criativos e estruturantes da vida psíquica singular e coletiva. Pode, portanto, facilitar os processos sublimatórios dos instintos e da capacidade de trabalho para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.



## Pósfacio: memórias de uma experiência na educação

Recebi o feliz convite de posfaciar este livro. Tive de pesquisar como, afinal, se faz isso, e encontrei que posfácio é um texto explicativo sobre a obra, um a mais, uma mensagem extra e que não pode se estender... acho que não consegui alcançar os requisitos mínimos da minha tarefa. Alinhavei aqui, no entanto, algumas experiências, grande parte delas influenciada pela convivência com Rodrigo, grande parceiro na vida e no trabalho, meu maior interlocutor nas discussões e reflexões sobre minhas próprias atuações. Sua dissertação faz parte disso.

Não faço um texto adequado do ponto de vista dos critérios desta seção, mas penso que o mais honesto que poderia fazer neste posfácio seria compartilhar um pouco como as discussões presentes nesta obra fermentaram em mim, seja por meio da sua leitura direta ou das diversas discussões que tivemos ao longo destes anos que, de alguma forma, se presentificaram em meu trabalho. Espero que não enfade o leitor que chegar até aqui!

A leitura dessas discussões, agora em formato de livro e com a inclusão de um último capítulo fundamental, me trouxe lembranças, pensamentos, ideias, me afetou. Este livro e suas discussões ressoaram em mim e se conectaram com aspectos da minha própria trajetória e experiência profissional – alguns há tempos esquecidos. Permitam-me então uma digressão, já que uma boa leitura, penso eu, faz exatamente isso, provoca... pensamentos, reflexões... “Tempo vivo da memória”,

como diria Ecléa Bosi (2003)<sup>1</sup> – a quem eu tive o prazer de conhecer –, contra desenraizamento e dessubjetivação. “A sociedade industrial multiplica horas mortas (...)”, já o “tempo biográfico tem andamento como na música desde o *allegro* da infância que parece na lembrança luminoso e doce, até o *adagio* da velhice” (p. 24).

Sento em frente ao computador. E me dou conta de que começo a escrever este texto, curiosamente, na semana de comemoração do dia dos professores. Lembro das várias escolas nas quais estive nos últimos anos e das várias discussões que tivemos nesses espaços sobre temas diversos, mas sobretudo sobre as dificuldades e amarguras em lidar com a falta de reconhecimento do professor em nosso país. A profissão, que é base para todas as outras, carece de reconhecimento no dia a dia e os parabéns e lembranças pelo dia não bastam.

Comecei minha carreira profissional numa escola – no duplo sentido –, desde a graduação era certeza que eu iria para esta área. Tinha a intenção de mudar o mundo e qual melhor lugar que a educação, a escola? Já na graduação, estudava muito esse tema, fazia estágios na área, criava, inventava e me realizava na atuação junto a escolas, até que, já formada, comecei a trabalhar em uma. Ganhava mal, era pressionada por chefias para que conduzisse de “x” maneira e, quando conduzia, era então pressionada pelos pais que discordavam da atuação. Na sala de professores, ouvia todo tipo de reclamação, professores esgotados, queixosos dos alunos, professores que, curiosamente, ou nem tanto, detestavam alunos. Quando o professor faltava, acontecia de chamar a psicóloga – mas pode?! Poder não pode, mas recém-formada, como dava pra dizer “não”? Eu ia lá para a sala de aula, virava “a tia” para os menores e tinha que tirar mil cartas da manga para lidar com os adolescentes do ensino médio e técnico. Que sufoco!

Sai de lá e prometi não voltar para a educação! Muitos anos se seguiram, nos quais trabalhei ininterruptamente em consultório particular e na Saúde Pública. Nesta época, conheci o Rodrigo e começamos a trabalhar juntos, a partir daí em muitas apostas de trabalho. Dentre outras atuações, atendi em algumas Unidades Básicas de Saúde (UBS) – o tal do “postinho”. Lá, recebia muitos encaminhamentos de professores. Uma professora me disse, certa vez – e eu nunca me esqueceria –, que na verdade ela me encaminharia “a sala inteira” – pensei muito nesta frase durante todos os anos que se seguiram.

Trabalhei em Centro de Convivência e Cultura, que constituía parte da rede de Saúde Mental, lá fiz muitas coisas até assumir a coordenação do equipamento, mas a primeira delas, foi coordenar uma oficina de artesanato com materiais recicláveis. Era dentro de um parque e como isso era bom! Me lembrava da infância! Um ou

---

1 BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

outro, de vez em quando, me chamava de “professora”. Depois disso foram longos anos de trabalho com gestão em saúde mental. Até que, com as reviravoltas do destino e com a certeza matemática do sábio ditado “nunca diga nunca”, eis que voltei para a educação!

Foi um reencontro – difícil, pois eu já tinha fechado as portas dentro de mim: um sonho findo de juventude (?). Mas, enfim, um reencontro feliz. Pude retomar minhas esperanças e acreditar na educação novamente. Fui ler, estudar – muito! Tinha uma década e meia pra correr atrás. E foi feito a mim um pedido especial, ao qual fui muito grata: que eu pudesse “olhar para os professores!”. E que considerasse uma perspectiva “macro” para tanto. Eu já trabalhava com a Psicanálise de Grupos e Instituições de René Kaës, o qual Rodrigo me apresentou, recomendando em seguida também Maria Inês A. Fernandes, uma grande referência na área, com quem fui fazer mestrado e ele, depois, doutorado; e a perspectiva de um trabalho institucional desse porte era desafiadora, às vezes desesperadora, mas também muito interessante!

Muitas vezes tive de bater o pé para continuar podendo “olhar” para essa direção, afinal quem vê um psicólogo na educação e já não pensa imediatamente num “caso”, num aluno? Discuti muitos “casos” de alunos com professores, diretores, coordenadores, supervisores...

Eram dois mil professores. Cinquenta e duas escolas. Uma única psicóloga para esse trabalho! Trinta e dois mil alunos, pelo menos. Um baita desafio. O que fazer? Como realizar um trabalho de modo a não se tornar uma simples gota no oceano? Ou como uma única gota poderia produzir alguma transformação significativa? (Tal como a “batida da asa da borboleta”? ). A solicitação mais óbvia era de que eu fizesse atendimento clínico. Não era raro ouvir: então você vai atender os professores? E eu era grata mais uma vez, pois embora atendimento clínico fizesse parte da minha vida, da minha experiência e do meu gosto profissional, essa perspectiva me soterraria com excesso de trabalho de uma demanda sem fim e não faria efeito algum pensando no “macro”, impedindo, por sua vez, construções de espaços de transformação, de fato.

Além disso, essa perspectiva seria trabalhar com a ideia da questão – sofrimento, adoecimento – já instalada e isso não me agradava. Era preciso oferecer espaços de cuidado, mas, principalmente, era preciso evitar que as pessoas adoecessem. Mas como? Se a questão não era da ordem da doença, deveria ser então de saúde... de promoção de saúde! Promoção de saúde individual também, porque as pessoas dentro das instituições sofrem na própria pele, mas era preciso ir além, pensar “macro”, era importante cuidar do ambiente, considerar a cultura e a dimensão institucional.

O professor-indivíduo adoece, na própria pele, mas os índices de adoecimento chamam a atenção! O professor adoece! O professorado, como diz Rodrigo. Quantos atestados, afastamentos, restrições, readaptações! De que natureza é essa que são feitos os professores, que os faz adoecer? Quem busca ser professor tem alguma propensão pro adoecimento? Não! Claro que não! Não é da natureza da pessoa, ou da escolha da profissão, mas da natureza do trabalho, desse ofício, tão difícil que é ensinar, educar... e lidar com gente – um tanto de gente!! E da natureza da organização do trabalho, de aspectos institucionais que fazem a instituição e, portanto, “suas pessoas” adoecerem.

Pois bem, diante desse imbróglio é preciso ousar. E assim nasceu o Programa Cultura de Paz. Um programa que procurou, ao longo dos anos que aconteceu, colocar em pauta e tirar da invisibilidade especialmente duas questões: o sofrimento psíquico no trabalho docente e a cultura de paz, ou dito de outro modo, considerar a dimensão de negatividade, destrutividade e violência presente na Educação e nos espaços e relações nas escolas - dimensão frequentemente pouco considerada para além da condição de suposta exceção, mas cuja presença é um fato: é só pensar na existência das condições de intimidação sistemática, o *bullying* entre alunos e com profissionais – as condições de assédio moral.

Temáticas tão duras e difíceis. Era preciso se abordar pelas bordas, fazendo bordas e propondo transformações. Caso contrário, ficaria insuportável. Já nos primeiros meses, foi possível incluir a temática da cultura de paz nas Olimpíadas Literárias. Todas as escolas participaram, discutiram o tema, fizeram produções e nesse processo de meses de confecção da obra literária, questões difíceis e desafiadoras ganhavam espaços de discussão. Espaços de pensar e de buscar transformar. E fui percorrendo várias escolas, inicialmente indo semanalmente por volta de quatro meses em cada uma: pela manhã, à tarde, à noite, na Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II, EJA (Educação de Jovens Adultos), Mova (Movimento de Alfabetização de Jovens Adultos), participando de inúmeros HTPC e Paradas Pedagógicas, levando discussões, construindo espaços de formação, conduzindo grupos operativos com professores.

A tarefa era colocar em discussão assuntos difíceis de modo palatável e suportável, e promover reflexões, espaços de pensamento, metabolização e elaborações psíquicas, complexificando algumas questões que ficavam invisibilizadas no cotidiano escolar e da natureza do trabalho docente: condições de sobrecarga de trabalho, complexidade das condições de sofrimento psíquico nesse tipo de trabalho, dificuldade do docente em perceber as próprias condições de sofrimento e exaustão etc.

Uma outra estratégia ganharia o caráter de “queridinha” do programa. Foi uma grande aposta, mas a dimensão que tomou foi de grande surpresa: a formação de

multiplicadores “Meditação para uma Cultura de Paz”. A formação era conduzida por mim no que dizia respeito às questões do sofrimento psíquico no trabalho docente e os efeitos que este acarreta; ou dos aspectos dos quais são consequência e discussões de questões de âmbito institucional – instituições, no caso, a escola, que mesmo sem querer, acaba por produzir situações de sofrimento – e adoecimento. E pela psicóloga Ana Maria Trindade Canejo, cuja experiência em Saúde Mental e com trabalhos relacionados às Práticas Integrativas Complementares em Saúde, as PICS, era muito vasta e profunda, sendo responsável pela formação de professores no que dizia respeito à meditação.

Não estou aqui me referindo ao *mindfulness* enquanto termo e prática “da moda”, *prêt-à-porter*, capturado por estratégias de venda e aplicado de modo utilitário, num contexto de individualização e descontextualização das questões, numa perspectiva de “faça você mesmo” e de meritocracia que culpabiliza o sujeito perversamente por questões de âmbito muito maiores, institucionais e sociais. Dito de outro modo, o que fazíamos não era meditar para melhor nos adaptarmos a condições violentas, destrutivas e até perversas. Nossa tarefa era produzir pensar, produzir encontro e transformação da realidade.

Era um “curso” vivencial, de dois anos de duração, espaços de oxigenação das práticas, de encontro e suporte frente às dificuldades diárias, espaço de cuidado, de olhar para si e para os espaços institucionais e complexificar as questões que o cotidiano, as relações e as escolas impunham. Era uma proposta de formação de meditação como grupo de mediação para promoção de cuidados, reflexões, críticas e elaborações psíquicas a respeito da realidade escolar.

Era um grupo de formação de multiplicadores. A proposta inicial era que os professores pudessem cultivar esse momento de meditar, de estar, com os alunos, mas esta não era uma tarefa designada, uma incumbência, era um pano de fundo e nunca foi exigido – ou até mesmo solicitado – que nenhum professor colocasse em prática tais multiplicações. Aliás, não havia exigências produzidas pela formação: tarefas de casa, projetos, nada, exceto participar. Era, primeiro de tudo, um espaço de cuidado e de vivência. Em pouco tempo os professores começaram a relatar mudanças significativas nos espaços de trabalho, nas relações com colegas, nas interações com alunos, com as famílias e comunidade e sem que a gente pedisse, foram trazendo relatos de práticas de multiplicação, dizendo que ensinaram a familiares, fizeram um grupo com alunos, criaram um grupo com vizinhos, grupo com os professores nas escolas nos HTPC. Começamos a ouvir muitos relatos de como aquela formação mudou algumas coisas, sobre como os ajudou e que... dava “vontade de compartilhar”.



Não foi milagre, nem foi unanimidade, certamente não é uma resposta que garanta que “seus problemas acabaram”. Mas foi bom, este trabalho nos trazia satisfação e era muito gratificante perceber como algumas pessoas e escolas estavam se beneficiando com essas perspectivas. Algumas escolas queriam aprofundar o trabalho e com menos resistência para a entrada de uma psicóloga na instituição, era possível construir trabalhos mais direcionados para cada uma das escolas, cada qual com sua especificidade, com as características dos grupos de docentes, da região em que estava situada, particularidades da comunidade do entorno, entre outras.

E assim, sem mais nem menos, quando, sem qualquer pretensão, fui mensurar as ações já desenvolvidas, fui surpreendida pelo tamanho que o Programa havia tomado em tão pouco tempo. Em menos de seis meses de funcionamento, havia mais de mil ações sendo conduzidas, de maneira espontânea, pelos profissionais que estavam em formação conosco. Nenhuma estimativa que fizéssemos, por mais otimista que fosse, se aproximaria – nem de longe! – a esses números. Incrível! Que gratificante: nem tanto pela quantidade, mas pela espontaneidade! Taí o exemplo de um trabalho que trazia satisfação (para além do que podíamos esperar).

Ao longo desses anos de trabalho, e uma pandemia (Covid-19) no meio – que complexificou tudo ainda mais e trouxe outras dimensões de dificuldades nas relações das famílias com a escola, dos professores com suas tarefas de trabalho etc. – pude perceber, cada vez mais, que a categoria de professores frequentemente minimiza o sofrimento e banaliza o excesso de horas de trabalho e seus efeitos. Por vezes não consideram a existência de um mundo psíquico e nem a necessidade (inevitável) de reparação desse mundo psíquico para continuar, para restabelecer sua capacidade de trabalho, estar disponível para a vida pessoal e para os vínculos familiares e pessoais e para se restabelecer em termos de saúde e não adoecer.

Na literatura é possível identificar muitos elementos que favorecem o adoecimento, desde aspectos relacionais a elementos estruturais: temperatura, ruído, iluminação, estruturas físicas e condições e disponibilidade de materiais etc. Alguns desses aspectos, mais estruturais, são muito difíceis de mudar. O professor não tem controle sobre eles e tem pouca possibilidade de agenciamento, caindo numa condição de impotência e sofrimento. Adoecem as relações. Adoecem os corpos... e o psiquismo.

Mas é preciso sair da impotência, há algo que pode ser feito... cuidar daquilo que pode ser cuidado, manejado. E para isso é fundamental não minimizar, não banalizar. Conseguir se atentar para os aspectos mais sutis, pelos aspectos cotidianos que podem favorecer ou desfavorecer a saúde, o trabalho, os vínculos.

Neste livro, Rodrigo trouxe a importância de saber sobre os professores e seu trabalho pelas falas dos próprios professores e atentar para as sutilezas do cotidiano

de trabalho, para os interstícios, o “entre” as salas de aulas, as salas dos professores, as entradas e saídas de escola, os contatos com os pais... aspectos que povoam o dia a dia escolar, mas frequentemente pouco considerados ou valorizados como dimensões importantes no cotidiano de trabalho, minimizados como se não fossem trabalho, como se não se tratasse dessa dimensão. São nestes espaços de interstício no trabalho dos professores que ocorrem o apoio, o escoramento no vínculo intersubjetivo. A meu ver esse é um dos maiores achados da pesquisa do Rodrigo.

Não sabendo dos fatores que favorecem ou não o trabalho, a saúde etc. e minimizando-os e desconsiderando-os, como o professor pode cuidar desses aspectos? E saindo do foco individual para uma dimensão coletiva – pois pertence a esse âmbito a discussão do adoecimento dos professores – como a instituição escolar pode cuidar do seu espaço e de seus vínculos? Como os gestores de escolas e a educação podem ajudar a escola e seus docentes a construírem relações de trabalho e vínculos sustentáveis? Mas não seria isso “perfumaria”, supérfluo? Afinal o objetivo da escola não seria “olhar” para o aluno? Ora, alguém acha que esse tipo de cuidado poderia não afetar os alunos? A qualidade do ensino e aprendizagem? O clima e a cultura escolar? A comunidade escolar? Com esse tipo de cuidado todos ganham, sem exceção!

Espero que a leitura deste livro provoque, assim como provocou em mim, e fortemente pensamentos, produza reflexões, traga lembranças e construa possibilidades!

São Paulo, outubro de 2023.

Fernanda Zanetti Cinalli Giovanetti<sup>2</sup>

---

2 Psicóloga e Psicanalista. Doutoranda em Psicanálise e Psicologia Social - USP. Mestre em Psicanálise e Psicologia Social - USP. Especialização em Psicologia Clínica - CFP. Especialização em Neuropsicologia - USP. Especialização em Psicologia Aplicada à Educação - UEL. Aprimoramento em Gestão do SUS - ENSP/Fiocruz. Membro fundadora da Gruppalità Psíquica - Clínica Psicológica e Consultoria. Membro do Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social.



## Referências

- ABRAMIDES, M. B. C.; CABRAL, M. S. R. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. *São Paulo Perspectivas*, v. 17, n. 1, p. 3-10, 2003.
- ADAMS, G. A.; KING, L. A.; KING, D. W. Relationships of job and family involvement, family social support, and work-family conflict with job and life satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, v. 81, n. 4, p. 411-420, 1996.
- AGÊNCIA EUROPEIA PARA A SEGURANÇA E A SAÚDE NO TRABALHO. *Prevenção de riscos psicossociais no local de trabalho*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2003.
- ALVES, P. C.; RABELO, M. C. Repensando os estudos sobre representações e práticas sobre saúde/doença. In: ALVES, P. C.; RABELO, M. C. (Orgs.). *Antropologia da saúde: traçando identidade e explorando fronteiras*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998. p. 107- 121.
- AMADO, G.; FUSTIER, P. Introduction. In: AMADO, G.; FUSTIER, P. (Org.). *Faire équipe*. Paris: Érès, 2019. p. 9-16.
- ANDREA, H. *et al.* Health problems and psychosocial environment as predictors of long-term sickness absence in employees who visited the occupational physician and/ or general practitioner in relation to work. *Occupational Environmental Medicine*, v. 60, p. 295-300, 2003.
- ANGROSINO, M. V.; PÉREZ, A. M. Rethinking observation. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 673-702.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANZIEU, D. *Le moi-peau*. Paris: Dunod, 1985.

- APPELBERG, K. *Interpersonal conflicts at work: impact on health behavior, psychiatric morbidity and work disability*. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health, 1996.
- ARNETZ, B. B. Causes of change in the health of populations: a biopsychosocial viewpoint. *Social Science and Medicine*, v. 43, n. 5, p. 605-608, 1996.
- BANCO MUNDIAL. *Globalização, crescimento e pobreza*. São Paulo: Futura, 2003.
- BARROS, M. E. B. A escola, as transformações do mundo do trabalho e o trabalho docente. In: BORGES, L. H.; MOULIN, M. G. B.; ARAÚJO, M. D. (Orgs). *Organização do trabalho e saúde*. Vitória: EDUFES, 2001. p. 275-294.
- BARUCH-FELDMAN, C.; BRONDOLO, E.; BEN-DAYAN, D.; SCHWARTZ, J. Sources of social support and burnout, job satisfaction and productivity. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 7, n. 1, p. 150-193, 2002.
- BARUS-MICHEL, J. De la horde sauvage à la belle équipe. In: AMADO, G.; FUSTIER, P. (Orgs.). *Faire équipe*. Paris: Érès, 2019. p. 17-30.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. Towards a paradigm for research on social representations. *Journal of the Theory of Social Behavior*, v. 29, n. 2, p. 163-186, 1999.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 189-217.
- BELTRÁN, C. A.; MORENO, M. P.; REYES, M. B. P. Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología de la Salud*, v. 14, n. 1, p. 79-87, 2004.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Burnout: o processo de adoecer pelo trabalho. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 21-92.
- BLEGER, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. São Paulo: Artmed, 1984.
- BLIESE, P. D.; CASTRO, C. A. Role clarity, work overload and organizational support: multilevel evidence of the importance of support. *Work & Stress*, v. 14, n.1, p. 65-73, 2000.
- BOND, M. A. *et al.* Gendered work conditions, health, and work outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 9, n. 1, p. 28-45, 2004.
- BOUMANS, N. P. G.; LANDEWEERD, J. A. The role of social support and coping behavior in nursing work. *Work & Stress*, v. 6, n. 2, p. 191-202, 1992.
- BOWLING, N. A. *et al.* Explaining potential antecedents of workplace social support: reciprocity or attractiveness? *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 9 n. 4, p. 339-350, 2004.
- BRAGA NETO, L.; OKAMOTO, M. O morto-vivo que nos habita (ou “O que a série *The Walking Dead* revela de cada um de nós?”). In: PENHA, D.; GONSALVES, R. (Orgs.). *Ensaio sobre mortos-vivos: The Walking Dead e outras metáforas*. São Paulo: Aller, 2018, p. 37-54.

- BRANDT, J. A.; FERNANDES, M. I. A. Processos inconscientes no trabalho organizado. In: BRANDT, J. A.; HELOANI, R.; FERNANDES, M. I. A. (Orgs.). *Fundamentos da psicologia das relações de trabalho*. São Paulo: Zagodoni, 2014, p. 83-100.
- BRENNER, M. Intensive interviewing. In: BRENNER, M.; BROWN, J.; CANTER, D. (Eds.). *The Research Interview*. London: Academic Press, 1985. p. 147-162.
- BROUWERS, A.; TOMIC, W. A longitudinal study of teacher burnout as perceived self-efficacy in classroom management. *Teach and Teacher Education*, v. 16, p. 239-253, 2000.
- BÜLTMANN, U. et. al. The relationship between psychosocial work characteristics and fatigue and psychological distress. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, v. 75, p. 259-266, 2002.
- BURKE, R., J.; GREENGLASS, E., R. Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, v. 73, n. 2, p. 371-380, 1993.
- BURKE, R. J.; GREENGLASS, E. R. A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, v. 48, n. 2, p. 187-203, 1995.
- BURKE, R. J.; GREENGLASS, E. R. Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well being among teachers. *Psychological Health Medicine*, v. 1, n. 2, p. 193-205, 1996.
- BURKE, R. J.; GREENGLASS, E. R.; SCHWARZER, R. Predicting teacher burnout overtime: effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety and Stress Coping International Journal*, v. 9, n. 3, p. 261-275, 1996.
- BUUNK, B. P.; DOOSJE, B.J.; JANS, L. G. J. M.; HOPSTAKEN, L. E. M. Perceived reciprocity, social support, and stress at work: The role of exchange and communal orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 65, n. 4, p. 801-811, 1993.
- CAMADA, I. M. *Apoio social e saúde mental entre professores*. Dissertação – Faculdade de Medicina da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos. *Educação e Sociedade*, v. 68, p. 126-142, 1999.
- CARLOTTO, M. S. Síndrome do burnout e satisfação no trabalho. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 187-212.
- CARNEIRO, M. C. B. G. C. *A saúde do trabalhador professor*. Dissertação. São Carlos: Univ. de São Carlos, 2001.
- CARVALHO, H. T. T. K. Professora primária. In: CODO, W.; SAMPAIO, J. J. C (Orgs.). *Sofrimento psíquico nas organizações*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 127-138.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- CATANI, P. B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Orgs.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 21-29.

- CHAN, D. W.; HUI, E. K. P. Stress, support, and psychological symptoms among guidance and non-guidance secondary school teacher in Hong Kong. *School Psychology International*, v. 19, n. 2, p. 1969-1978, 1998.
- CHANLAT, J.-F. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In: CHANLAT, J.-F. (Coord.). *O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas*. v. 1. São Paulo: Atlas, 1996. p. 21-46.
- CHAY, Y. W. Social support, individual differences and well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 66, p. 285-302, 1993.
- CHISHOLM, R. F.; KASL, S. V.; MUELLER, L. The effects of social support on nuclear worker responses to the Tree Mile Island accident. *Journal of Occupational Behavior*, v. 7, n. 3, p. 179-194, 1986.
- CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. *Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação*. São Paulo: INS-CUT, 2000.
- COHEN, S.; GOTTLIEB, B. H.; UNDERWOOD, L. G. Social relationships and health. In: COHEN, S.; GOTTLIEB, B. H.; UNDERWOOD, L. G. (Eds). *Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists*. New York: Oxford University Press, 2000. p. 3-28.
- COLLINS. *English mini dictionary*. Great Britain: Collins, 1999.
- COLLINS GEM. *Portuguese dictionary*. Great Britain: Harper Collins Publishers, 1996.
- COHN, A.; MARSILIA, R. G. Processo e organização do trabalho. In: ROCHA, L. E.; RIGOTTO, R. M.; BUSCHINELLI, J. T. P. (Orgs). *Isto é trabalho de gente? Vida, doença e trabalho no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 56-65.
- CONSTABLE, J. F.; RUSSEL, D. W. The effects of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of Human Stress*, v. 12, n. 1, p. 20-26, 1986.
- COX, T.; GRIFFITHS, A.; RIAL-GONZÁLEZ, E. *Research on work-related stress*. Belgium: European Agency for Safety and Health at Work, 2000.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.
- CUNNINGHAM, W. G. Teacher burnout – solutions for the 1980s: a review of the literature. *Urban Review*, v. 15, n. 1, p. 37-51, 1983.
- DANIELS, K.; GUPPY, A. Occupational stress, social support, job control, and psychological well-being. *Human Relations*, v. 47, n. 12, p. 1523-2544, 1994.
- DEJOURS, C. Mental disorders related to work. In: KALIMO, R.; EL-BATAWI, M. A.; COOPER, C. L. (eds). *Psychosocial factors at work and their relations to health*. Geneva: WHO, 1987. p. 64-77.

- DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, J.-F. (Coord.). *O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas*. v. 1. São Paulo: Atlas, 1996. p. 149-174.
- DEJOURS, C. Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. In: MENDES, A. M. *et al.* (Eds.). *Diálogos em psicodinâmica do trabalho*. Brasília: Paralelo 15, 2007. p. 13-26.
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudos de psicopatologia do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015 [1980].
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação de prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994. p. 119-145.
- DEJOURS, C.; DESSORS, D.; DESRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. *Revista de Administração de Empresas*, v. 33, n. 3, p. 98-104, 1993.
- DELCOR, N. S. *et al.* Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 20, n. 1, p. 187-196, 2004.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1997. p. 1-17.
- DOLLARD, M. F.; WINEFIELD, H. R.; WINEFIELD, A. H.; JONGE, J. Psychosocial job strain and productivity in human service workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v.73, p. 501-510, 2000.
- DORMANN, C.; ZAPF, D. Social support, social stressors at work, and depressive symptoms: Testing for main and moderating effects with structural equations in a three-wave longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, v. 84, n. 6, p. 874-884, 1999.
- DURAND, J. P. A refundação do trabalho no fluxo tensionado. *Tempo Social*, v. 15, n. 1, p. 139-158, 2003.
- DURAND, M. *Doença ocupacional: psicanálise e relações de trabalho*. São Paulo: Escuta, 2000.
- DURKHEIM, É. *Sociologia e filosofia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970. (Trabalho original publicado em 1924.)
- DURKHEIM, É. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 2000.
- DYER JR., W. G.; DYER, J.; DYER, W. G. *Team building: proven strategies for improving team performance*. 5. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.
- EL-BATAWI, M. A. The psychosocial health problems of work in developing countries. In: KALIMO, R.; EL-BATAWI, M. A.; COOPER, C. L. (Eds.). *Psychosocial factors at work and their relations to health*. Geneva: WHO, 1987. p. 15-20.



- ELFERING, A. *et al.* Supportive colleague, unsupportive supervisor: the role of provider-specific constellations of social support at work in the development of low back pain. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 7, n. 2, p. 130-140, 2002.
- ERERA, I. P. Social support under conditions of organizational ambiguity. *Human Relations*, v. 45, n. 3, p. 247-264, 1992.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Bauru: EDUSC, 1999.
- EVANS, O.; STEPTOE, A. Social support at work, heart rate and cortisol: a self-monitoring study. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 6, n. 4, p. 361-370, 2001.
- FERNANDES, M. I. A. Prefácio. In: BRANDT, J. A.; HELOANI, R.; FERNANDES, M. I. A. (Orgs.). *Fundamentos da psicologia das relações de trabalho*. São Paulo: Zagodoni, 2014. p. 7-9.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FISCHER, F. M.; PEIXOTO DA SILVA, J. Trabalho e saúde dos professores: uma ambiguidade a resolver – ou o desafio da intervenção. In: LIMA, C. F. (Org.). *Trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento e caminhos a mudança*. São Paulo: FUNDA-CENTRO, 2023. p. 35-54.
- FONTANA, A.; FREY, J. H. The interview. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 645-672.
- FRANÇA JÚNIOR, I.; AYRES, J. R. C. M. Saúde pública e direitos humanos. In: FORTES, P. A. C.; ZOBOLI, E. L. C. P. (Orgs.). *Bioética e saúde pública*. São Paulo: Centro Universitário São Camilo/ Loyola, 2003. p. 64-69.
- FRESE, M. Social support as moderator of the relationship between work stressors and psychological dysfunctioning: a longitudinal study with objective measures. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 4, n. 3, p. 179-192, 1999.
- FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Obras completas, v. 18. São Paulo: Cia. das Letras, 2010 [1930].
- FREUD, S. *Psicologia das massas e análise do Eu*. Obras completas, v. 15. São Paulo: Cia. das Letras, 2011 [1921].
- FREUD, S. *Totem e tabu*. Obras completas, v. 11. São Paulo: Cia. das Letras, 2012 [1912-1913].
- FREUD, S. *Unas palabras del profesor Freud sobre la versión castellana de sus obras completas*. Obras completas, v. 1. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012 [1923]. p. XLI.
- FREUD, S. *Conferências introdutórias à psicanálise*. Obras completas, v. 13. São Paulo: Cia. das Letras, 2014 [1916-1917].
- FREUD, S. *A moral sexual “cultural” e o nervosismo moderno*. Obras completas, v. 8. São Paulo: Cia. das Letras, 2015 [1908].
- FREUD, S. *Meus pontos de vista sobre o papel da sexualidade na etiologia das neuroses*. Obras completas, v. 6. São Paulo: Cia. das Letras, 2016 [1906].

- FRIEDMAN, R.; KANE, M.; CORNFIELD, D. B. Social support and career optimism: examining the effectiveness of network groups among black managers. *Human Relations*, v. 51, n. 9, p. 1155-1177, 1998.
- FUSTIER, P. *Le travail d'équipe en institution: clinique de l'institution medico-sociale et psychiatrique*. Paris: Dunod, 2015 [1999].
- GAL, M. *An investigation of the impact of chronic work stress and critical incidents on correctional staff and the factors that moderate it*. Dissertação. Canadá: Carleton Univ., 2004.
- GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. *Psicologia Ciência Profissão*, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 198-199, 2005.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, v. 119, p. 191-204, 2003.
- GIL VILLA, F. Crise do professorado. Campinas: Papirus, 1998.
- GIOVANETTI, R. M. *Saúde e apoio social no trabalho: estudo de caso de professores da educação básica pública*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- GIOVANETTI, R. M. *Figuras da sobrevivência em jogos digitais de terror: alianças inconscientes e trabalho de (ciber) cultura sobre o mal-estar contemporâneo*. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.
- GIOVANETTI, R. M.; FERNANDES, M. I. A. *O intermediário no trabalho psíquico de equipe e a mediação dos videogames*. 2021. Trabalho não publicado de conclusão da disciplina Seminários Avançados de Pesquisa em Psicologia Social, Psicanálise e Cultura V – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. O mito da escola republicana: uma fundação identificadora saturada. In: KAËS, R.; NICOLLE, O. *A instituição como herança: mitos de fundação, transmissões, transformações*. São Paulo: Ideias e Letras, 2011. p. 139-178.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. Traiter du malaise dans l'institution scolaire. In: Pinel, J.-P.; Gailard, G. (dir.). *Le travail psychanalytique en institution*. Paris: Dunod, 2020. p. 143-168.
- GONÇALVES, N. G. *Educação: as falas dos sujeitos sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GREENGLASS, E. R.; BURKE, R. J.; KONARSKI, R. The impact of social support on the development of burnout in teachers. *Work & Stress*, v. 11, n. 3, p. 267-278, 1997.
- GREENGLASS, E. R. et al. Components of social support, buffering effects and burnout: implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress & Coping*, v. 9, n. 3, p. 181-275, 1996.

- GREENGLASS, E. R.; BURKE, R. J.; KONARSKI, R. Components of burnout, resources and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, v. 28, n. 12, p. 1088-1106, 1998.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HEANEY, C. A.; PRICE, R. H.; RAFFERTY, J. Increasing coping resources at work: a field experiment to increase social support, improve work team functioning, and enhance employee mental health. *Journal of Organizational Behavior*, v. 16, n. 4, p. 335-353, 1995.
- HEMSTRÖM, O. Working conditions, the work environment and health. *Scandinavian Journal of Public Health*, suppl. 58, p. 167-184, 2001.
- HO, J. T. S. Stress, health and leisure satisfaction: the case of teachers. *International Journal of Educational Management*, v. 10, n. 1, p. 41-48, 1996.
- HOUSE, J. S.; UMBERSON, D.; LANDIS, K. R. Structures and processes of social support. *Annual Review of Sociology*, v. 14, p. 293-318, 1988.
- HOUSE, J. S. *Work stress and social support*. Massachusetts: Addison-Wesley, 1981.
- HUPSEY, J. E. Social support: assessing conceptual coherence. *Qualitative Health Research*, v. 8, n. 3, p. 304-318, 1998.
- HUTCHISON, C. Social support: factors to consider when designing studies that measure social support. *Journal of Advanced Nursing*, v. 29, n. 6, p. 1520-1526, 1999.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. *Psychosocial factors at work: recognition and control*. Geneva: ILO, 1986.
- JACKSON, P. B. Specifying the buffering hypothesis. *Social Psychology Quarterly*, v. 55, n. 4, p. 363-378, 1992.
- JACOBSON, D. E. Types and timing of social support. *Journal of Health and Social Behavior*, v. 27, n. 3, p. 250-264, 1986.
- JAMES, K. Workers social identity and health related costs for organizations: a comparative study between ethnic groups. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 2, n. 2, p. 108-117, 1997.
- JANUÁRIO, A. C.; STEFFANI, J. A.; MICHELS, G. Voz: um instrumento humano de trabalho no magistério. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 101/102, n. 27, p. 133-138, 2002.
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós, 1988. p. 469-494.
- JODELET, D. A alteridade como processo e produto social. In: ARRUDA, A. (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 47-67.
- JONES, R. J. *Social identity and relational demography in the workplace: a quantitative investigation of ethnicity, social support and organizational commitment* [dissertation]. Washington: The George Washington Univ., 2005.

- JUDD, C. M.; SMITH, E. R.; KIDDER, L. H. *Research methods in social relations*. 6th ed. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich, 1991.
- KAËS, R. Realidade psíquica e sofrimento nas instituições. In: KAËS, R.; BLEGER, J.; ENRIQUEZ, E.; FORNARI, F.; FUSTIER, P.; ROUSSILLON, R.; VIDAL, J.-P. *A instituição e as instituições*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989. p. 1-40.
- KAËS, R.. La réalité psychique du lien. *Le Divan Familial*, v. 1, n. 22, p. 107-125, 2009.
- KAËS, R. *Os espaços psíquicos comuns e partilhados: transmissão e negatividade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- KAËS, R. *Le malêtre*. Paris: Dunod, 2012.
- KAËS, R. *L'extension de la psychanalyse: pour une métapsychologie de troisième type*. Paris: Dunod, 2015.
- KAËS, R. *Linking, alliances and shared spaces: groups and the psychoanalyst*. London: Routledge, 2018 [2007].
- KALIMO, R. Psychosocial factors and worker's health. In: KALIMO, R.; EL-BATAWI, M. A.; COOPER, C. L. (Eds). *Psychosocial factors at work and their relations to health*. Geneva: WHO, 1987. p. 3-8.
- KALIMO, R.; MEJMAN, T. Psychological and behavioural responses to stress at work. In: KALIMO, R.; EL-BATAWI, M. A.; COOPER, C. L. (Eds). *Psychosocial factors at work and their relations to health*. Geneva: WHO, 1987. p. 23-36.
- KARASEK, R. A.; THEORELL, T. *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books, 1990.
- KARLIN, W. A.; BRONDOLO, E.; SCHATZ, J. Workplace social support and ambulatory cardiovascular activity in New York city traffic agents. *Psychosomatic Medicine*, v. 65, p. 167-176, 2003.
- KAUFMANN, G. M.; BEEHR, T. A. Occupational stressors, individual strains, and social supports among police officers. *Human Relations*, v. 42, n. 2, p. 185-197, 1989.
- KAWAKAMI, M. *et al.* Job strain, social support in the workplace, and haemoglobin A1c in Japanese men. *Occupational Environmental Medicine*, v. 57, p. 805-809, 2000.
- KORTUM, E. Occupational stress and well-being at work. *African Newsletter of Occupational Health and Safety*, v. 13, p. 35-38, 2003.
- KRUGER, L. J. Social support and self-efficacy in problem solving among teachers assistance team and school staff. *Journal of Educational Research*, v. 90, n. 3, p. 164-168, 1997.
- LACAZ, F. A. C. Trabalho e saúde em tempos de globalização. In: MACEDO, K. B.; LIMA, J. G.; FLEURY, A. R.; CARNEIRO, C. M. S. (Orgs.). *Organização do trabalho e adoecimento: uma visão interdisciplinar*. Goiânia: PUC Goiás, 2016. p. 41-66.
- LACAZ, F. A. C. Saúde dos trabalhadores: cenários e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 13, n. 2, p. 7-19, 1997.

- LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 58-72.
- LANE, S. T. M. O processo grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 78-98.
- LANGFORD, C. P. H.; BOWSHER, J.; MALONEY, J. P.; LILLIS, P. P. Social support: a conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing*, v. 25, n. 1, p. 95-100, 1997.
- LAROCCO, J. M.; HOUSE, J. S.; FRENCH JR, J. R. P. Social support, occupational stress and health. *Journal of Health and Social Behavior*, v. 21, n. 3, p. 202-218, 1980.
- LAROCCO, J. M. Theoretical distinctions between causal and interactional effects of social support. *Journal of Health and Social Behavior*, v. 24, n. 1, p. 91-92, 1983.
- LEVI, L. The European Commission's Guidance on work-related stress: from words to action. *TUTB Newsletter*, v. 19/20, p. 12-17, 2002.
- LIM, V. K. G. Job insecurity and its outcomes: moderating effects of work-based and non-work-based social support. *Human Relations*, v. 49, n. 2, p. 171-194, 1996.
- LINDORFF, M. Are they lonely at the top? Social relationships and social support among Australian managers. *Work & Stress*, v. 15, n. 3, p. 274-282, 2001.
- LOSCOCO, K. A.; SPITZE, G. Working conditions, social support, and well-being of female and male factory workers. *Journal of Health and Social Behavior*, v. 31, p. 313-327, 1990.
- LÜCK, H. *Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MALLINCKRODT, B.; BENNETT, J. Social support and the impact of job loss in dislocated blue-collar workers. *Journal Counseling Psychology*, v. 39, n. 4, p. 482-489, 1992.
- MARTINEZ, M. C.; PARAGUAY, A. I. B. B.; LATORRE, M. R. D. Relação entre satisfação com fatores psicossociais e saúde dos trabalhadores. *Revista de Saúde Pública*, v. 38, n. 1, p. 55-61, 2004.
- MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. *Revista de Saúde Pública*, v. 25, n. 5, p. 341-349, 1991.
- MCCANN, B. S.; RUSSO, J.; BENJAMIN, G.; ANDREW, H. Hostility, social support, and perceptions of work. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 2, n. 2, p. 175-185, 1997.
- MCGRATH, A.; HOUGHTON, D.; REID, N. Occupational stress and teacher in Northern Ireland. *Work & Stress*, v. 3, n. 4, p. 359-368, 1989.
- MCINTOSH, N. J. Leader support and responses to work in U. S. nurses. *Work & Stress*, v. 4, n. 2, p. 136-154, 1990.

- NIEUWENHUIJSEN, K.; BRUINVELS, D.; FRINGS-DRESEN, M. Psychosocial work environment and stress-related disorders, a systematic review. *Occupational Medicine (London)*, v. 60, n. 4, p. 277-286, 2010.
- MELLIER, D. Ce qui fait équipe, exigence d'un travail pulsionnel et appareillage psychique groupal d'équipe. In: AMADO, G.; FUSTIER, P (Dir.). *Faire équipe*. Paris: Érès, 2019. p. 145-164.
- MELLIER, D. *La vie psychique des équipes*. Paris: Dunod, 2018.
- MENDELSON, M. B.; CATANO, V. C.; KELLOWAY, K. The role of stress and social support in sick building syndrome. *Work & Stress*, v. 14, n. 2, p. 137-155, 2000.
- MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. *Revista de Saúde Pública*, v. 25, n. 5, p. 341-349, 1991.
- MENDES, R. Patogênese das novas morfologias do trabalho no capitalismo contemporâneo: conhecer para mudar. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 93, p. 93-109, 2020.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. A promoção de saúde no contexto escolar. *Revista de Saúde Pública*, v. 36, n. 2, 533-535, 2002.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Doenças relacionadas ao trabalho*. Brasília: MS, 2001.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. *Anuário Estatístico de Acidentes do Trabalho 2003*. Brasília: MET/ MPAS, 2003.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NABI, G. R. The relationship between HRM, social support and subjective career success among men and woman. *International Journal of Manpower*, v. 22, n. 5, p. 457-474, 2001.
- NORBECK, J. S. Types and sources of social support for managing job stress in critical care nursing. *Nursing Research*, v. 34, n. 4, p. 225-230, 1985.
- NORDIN, M.; KNUTSSON, A.; SUNDBOM, E.; STEGMAYR, B. Psychosocial factors, gender and sleep. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 10, n. 1, p. 54-63, 2005.
- OLIVER, A.; CHEYNE, A.; TOMAS, J. M.; COX, S. The effects of organizational and individual factors on occupational accidents. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 75, n. 4, p. 473-489, 2002.
- OLIVEIRA DE JESUS, L. F. Autoformação: conhecendo a vida e o trabalho de professoras e professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. C.; SOUSA, C. P. (Orgs.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p.101-110.
- OLSTAD, R.; SEXTON, H.; SØGAARD, A. J. The Finmark study: a prospective study of the social support buffer hypothesis, specific stressors and mental distress. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, v. 36, n. 12, p. 582-589, 2001.



- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJO. *Empleo y condiciones de trabajo del personal docente*. Ginebra: OIT, 1981.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJO. *Informe final*. II Reunión Paritaria sobre Condiciones de Trabajo del Personal Docente. Ginebra: OIT, 1992.
- PLACCO, V. M. N. S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. Em: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 7-20.
- PARAGUAY, A. I. B. B. Da organização do trabalho e seus impactos sobre a saúde dos trabalhadores. In: MENDES, R. (Ed.). *Patologia do Trabalho*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2003. v.1. p. 811-823.
- PARO, V. H. *A administração escolar: introdução crítica*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- PARKERS, K. R. Coping in stressful episodes: the role of individual differences, environmental factors, and situational characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 51, n. 6, p. 1277-1229, 1986.
- PEIXOTO DA SILVA, J.; FISCHER, F. M. O desafio da promoção da saúde dos professores. In: LIMA, C. F. (Org.). *Trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento e caminhos a mudança*. São Paulo: FUNDACENTRO, 2023. p. 113-136.
- PETER, R.; SIEGRIST, J. Psychosocial work environment and the risk of coronary heart disease. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, v. 73 suppl. 1, p. s41-45, 2000.
- PEREIRA, I. N. O magistério: um encontro. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA C. P. (Orgs.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p.157-160.
- PHILLIPS, D. R.; VERHASSELT, Y. Introduction. In: PHILLIPS, D. R.; VERHASSELT, Y. (Eds.). *Health and development*. New York: Routledge, 1994. p. 3-32.
- PORTO, L. A.; REIS, I. C.; ANDRADE, J. M.; NASCIMENTO, C. B.; CARVALHO, F. M. Doenças ocupacionais em professores atendidos pelo Centro de Estudos em Saúde do Trabalhador (CESAT). *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 28, n. 1, p. 33-49, 2004.
- RAJU, P. M.; SRIVASTAVA, R. C. Factors contributing to commitment to teaching profession. *International Journal of Educational Management*, v. 8, n. 5, p. 7-13, 1994.
- RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 3, p. 309-317, 2005.
- RAU, R; GEORGIADES, A.; FREDRIKSON, M.; LEMNE, C.; FAIRE, U. Psychosocial work characteristics and perceived control in relation to cardiovascular rewind at night. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 6, n. 3, p. 171-181, 2001.
- REIS FILHO, L. A usabilidade do morto-vivo na sociedade pós-industrial. In: PENHA, D.; GONSALVES, R. (Orgs.), *Ensaio sobre mortos-vivos*. São Paulo: Allier, 2018. p. 79-106.

- REINHOLD, H. H. Stress ocupacional do professor. In: Lipp, M. E. N. (Org.). *Pesquisas sobre stress no Brasil*. Campinas: Papirus, 1996. p.169-94.
- REIS, E. J. F. B.; CARVALHO, F. M.; ARAÚJO, T. M.; PORTO, L. A.; SILVANY NETO, A. M. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 21, n. 5, p. 1080-1090, 2005.
- RHOADES, L.; EISENBERGER, R. Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, v. 87, n. 4, p. 698-714, 2002.
- RIGOTTO, R. M. Saúde dos trabalhadores e meio ambiente em tempos de globalização e reestruturação produtiva. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 93 e 94, n. 25 p. 9-20, 1998.
- ROUCHY, J., C.; DESROCHE, M. S. *Instituição e mudança: processo psíquico e organização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ROY, M. P.; STEPTOE, A. Daily stressors and social support availability predictors of depressed mood in male firefighters. *Work & Stress*, v. 8, n. 3, p. 210-219, 1994.
- RUSSEL, D. W.; ALTMAIER, E.; VELZEN, D. V. Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, v. 72, n. 2, p. 169-174, 1987.
- SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.
- SÁ, C. P. Representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.
- SALERNO, M. S. Da rotinização à flexibilização: ensaio sobre o pensamento crítico brasileiro de organização do trabalho. *Gestão & Produção*, v. 11, n. 1, p. 21-32, 2004.
- SARASON, B. R. et al. Perceived social support and working models of self and actual others. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 60, n. 2, p. 273-287, 1991.
- SARGENT, L. D.; TERRY, D. J. The moderating role of social support in Karasek's job strain model. *Work & Stress*, v. 14, n. 3, p. 245-261, 2000.
- SARROS, J. C.; SARROS, A. M. Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, v. 30, n.1, s./p., 1992.
- SAVOLAINEN, L. A. *School as worksite: self-assessment of and development needs for working conditions as experienced by students and school personnel* [MD Thesis]. Finland: Tampereen Teknillinen Korkeakoulu, 2001.
- SCHAUBROECK, J.; FINK, L. S. Facilitating and inhibiting effects of job control and social support on stress outcomes and role behavior. *Journal of Organizational Behavior*, v. 19, n. 2, p. 167-196, 1998.
- SCHWAB, R. L.; JACKSON, S. E.; SCHULER, R. S. Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, v. 10, n. 3, p. 14-30, 1986.



- SCHAEFER, C.; COYNE, J. C.; LAZARUS, R. S. The health-related functions of social support. *Journal of Behavior Medicine*, v. 4, n. 4, p. 381-406, 1981.
- SEARLE, B.; BRIGHT, J. E. H.; BOCHNER, S. Helping people to sort it out: the role of social support in the job strain model. *Work & Stress*, v. 15, n. 4, p. 328-346, 2001.
- SEARLE, B.; BRIGHT, J. E. H.; BOCHNER, S. Testing the 3-factor model of occupational stress: the impact of demands, control and social support on a mail sorting task. *Work & Stress*, v. 13, n. 3, p. 268-279, 1999.
- SELIGMANN-SILVA, E. Psicopatologia e saúde mental no trabalho. In: MENDES, R. (Ed.) *Patologia do Trabalho*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2003. v. 2. p. 1141-1182.
- SELYE, H. *Stress: a tensão da vida*. São Paulo: IBRASA, 1959.
- SIEGRIST, J.; MARMOT, M. Health inequalities and psychosocial environment. *Social Scientific Medicine*, v. 58, p. 1463-1473, 2004.
- SILVA, M. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 79-90.
- SILVA JR., C. A. S. *A escola pública como local de trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA-JUNIOR, J. S.; FISCHER, F. M. Afastamento do trabalho por transtornos mentais e estressores psicossociais ocupacionais. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 18, n. 4, p. 735-744, 2015.
- SILVANY NETO, A. M. *et al.* Condições de trabalho e saúde em professores da rede particular de ensino na Bahia: estudo piloto. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 91 e 92, n. 24, p. 115-124, 1998.
- SILVANY NETO, A. M. *et al.* Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia. *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 24 n. 1 e 2, p. 42-56, 2000.
- SINISCALCO, M. T. *Statistical profile of the teaching profession*. Geneva: ILO, 2002.
- SNOW, D. L. *et al.* The relationship of work stressors, coping and social support to psychological symptoms among female secretarial employees. *Work & Stress*, v. 17, n. 3, p. 241-263, 2003.
- SORJ, B. Sociologia e trabalho. *Revista Brasileira de Saúde Coletiva*, v. 15, n. 43, p. 25-34, 2000.
- SOUZA, P. C. *As palavras de Freud: o vocabulário freudiano e suas versões*. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.
- SOUZA, K. R. *et al.* A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 8, n. 4, p. 1057-1068, 2003.

- SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 117-148.
- SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 435-454.
- STEPTOE, A. Stress, social support and cardiovascular activity over the working day. *International Journal of Psychophysiology*, v. 37, n. 3, p. 299-308, 2000.
- STIGLITZ, J. E. *A globalização e seus malefícios*. 2. ed. São Paulo: Futura, 2002.
- STRACHEY, J. Notas sobre alguns termos técnicos cuja tradução requer explicação. In: FREUD, S. *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos (1886-1889)*. Obras completas, v. I. Rio de Janeiro: Imago, 2006 [1966]. p. 29-33.
- SWANSON, V.; POWER, K. Employees' perceptions of organizational restructuring: The role of social support. *Work & Stress*, v. 15, n. 2, p. 161-178, 2001.
- TAVARES, P. H. *Versões de Freud: breve panorama crítico das traduções de sua obra*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introduction to qualitative research methods: the search for meaning*. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1984.
- TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 87-108, 1999.
- TETRICK, L. E.; SLACK, K. J.; SILVA, N.; SINCLAIR, R. R. A comparison of the stress strain process for business owners and nonowners: differences in job demands, emotional exhaustion, satisfaction, and social support. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 5, n. 4, p. 464-476, 2000.
- THEORELL, T. Health promotion in the workplace. In: BANDURA, B.; KICKIBUSCH, I. (Eds.). *Health promotion research: towards a new social epidemiology*. Geneva: World Health Organization, 1991. p. 251-266.
- THEORELL, T. How will future worklife influence health? *Scandinavian Journal of Work Environmental Health*, v. 23, n. 4, p. 16-22, 1997.
- THEORELL, T.; KARASEK, R. A. Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 1, n. 1, p. 9-26, 1996.
- THOITS, P. A. Stress, coping and social support processes: where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, extra issue, p. 53-79, 1995.
- TSUBOI, H.; TAKEUCHI, K.; WATANABE, M.; HORI, R.; KOBAYASHI, F. Psychosocial factors related to low back pain among schools in Nagoya, Japan. *Industrial Health*, v. 40, n. 3, p. 266-271, 2002.

- TUMMERS, G.; VAN MERODE, V. M.; LANDEWEERD, A.; CANDEL, M. Individual-level and group-level relationships between organizational characteristics, work characteristics, and psychological work reactions in nursing work: a multilevel study. *International Journal of Stress Management*, v. 10, n. 2, p. 111-136, 2003.
- UCHINO, B. N.; CACIOPPO, J. T.; KIECOLT-GLASER, J. K. The relationship between social support and physiological processes: a review with emphasis underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, v. 119, n. 3, p. 488-531, 1996.
- UCHINO, B. N.; UNO, D.; HOLT-LUNSTAD, J. Social support: physiological processes, and health. *Current Directions in Psychology Science*, v. 8, n. 5, 141-148, 1999.
- UMIKER, W. Developing personal managerial support groups. *Health Care Supervision*, v. 7, n. 2, p. 43-50, 1989.
- UNDÉN, A. L. Social support at work and its relationship to absenteeism. *Work & Stress*, v. 10, n. 1, p. 46-61, 1996.
- VÄÄNÄNEN, A.; PAHKIN, K.; KALIMO, R.; BUUNK, B. P. Maintenance of subjective health during a merger: the role of experienced change and pre-merger social support at work in white and blue-collar workers. *Social Science and Medicine*, v. 58, p. 1903-1915, 2004.
- VÄÄNÄNEN, A.; TOPPINEN-TANNER, S.; KALIMO, R.; MUTANEN, P.; VAHTERA, J.; PEIRO, J. M. Job characteristics, physical and psychological symptoms, and social support as antecedents of sickness absence among men and women in the private industrial sector. *Social Science and Medicine*, v. 57, n. 5, p. 807-824, 2003.
- VAN-DICK, R.; WAGNER, U. Stress and strain in teaching. *Journal of Educational Psychology*, v. 71, n. 2, p. 243-259, 2001.
- VERMEULEN, M.; MUSTARD, C. Gender differences in job strain, social support at work, and psychosocial distress. *Journal of Occupational and Health Psychology*, v. 5, n. 4, p. 428-440, 2000.
- VISWESVARAN, C.; SANCHEZ, J. I.; FISHER, J. The role of social support in the process of work stress: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, v. 54, n. 2, p. 314-334, 1999.
- VINOKUR, A.; SCHUL, Y.; CAPLAN, R. D. Determinants of perceived social support: interpersonal transactions, personal outlook, and transient affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 53, n. 6, p. 1137-1145, 1987.
- VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. *Estilos da Clínica*, v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001.
- WAGNER, W.; DUVEEN, G.; FARR, R.; JOVCHELOVITCH, S.; LORENZI-CIOLDI, F.; MOARKOVÁ, I.; ROSE, D. Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, v. 2, p. 95-125, 1999.
- WALDMAN, E. A. A transição epidemiológica. *Mundo Saúde*, v. 24, n. 1, p. 10-18, 2000.

- WOOD JR., T. Fordismo, toyotismo e volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. *Revista de Administração de Empresas*, v. 32, n. 4, p. 6-18, 1992.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- YOUREN, C. G. *Stress, coping, and social support experiences of actors working in New York city* [Dissertation]. Boston: Boston Univ., 2004.
- ZAGO, C. C. Cultura organizacional: formação, conceito e constituição. *Sistemas & Gestão* v. 8, n. 2, p. 106-117, 2013.
- ZUIN, A. A. S. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 417-427, 2003.



## ANEXO 1 -

### Guia de diário de campo – adaptado de Ludke e André (1986)

#### DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

- Aparência física; maneirismos; modos de falar e agir com outros sujeitos no trabalho.

#### RECONSTRUÇÃO DOS DIÁLOGOS

- Palavras, gestos, depoimentos e falas com outros sujeitos no trabalho e com o pesquisador.

#### DESCRIÇÃO DOS LOCAIS

- Ambiente onde foi feita a observação (sala de aula, sala dos professores, sala de reuniões, pátio, etc.) – espaço físico.

#### DESCRIÇÃO DE EVENTOS ESPECIAIS

- Reuniões entre professores e pais, professores e direção. Acontecimentos diferenciados da rotina escolar (indisciplina e reações dos professores para com pais e alunos, eventos significativos para os professores etc.).

## DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

- Relações sociais entre professores, professores e alunos, professores e direção, professores e pais de alunos.

## COMPORTAMENTO DO PESQUISADOR

- Atitudes, ações e conversas com os participantes da pesquisa.

## ANEXO 2

# Guia de entrevista em profundidade

### DADOS GERAIS

- Sexo;
- Idade;
- Tempo de trabalho na escola.

### APOIO SOCIAL NO TRABALHO

- Questão norteadora: “gostaria que você comentasse sobre seu trabalho”;
- Como percebe os tipos de apoio social: apoio material, informacional, emocional, de avaliação e feedback; como os descreve em sua prática;
- Como percebe as fontes de apoio social no trabalho: dos colegas de trabalho, da direção, outros; como atribui o caráter de apoio para essas fontes;
- Quais são os indicadores que percebe como constituintes de apoio social no trabalho; como os qualifica em sua prática;
- Como percebe a influência e repercussões das relações sociais de apoio no trabalho com a saúde; identifica alguma repercussão das relações sociais na saúde; como ocorre.





## Sobre o autor

**Rodrigo Manoel Giovanetti** é psicólogo e psicanalista, doutor em Ciências pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), mestre em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública-USP, especialista em Psicologia Clínica pelo Conselho Federal de Psicologia.

É membro fundador da Gruppaltà Psíquica, onde trabalha com clínicas individual, familiar e de casal, mediações terapêuticas com jogos digitais e consultoria para organizações e instituições, com ênfase em processos de *team building* (*formação e desenvolvimento de equipes*) mediado com jogos digitais.

É integrante do Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social (Lapso) do Instituto de Psicologia-USP, trabalha há 21 anos com psicoterapia individual e familiar, e de casal, grupos e instituições. Atuou como servidor público na gestão de serviços de saúde e *team building* por mais de 10 anos (entre 2009 e 2023). Foi membro do Núcleo de Pesquisa Concepção, Gestão, Inovação Organizacional e Saúde no Trabalho da Faculdade de Saúde Pública-USP (de 2003 a 2006). Foi professor de ensino médio técnico e ministra aulas, palestras e outros cursos em organizações, escolas e faculdades.





A natureza do trabalho do professorado e sua intensa precarização têm influenciado os processos de saúde e de adoecimento dos professores. A baixa qualidade de vida ocupacional, o estresse excessivo e a elevada incidência de *burnout*, entre outras doenças relacionadas, denunciam a fragilização do ambiente psicossocial enfrentada pelos docentes. Isso decorre de estratégias de organização e gestão nocivas ou pouco responsáveis em relação à saúde dos trabalhadores da educação.

*A escola como ambiente de trabalho saudável para o professorado* ressalta a possibilidade de o exercício profissional do professorado não ser nocivo para sua saúde e seu bem-estar. Por meio do conceito de apoio social na docência, este livro destaca as principais estratégias psicossociais e de organização do trabalho possíveis e viáveis para a concepção, a construção e a manutenção de ambientes profissionais saudáveis para os professores.



Gruppalità Psíquica



[openaccess.blucher.com.br](http://openaccess.blucher.com.br)

**Blucher** Open Access