

Saúde mental e trabalho docente: vivências de prazer e sofrimento dos professores da educação de jovens e adultos (eja) em um município do agreste da paraíba

Mental health and teaching work: experiences of pleasure and suffering among teachers of youth and adult education (eja) in a municipality in the western region of paraíba

Joana Dar’k Costa¹ & Mariane Barbosa da Silva¹

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo geral analisar as inter-relações do processo de trabalho e a saúde mental dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas públicas de um município do nordeste brasileiro. Como arcabouço teórico-metodológico recorremos as contribuições da Psicodinâmica do Trabalho. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e como instrumento metodológico, utilizamos entrevistas individuais de caráter semiestruturado. Participaram da pesquisa dez professoras da rede pública municipal. Na análise dos dados, identificamos a predominância de mulheres ocupando a função de docentes na Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria, vinculadas institucionalmente a partir de contratos temporários. Os depoimentos sinalizaram como fontes de sofrimento psíquico das professoras da EJA: a insegurança e receio de perder o emprego; cansaço físico e mental; a falta de materiais didáticos específicos; o desgaste com a criação de metodologias dinâmicas; a evasão escolar e a desvalorização salarial. Os docentes sinalizaram como fontes de prazer: o reconhecimento do seu trabalho pelos discentes; o aprendizado e o êxito ao conseguirem despertar o interesse do alunado; a interação afetiva entre professor e aluno, a cooperação e confiança com gestores e colegas. Consideramos com base nos relatos que os docentes mobilizam suas capacidades cognitiva, intelectual e criativas para enfrentarem/suportarem/superarem as demandas, as pressões psíquicas, o sofrimento patogênico e até mesmo o adoecimento produzido no ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Saúde Mental; Trabalho Docente; Sofrimento; Prazer.

¹ Universidade Estadual da Paraíba

ABSTRACT: The general objective of this study was to analyze the interrelationships between the work process and the mental health of teachers of Youth and Adult Education (EJA) in public schools in a municipality in northeastern Brazil. As a theoretical-methodological framework, we used the contributions of the Psychodynamics of Work. This is a qualitative study and as a methodological tool, we used individual semi-structured interviews. Ten teachers from the municipal public school system took part. In analyzing the data, we identified a predominance of women teaching in Youth and Adult Education, most of whom were institutionally linked to temporary contracts. The testimonies pointed to the following as sources of psychological suffering for YAE teachers: insecurity and fear of losing their jobs; physical and mental fatigue; lack of specific teaching materials; wear and tear with the creation of dynamic methodologies; school dropout and devaluation of salaries. The teachers pointed to the following as sources of pleasure: recognition of their work by students; learning and success in arousing student interest; the emotional interaction between teacher and student, cooperation and trust with managers and colleagues. Based on these reports, we believe that teachers mobilize their cognitive, intellectual and creative capacities to confront/support/overcome the demands, psychic pressures, pathogenic suffering and even illness produced in the workplace.

Keywords: Youth and Adult Education; Mental Health; Teaching Work; Suffering; Pleasure.

Introdução

As transformações ocorridas no mundo do trabalho e os impactos gerados na saúde mental têm sido alvo de discussões e reflexões por diversos autores em diferentes momentos históricos. Estudos apontam que os transtornos psíquicos relacionados ao trabalho estão aumentando em todo mundo, principalmente nas áreas metropolitanas. Teóricos da psicopatologia do trabalho consideram que esse aumento está relacionado com as atuais formas de organização do trabalho e de processo de trabalho, as novas exigências cognitivas e mentais. Conforme sinaliza Camargo (2010), novas formas de

trabalhar geram novas formas de adoecer e o aumento dos transtornos psíquicos relacionados ao trabalho retrata bem essa realidade.

Essas mudanças também atingiram de forma significativa o campo da educação. Em se tratando de trabalho docente, o atual cenário de diversas sociedades (em nível nacional e internacional) aponta para um quadro de precarização e excludência, no qual se visualiza a deterioração progressiva das condições e da organização do trabalho dos professores (Neves & Silva, 2010).

A situação de trabalho dos professores no atual contexto, parece apresentar um quadro acentuado de desvalorização do trabalho, defasagem salarial e uma progressiva desqualificação dessa atividade profissional, tendo em vista que em muitos casos, são contratados temporariamente. Supomos, portanto, que o processo de precarização do trabalho docente em nível nacional, têm implicações na saúde mental dos/das professores/as, tendo em vista que exercem suas atividades sob pressões, inquietações e falta de autonomia.

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com os/as professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Uma modalidade educativa atravessada por desafios e limitações e que apresenta uma carência de estudos investigativos, especificamente no campo da saúde mental e trabalho docente, diante das situações de trabalho que enfrentam diariamente.

Fazendo uma breve, mas necessária, apresentação dessa modalidade educativa, podemos dizer que a Educação de Jovens e Adultos, conhecida de um modo geral, como “ensino noturno”, “alfabetização”, “educação de base”, “educação continuada” e “educação popular”, tem sido palco dos estudos e debates dos processos de democratização das oportunidades educacionais, especialmente no cenário contemporâneo.

Muitas são as mudanças pelas quais essa modalidade educativa tem passado e, no âmbito da legislação educacional, várias medidas legais têm servido de base para que a EJA seja garantida à população a quem se destina, inclusive, com níveis de regularidade, padrões de qualidade, isonomia financeira e autonomia didático-pedagógica. Deste modo, três marcos legais merecem destaque: 1) a Constituição Federal de 1988 que, no artigo 208, estabelece o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade indicada como apropriada; 2) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 – que no artigo 37 amplia o entendimento da Educação de Jovens e Adultos para além da alfabetização, destinada aos que não tiveram oportunidade de acesso aos estudos desejam continuá-los no Ensino Fundamental e Médio e estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar, gratuitamente, aos jovens e aos adultos oportunidades educacionais apropriadas às suas características, seus interesses e as suas condições de vida e de trabalho; e 3) o Parecer CEB 11/2000 - Resolução CNE/CEB nº 1, que contribui para a regulamentação da EJA como modalidade da educação básica, quanto estabelece para o Ensino Fundamental e Médio as dimensões reparadora, equitativa e qualificadora.

Segundo Porcaro (2011), embora a Educação de Jovens e Adultos venha se expandindo institucionalmente nas várias regiões do Brasil, essa modalidade tem sido ocupada por professores sem formação específica, alguns com formação inicial/acadêmica em curso de licenciatura, outros sem nenhuma formação superior, o que implica em certa fragilidade na prática cotidiana desses profissionais, que são convocados a desenvolverem o trabalho sem uma base de conhecimentos mais consistente relacionada a essa área específica da EJA.

Aliada a essas questões Porcaro (2011,p.55), após pesquisa realizada, aponta alguns desafios que os professores enfrentam na prática docente: “a heterogeneidade

cognitiva, motivacional e etária; a falta de materiais didáticos específicos; a baixa autoestima; o alto índice de evasão e a rigidez institucional na organização dos currículos”.

Neste sentido, supomos que embora os/as professores/as da EJA estejam mobilizando suas energias, suas capacidades cognitivas e criativas para enfrentarem os desafios mencionados anteriormente e construir novas possibilidades de ensino e de aprendizagem, possivelmente sofrem pressões, insegurança, temores e um conjunto de mal-estares que podem ter implicações na saúde e nos modos de ser e de viver à docência. Desse modo, é na perspectiva de analisar e compreender as vivências de sofrimento psíquico, prazer e os processos psíquicos mobilizados pelos/as professores/as no desenvolvimento das atividades docentes no contexto pandêmico que situamos esta proposição de pesquisa, cujo objetivo geral é analisar as inter-relações do processo de trabalho e a saúde mental dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas públicas de um município do nordeste brasileiro.

Em relação à fundamentação teórica, o estudo foi delineado tendo como referências privilegiadas, as contribuições da Psicodinâmica do Trabalho, que se edificou na França a partir dos estudos realizados por Christophe Dejours (1992, 2011, 2012). Essa abordagem reforça a centralidade do trabalho na compreensão não apenas da doença mental, mas também do sofrimento psíquico e do prazer vivenciado a partir das situações de trabalho.

Método

Na realização desse estudo optamos por procedimentos metodológicos de cunho qualitativo por entendermos que a perspectiva metodológica é definida em função do campo temático de estudo anteriormente delineado. A base empírica desse estudo é, portanto, caracterizada como um estudo exploratório, de natureza qualitativa.

Como instrumento metodológico para o desenvolvimento do trabalho de campo, utilizamos entrevistas individuais de caráter semiestruturado, com um roteiro previamente elaborado.

Para a realização da coleta de dados, inicialmente, considerando a importância da preservação de todos os preceitos éticos para este estudo, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cumprindo todos os passos determinados pela Resolução Nº 510/2016 e da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde em relação as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Após obtermos o parecer favorável a realização da pesquisa, entramos em contato com a Secretaria de Educação do município de Sertãozinho-PB, para expor o projeto e pedir autorização para concretização da pesquisa. Após obtermos o consentimento para realização do estudo, estabelecemos o primeiro contato com os docentes do ensino fundamental I durante uma reunião com a secretária de educação e a coordenadora da EJA. Em relação à interação com os professores do ensino fundamental II, visitamos a escola em que atuam e conversamos, durante o intervalo, sobre a proposta da pesquisa. Nesses encontros, apresentamos e esclarecemos os objetivos e a importância de sua participação na pesquisa. No decorrer da conversa com os grupos, percebemos o entusiasmo e o acolhimento dos docentes com o estudo, eles destacaram os efeitos do trabalho para a sua saúde mental, encontrando na pesquisa um “espaço” para relatar suas experiências e sentimento em relação ao seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos.

As entrevistas aconteceram de maneira presencial, nas escolas e nas residências das professoras. O contato com os docentes se manteve via WhatsApp, os encontros eram marcados previamente, levando em consideração à disponibilidade de horário de cada um. Nesses espaços, retomávamos o enfoque da pesquisa e apresentávamos o termo de consentimento livre e esclarecido, onde solicitava ao entrevistado autorização para

gravação da voz durante a entrevista garantindo o anonimato e o sigilo das informações prestadas, e a permissão para divulgar os resultados coletados, ao longo de toda a pesquisa, em congressos e trabalhos acadêmicos.

Criou-se um ambiente de afeto e confiança durante os encontros, o que possibilitou a elaboração e reflexão sobre suas vivências subjetivas. Para resguardar a identidade das professoras, optamos em designar códigos para cada uma delas. Desse modo, para se referir a sequência das entrevistas estabelecemos da seguinte forma: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10. Em relação a duração das entrevistas, houve variações de 30 a 60 minutos

As professoras em alguns momentos se sentiam constrangidas ao relatarem as dores, os sofrimentos e mal-estares no ambiente de trabalho, o que exigiu empatia e compreensão durante a elaboração das entrevistadas sobre a sua história de vida no trabalho.

Para verificação dos dados coletados, optamos pela análise de conteúdo, definido por Bardin (2011) como “um conjunto de técnicas de análise e documentação visando obter, por procedimentos, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens)”. Quanto à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados, utilizaremos a técnica categorial efetuada mediante à análise temática. Essa modalidade de análise, segundo Bardin (2011), consiste na codificação, categorização, agrupamento temático e interpretação de forma mais ampla, à medida que permite deduções específicas, bem como possibilita trabalhar com categorias discriminantes

Participantes

Integrante da 2^a região de ensino do Estado da Paraíba, situada na microrregião de Guarabira, a cidade de Sertãozinho-PB tem atualmente, onze escolas públicas municipais,

em zonas urbana e rural. Com uma população equivalente a 5.069 habitantes, o município tem cerca de 99 professores em exercício e 1209 alunos matriculados na rede municipal, apenas 148 discentes estão vinculados a Educação continuada. A Educação de Jovens e Adultos é mantida em seis Instituições, sendo cinco voltadas para o ensino fundamental I (1^a ao 5^a ano), e uma escola ofertando o ensino fundamental II (6^a ao 9^a ano). Dessas cinco, três escolas são da zona rural e duas da zona urbana.

Participaram da pesquisa dez professoras, seis do ensino fundamental I e quatro do fundamental II. A composição da amostra evidenciou a predominância de mulheres no cargo de docentes na EJA, nove docentes eram do sexo feminino e um do sexo masculino. Desse modo, devido a predominância majoritária do gênero feminino, nesse relato estaremos nos referindo ao corpo docente sempre no feminino (professoras)

A faixa etária das professoras varia entre 22 e 57 anos. O nível de escolaridade mostra que sete detém o diploma do curso superior e três professoras estavam, durante a vigência do estudo, no último período do curso de pedagogia.

Em relação ao tempo de serviço prestado na Educação de Jovens e Adultos, os depoimentos mostraram o tempo mínimo de dois anos e o máximo de dez anos. As professoras relataram que são convocadas a partir de seleções bienais, mediante à realização de provas, prescrevendo a vigência dos contratos durante 2 anos e o recebimento do salário durante 10 meses anuais. Dentre as entrevistadas, oito são contratadas e duas concursadas. A renda per capita das professoras do ensino fundamental I contratadas equivale a um salário-mínimo, enquanto do ensino fundamental II corresponde à metade do piso salarial, cerca de 2000 reais, cumprindo as 40 horas aulas. A maioria das entrevistadas que ensinam no ciclo I da Educação de Jovens e Adultos apontam que o seu salário é a principal fonte da renda familiar.

Ao referir-se ao ambiente de trabalho, as professoras caracterizaram a infraestrutura das escolas como “boa” e “organizada”, destacaram a existência de ar-condicionado na maioria das escolas urbana e ventiladores nas zonas rurais, acesso ao wi-fi de qualidade, computadores e impressoras. Entretanto, pontuaram os baixos recursos direcionados à Educação de Jovens e Adultos, refletidos na falta de livro didático específico dessa área para os alunos e educadores.

Em relação ao estilo de gestão, nota-se a cooperação entre professoras e a direção, a liberdade e o apoio para a realização das atividades. A maioria define a relação com a equipe das escolas como de uma “família”, observamos como as relações interpessoais são permeadas pela troca de vivências e apoio entre os membros do corpo docente, superiores e funcionários.

Resultados e Discussão

O processo de trabalho: o dia a dia das professoras do EJA

A Educação de Jovens e Adultos é organizada pela Secretaria de Educação do município de Sertãozinho, em ciclos I e II (1º ao 5º ano) e ciclos III e IV (6º ao 9º ano). As aulas são ministradas no período noturno, variando de acordo com a localidade e os cronogramas seguidos pelas escolas. O público nos anos iniciais da EJA é composto majoritariamente por adultos e idosos, a partir do ciclo III e IV, observa-se uma variação da faixa etária, encontrando-se jovens e adultos em uma mesma sala de aula. Entretanto, apesar do número de matrículas equivaler de 15 a 25 alunos por turma, devido à constante evasão escolar, as professoras do ensino fundamental II relatam que apenas 10 a 15 alunos frequentam assiduamente a sala de aula, em relação à educação básica há um declínio maior.

O município realiza o planejamento pedagógico com as professoras da EJA, cabendo a cada uma adaptá-lo à realidade social e cultural do público trabalhado.

Conquanto, encontra-se na realidade do ambiente escolar, alunos com diferentes níveis de aprendizagem, faixa etárias, objetivos e motivações para estar em sala de aula. Nessa perspectiva, as professoras apontaram como principais desafios no ensino dessa modalidade, a escassez de políticas públicas, como a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que leve em conta em sua formulação as especificidades e a heterogeneidade da EJA, a falta de livros didáticos para professores e alunos, que desde 2014 não ocorre o lançamento de editais para apresentação de novas obras. Alegaram também que não há formação continuada para capacitar os docentes do ciclo I a readaptarem os conteúdos infantis. As professoras relatam sentimento de impotência e exclusão em relação a precariedade do suporte político, social e econômico destinado para EJA

Na EJA desde 2014 não vem livro para EJA , os alunos da EJA, muitos deles, se eu só explico, na hora eles entendem, mas se não tiverem um suporte de pesquisa na hora de responder uma atividade, eles acabam não sabendo. Isso é outra dificuldade, porque eles precisam desse suporte, de um auxílio na hora de tirar dúvidas, mas os alunos não têm. Eles também, por já ser cansado, a questão do escrever muito é algo que faz com que expulse esse aluno da escola, da EJA,(...) Mas eles necessitam muito, então na minha visão é o público que mais necessita do auxílio do livro, e não têm e nem tem previsão de voltar o livro (...) Nesse caso, eles sentem, eles mesmo perguntam, "Professora por que o pessoal da tarde, da manhã", porque eles não sabem dizer modalidade regular, né?, "Por que eles tem livro e a gente não têm?". Às vezes você passa uma atividade, se eles não tiver, se você não levar um texto de apoio, os alunos não conseguem realizar (E8).

Com base nos depoimentos, recorremos a Dejours (2011) quando ressalta que a organização do trabalho prescreve o conteúdo das tarefas e sistematiza as relações

hierárquicas. O trabalho real supera os regulamentos oficiais e as orientações prescritas para o exercício da função. Para o referido autor, trabalhar implica mobilizar o afeto, a criatividade, a inteligência para subverter os desafios emergidos durante o cotidiano.

Observamos que diante das limitações de recursos e a ausência de um referencial normativo para organização dos conteúdos, metodologias e competências necessárias para a realidade da sala de aula e um quadro crescente de evasão escolar, as professoras da EJA engajam-se para reelaborar o planejamento escolar para a realidade e os conhecimentos prévios do alunado (do campo e da zona urbana), desenvolvendo projetos interdisciplinares com os colegas e materiais pedagógicos (jogos e resumos), e metodologias lúdicas e flexíveis (dinâmicas). Os docentes mobilizam as suas capacidades cognitivas, afetivas e criativas para lidarem com as especificidades e interesses dos jovens e adultos, com intuito de mantê-los na escola

Mas quando a gente vai pesquisar pra EJA, a gente encontra pouca coisa, encontra-se mais na parte do infantil, ou seja, fundamental I. Então, eu jogo para quê? Para matemática, jogo para português, entendeu? (...) Eu vou procurando sites para ver se encontro alguma coisa para EJA, que é mais difícil encontrar. Mas sempre procuro, mesmo que encontre e não seja para EJA, eu adapto, que dê para os alunos sabe? Para passar o conteúdo para eles em forma de dinâmica (E1).

(...) a dinâmica da sala de aula a gente tenta adaptar ao máximo a realidade deles, por exemplo, no início do ano meu segundo, terceiro dia de aula eu já trouxe o que? A prova do concurso de 2015 daqui, pra poder mostrar a eles os níveis das questões, pra eles verem que não é nada fora do normal. Eu trouxe as questões de matemática e resolvi com eles na sala de aula, e eles gostaram muito dessa parte, então, acabou até atraindo mais pessoas. Tinha alguns alunos que iam até faltar durante a semana, “professor não vou hoje não”, aí quando comecei a trabalhar

essas questões, eles retomaram mais, outros que não estavam vindo, começaram a vim e aí a gente vai adaptando essas questões, que encaixe no dia a dia deles, que desperte o interesse deles de estar em sala de aula (...) Eu já trouxe esse conteúdo, que geralmente é dado apenas no fim do ano, eu já trouxe porque eu já sei que desperta bastante o interesse deles, eu já trouxe já pra o início do ano, pra engajar eles mais ainda (E7)

Fundamentando-se em Dejours et al. (1994), os relatos apresentados permitem-nos observar como enfrentar a defasagem entre as tarefas prescritas e o real na organização do trabalho, expande as potencialidades das professoras, emergindo uma inteligência prática/astuciosa em relação à realidade da EJA.

A Psicodinâmica do Trabalho (Dejours, 2012), enfatiza a concepção de trabalho prescrito e trabalho real, partindo do pressuposto de que os trabalhadores não seguem estritamente as prescrições da organização do trabalho, já que todas as regras são reinterpretadas e reinventadas. Em sua obra intitulada Trabalho Vivo (2012), Dejours reforça que trabalhar é ir além das prescrições, da mera execução de tarefas prescritas e pode favorecer a mobilização da capacidade criativa e inventiva dos trabalhadores para, diante dos desafios e demandas que o trabalho impõe, recriar a realidade. Ainda de acordo com o teórico, “trabalhar é vencer, preencher o hiato entre o prescrito e o efetivo...o caminho a ser percorrido entre o prescrito e o efetivo deve ser a cada momento inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha.” (Dejours, 2012, p. 25). Assim com base nessas afirmações dejourianas, as educadoras desenvolvem novas aptidões técnico-pedagógicas e socioafetivas para reencantar o interesse do aluno, construir sentido ao conteúdo trabalhado e convencê-los a permanecer no âmbito escolar.

Seguindo essa linha de pensamento, observa-se a importância do investimento emocional e profissional das professoras não apenas para criar um ambiente de

aprendizagem, mas constituir um espaço de afeto. As entrevistadas apontam a importância da afetividade, empatia e compreensão com as dificuldades, medos e traumas expressados pelos alunos ao longo de sua readaptação à sala de aula e no seu processo de aprendizagem. Aludem que é necessário conversar, telefonar e até visitar os alunos para incentivá-los a concluírem os estudos. Dessa forma, ressaltam que diariamente vivenciam uma tripla jornada de trabalho, ao conciliar casa, emprego e estudo, e ainda mobilizar-se para manter os alunos na escola. Muitas sinalizaram que se sentem frustradas por se esforçarem na produção de aulas dinâmicas, compra e preparação de material pedagógico, e os alunos continuarem evadindo

Quando a gente faz de tudo, né? Pesquisa, senta, as vezes compra até material...

(...) E quando a gente faz tudo e chega na sala, depara-se com a situação que não tem aluno naquele dia, aí você planejou toda a sua aula e não conseguiu dar, a gente se sente triste, né? Dá um vazio, porque você planejou tanto e quando chega o aluno não está para assistir, as vezes se tiver um jogo no ginásio eles ficam lá, um evento na praça, ficam lá (E2).

Eu sempre vou em busca até o momento que eu posso e eu me sinto muito triste quando um aluno deixa de estudar, sai da escola. Eu sempre, como eu disse, eu sou sempre muito amiga dos meus alunos, eu entro no pessoal deles, pergunto, incentivo (..) O jeito que tem é aceitar. Eu faço o possível e até as vezes, o impossível, busco, vou até na casa deles. Eu cheguei até mesmo a ligar, você precisa continuar, os concursos estão batendo na sua porta... deixaram de estudar por causa de trabalho, chega em casa já a noite, trabalha o dia todo. Mas, você precisa de estudar. Eu incentivo muito eles, né? E eu fico muito triste quando eles não vêm (E6).

É um pouco frustrante para gente, pronto, teve dias que eu preparei aulas excelentes, com dinâmicas, atividades bem elaboradas, chega aqui não tinha ninguém. Ano passado eu trabalhei o tema receita, preparei uma receita de bolo para fazer em sala de aula, trouxe os materiais para fazer, passei uma semana para trazer esses materiais, e não tinha alunos suficientes para fazer a receita (E5)

Além dos desafios relacionados à preparação das aulas, correção de atividades e provas, o preenchimento diário das aulas ministradas, a participação em reuniões para o planejamento pedagógico, as professoras do ensino fundamental I da EJA apontam que são orientadas a procurarem novos alunos e registrarem novas matrículas no sistema anualmente. Para as entrevistadas é relevante ter um "conhecimento" da comunidade e possuir "um jogo de cintura" para conseguir convencer os alunos a frequentarem a EJA, para cadastrar os dados no sistema e alcançar o número de alunos sem prejudicar as colegas de profissão e manter o seu emprego.

Por conta dessa pressão de sempre correr atrás, a gente também tem que correr atrás para fazer as matrículas. Eu andei muito final do ano procurando aluno, eu ia na casa de um não quer, na casa de outro não quer. Eu vim terminar essas matrículas em fevereiro, olha que é faltando ainda, “não vou entregar tanto, vai ficar tanto”, eles não aceitaram. Tive que correr atrás até conseguir as vinte, porque para a cidade tem que ser vinte matrículas, já no sítio é no mínimo quinze. (...) aí a gente têm que correr atrás para fazer matrícula, correr atrás para vim na escola, correr atrás para incentivar, torna-se muito pesado, muita pressão em cima da gente, é assim que eu me sinto (E5).

A cada ano que vai passando vai ficando mais difícil, porque tem uns que não podem ser mais matriculados, aí você vai ter que procurar novos alunos. Aí tem muita gente trabalhando na EJA, aí você tem que... se dividir, para tanto para você

conseguir quanto para seus colegas de trabalho conseguirem alunos. É muito difícil. A cada ano que passa vai ficando mais difícil e vai ficando poucos alunos. Não passa no sistema, leva a matrícula, mas não passa no sistema, por conta que já estudaram, é difícil demais para os professores. (...) quando vai chegando o final do ano a gente já fica pensando, assim, “ai meu Deus será que no próximo vai dar certo? Será que eu vou conseguir?” Tipo esse ano mesmo, eu fiquei pensando que não ia dar certo, porque a procura do aluno já está difícil para mim né? (...) Do início até o fim, enquanto não iniciar de novo e você vê que deu tudo certo, fica com essa angústia. É muito ruim (E3).

Nesse sentido, as professoras são afetadas pelo medo de serem dispensadas dos seus cargos com a diminuição do número de matrículas dos alunos e ressaltaram que sofrem de ansiedade durante todo processo de procura, de ir em casa em casa para pedir as documentações para a realização das matrículas e sentem receio das matrículas não serem aprovadas no sistema e ter que retomar a busca por novos alunos. Segundo os relatos, muitos alunos não querem conceder seus dados ou inscrevem-se apenas para ajudá-las e não frequentam as aulas. Trabalhar na Educação de Jovens e Adultos não se restringe as atividades vinculadas ao âmbito escolar, como expressa a fala de uma das entrevistadas: “Porque a EJA, ela exige muito do professor, no sentido de incentivar. Olha, a EJA, não é como uma escola, que você vai lá e os alunos já estão, você tem que manter os alunos na sala de aula” (E4).

Entre o prazer e o sofrimento: o sentido do trabalho na educação de jovens e adultos

Ao enfatizar a dimensão da saúde no trabalho, Dejours e Abdoucheli (1994) defende o ponto de vista de que o trabalho não é apenas fonte de doença e de infelicidade, mas, ao contrário, também pode ser operador de saúde e de prazer. Para o autor, o trabalho nunca é neutro em relação à saúde, podendo favorecer tanto a doença quanto a

estabilidade psíquica. Ser saudável, nessa linha de pensamento, implica enfrentar as situações no trabalho que ameaçam desestabilizar a saúde mental e física, criando possíveis soluções ou emergindo defesas psíquicas individuais e coletivas para coibir os obstáculos impostos cotidianamente. Para tanto, tornar o trabalho provedor de saúde não se limita a mobilização dos trabalhadores, é indispensável criar espaços de autonomia e liberdade, reconhecimento e valorização de cunho simbólico e material ao trabalho realizado.

Para mobilizar subjetivamente os trabalhadores e subverter o sofrimento das situações no trabalho docente em prazer é necessário que as professoras enxerguem sentido nas atividades realizadas. De acordo com Neves e Silva (2006), o sentido do trabalho é constituído quando as expectativas e os projetos individuais são efetivados nas funções desempenhadas e o ambiente de trabalho autoriza o jogo da sublimação. Ao fundamentar-se na psicanálise freudiana, a sublimação trata-se de converter e redirecionar a pulsão sexual à uma atividade socialmente útil e valorizada pelo contexto inserido. Nesse sentido, a identidade social é construída em um espaço onde o trabalhador espera que, ao contribuir, encontre também uma retribuição, simbolizada principalmente pelo reconhecimento proferido pelos superiores, clientela e colegas (Dejours et al., 1994).

Para isso, é necessário que as relações interpessoais dentro do ambiente de trabalho sejam baseadas na cooperação e confiança. Fazendo uma relação com o estudo realizado, podemos dizer a partir dos relatos das entrevistas, há no espaço de trabalho o apoio e o acolhimento da direção nas demandas e desafios do cotidiano da EJA. A cooperação entre colegas e gestores é primordial para constituir o sentimento de pertencimento à uma equipe, estabelecendo a confiança entre o corpo docente para compartilhar as vivências da sala de aula. É nos intervalos entre aulas, nos grupos de WhatsApp e no planejamento pedagógico que ocorrem as interações e os laços de

confiança são fortalecidos. As professoras são elogiadas pela direção e demais professores por “conseguirem” manter alunos em sala e instigadas a inovarem em seu saber-fazer.

Sim, e ela (diretora) incentiva muito, além de reconhecer o trabalho quando o professor faz, ela é de incentivar, porque se não você fica muito no tradicional, ela diz "oh, como ficou legal, vamos todo mundo buscar, fazer diferente, para que o aluno desperte mais interesse, e tudo mais". Ela incentiva também, reconhece e incentiva os outros a também mudarem, buscarem inovar, é muito bom isso da parte dela. (...) o ambiente de trabalho em si se torna agradável, não aquele negócio, quanto mais lhe pede, só cobra, cobra e não reconhece. Não existe isso (E8).

Eu escutava muito das meninas, que trabalham comigo, “como você faz para manter esses alunos, eu sempre vejo tua sala cheia?” Aí eu falo, tem que ter um jogo de cintura, né? (risos). Por que eles gostam, né? Por que é difícil, né? Tem essas coisas no sítio, aí ver a sala cheia de alunos, né? Por que eles não se evadiram, né? Apesar das coisas acontecer aqui no sítio, mas eles vinham todas as noites. Aí escutar essas coisas das amigas, dizendo “que bom que tua sala está cheia, que bom que nenhum se o evadi, como que você faz? (risos) (E3)

Para Dejours et al. (1994) a dinâmica da contribuição-retribuição expressada por meio do reconhecimento do trabalho efetivado é o “motor” na transformação do sofrimento em prazer. Dejours, no entanto, vai além afirmando que o prazer e sofrimento não se excluem e nem se cruzam, mas coexistem no ambiente de trabalho. Apesar das professoras encontrarem suporte no corpo docente e na gestão escolar, as educadoras do ensino fundamental I são afetadas pela desvalorização salarial. Os depoimentos evidenciam que as professoras do Ciclo I e II recebem apenas um salário mínimo durante 8 meses anuais, em contraposição ao contrato que determina 10 meses. Portanto, elas

passam quatro meses sem renda fixa, sendo que o salário que recebem constitui a principal fonte de renda familiar.

É horrível, horrível. Eu tenho que me virar, como eu digo a você, sempre faço outras coisas por fora para complementar a renda de dentro de casa e assim quando o marido está trabalhando já ajuda, mas quando o marido não está? Eu passei, a gente ficou desempregado desde dezembro, a gente começou a ensinar no final de fevereiro para receber final de março, eu passei quase quatro meses sem receber um real para dentro de casa. (...) A gente fica frustrado, né? Da aquelas frustrações na gente (...) (E 4).

A gente só recebe um salário-mínimo, os outros professores não, tipo, os concursados recebem o valor X né? E os contratados receberam aumento ano passado, eles recebem mil oitocentos e alguma coisa, quase dois mil. A gente não teve direito ao aumento por ser professores da EJA. Então, é o que eu estou falando, a EJA é bem excluída sabe? A gente recebe só um salariozinho fechado, sem gratificação, sem nada. (...) Tem despesas, aluguel, água, luz, lá quem trabalha é eu, meu namorado, por enquanto, está fazendo só biquinhos, né? Não trabalha no momento, aí fica um pouco complicado ficar, no caso, dezembro, janeiro e fevereiro, três meses sem receber e aventurando ser contratada novamente, coisa que nem pode acontecer (E5).

Era pra ter o aumento (salário), mas aí também disseram que não (...) Mas, eu vou fazer a minha pós (graduação), vou começar, mas eu já fico me perguntando, para que se não irei ser valorizada? (E10)

Ao falar da desvalorização salarial como fonte de sofrimento para as professoras, Neves e Silva (2006) ao analisarem o processo de trabalho das professoras do ensino fundamental I da rede municipal de João Pessoa-PB, sinalizam que apesar da

psicodinâmica do trabalho tratar o reconhecimento simbólico como o principal núcleo na conversão do sofrimento, na realidade brasileira e regional, “o salário constitui um dos elementos das condições de trabalho com influência decisiva na dinâmica do reconhecimento e da vida mental”. Neste sentido, em nosso estudo, podemos inferir que as falas das professoras, traduzem o sentimento de frustração, medo, tristeza e o constrangimento em relação à instabilidade do contrato e os baixos salários recebidos, levando-as a sentir que seus esforços destinados a EJA não são validados socialmente.

Diante do mal-estar causado pela evasão escolar, o desgaste em manter o alunado e a frustração causada pela falta de reconhecimento salarial, as professoras evocam suas defesas psíquicas. As estratégias defensivas são conceituadas por Dejours (2011), como modos de agir individuais e coletivos para suavizar, modificar ou transformar a percepção do que no trabalho faz sofrer os sujeitos. Logo, observamos que as professoras normalizam a desistência do alunado, culpabilizando-os pela sua saída da escola, com intuito de amenizar os reflexos da evasão escolar, em sua saúde mental. Relatam que buscam não pensar tanto no processo de trabalho para “evitar” ficarem ansiosas. Tentam manter a mente focada em “pensamentos positivos” para conseguirem lidar com os constrangimentos e preocupações na busca por novas matrículas. Identificamos também, uma naturalização do cansaço e do sofrimento de forma que não associam aos fazeres da prática docente na EJA.

Eu tento não pensar muito, não pensar, não pensar, chega no mês de setembro, eu tento não pensar que já está pertinho do final do ano, vai começar tudo de novo, eu tento não pensar, sabe? Se ficar pensando, aí você fica, né? Será que vai dar certo, será que vou conseguir mais alunos, como vai ser? Eu tento não pensar para não me preocupar com isso, deixo para pensar na procura mesmo. (...) Para

diminuir a dor de cabeça (...) quando tenho um problema assim, eu tento não pensar (E3).

Na questão da evasão dos alunos, a gente sempre tenta retomar, fazer com que eles retomem os estudos. Mas é algo muito pessoal deles, e já são todos adultos, conscientes. Então, a gente incentiva que eles concluam os estudos, mas não é algo que possamos controlar demais, sabe? (...) Quando a gente dá o nosso melhor e faz de tudo para que eles realmente concluam, então a gente reconhece, realmente eu fiz o que eu consegui fazer pra atingi-los, não consegui, mas é consequência, isso é normal (...) Mas, (...) como eu falei, consequência da opção deles mesmo, sabe? (...) A gente já fez o convite, eles já sabem como é que é as aulas, muitas vezes, é a escolha deles mesmo (E7).

Em contraponto, com base nos depoimentos, podemos inferir que o principal reconhecimento vinculado ao prazer no trabalho das professoras está relacionado ao julgamento de utilidade (Dejours, 2011). Trata-se da valorização simbólica e salarial proferida pelos superiores e pela clientela diante da utilidade econômica, social e técnica da qualidade do serviço prestado pelo sujeito na organização do trabalho. Desse modo, enquanto a baixa remuneração torna-se fonte de angústia e tristeza, é na relação e no reconhecimento do alunado que se encontra o pilar fundamental da economia do prazer no trabalho da EJA. As professoras se sentem realizadas com os elogios, surpresas e presentes que recebem dos alunos. São reconhecidas pelas aulas dinâmicas, pela habilidade de ensinar a ler e escrever, a capacidade de despertar o interesse dos discentes desmotivados. Desse modo, lutam cotidianamente para que os alunos permaneçam na escola e consigam concluir os estudos, e possam ocupar cargos de trabalho mais favoráveis.

Eu também me sinto muito feliz quando eu vejo que eles saíram daqui no nono ano e já concluíram o ensino médio, tem uns que estão até fazendo faculdade. (...) a gente se sente feliz, porque não parou, está continuando. (...) Não há dinheiro que pague quando você vê um aluno seu formado e que você via que era um adolescente irresponsável, que não queria nada e você conseguiu resgatar. (...) Esse trabalho do resgate, eu acho que é o mais prazeroso, quando a gente consegue tirar um aluno que está vivendo uma vida de risco. E consegue fazer com que ele estude, com que ele progrida, arrume um emprego melhor (E2).

Há prazer? Sim, é muito motivante você ver que um aluno não sabe escrever e começa a escrever, o aluno não sabe ler e começa a ler algumas palavrinhas, eu tenho alunos que não conhecem nem as vogais, eles já sabem fazer O, ele faz o A. Então, isso é motivante para a gente, há prazer nisso, em ver a evolução dos nossos alunos. (...) que me motiva é a evolução dos alunos. Tem muitos alunos que, "ah minha filha, eu não sei ler", e vê ela evoluindo na sala de aula, pegando em uma caneta, sabendo escrever seu nome. Então, isso é muito prazeroso para a gente, então o que me motiva é ver essa evolução, sabendo que eu estou fazendo um bom trabalho, que eu estou no caminho certo. Isso motiva muito (E5).

Todos eles gostam de mim, graças Deus, no ano passado eu tive uma surpresa maravilhosa, fizeram um aniversário surpresa para mim. Cheguei na sala de aula estava bolo, estava tudo pra mim. Isso pra mim é muito gratificante, isso aí pra mim já é um pagamento (...) já é um valor que eu sei que estão me dando aos esforços que eu estou fazendo. Então, não custa fazer um esforcinho pra manter eles em sala de aula (E4).

Conforme assinalam os depoimentos, as professoras ressaltam importância do seu trabalho para a formação social dos jovens e adultos, no sentido de favorecer mais

oportunidades aqueles que foram impedidos de acessar a educação em sua infância e adolescência. Os relatos apontam que o reconhecimento dos seus alunos constrói o sentimento de relevância e sentido ao seu trabalho. Desse modo, parafraseando Dejours (2011), o trabalho não é apenas um teatro aberto para o investimento subjetivo, ele também é um espaço para construção do sentido e da conquista da identidade, da continuidade e historicização das professoras na Educação de Jovens e Adultos.

Conclusão

O presente estudo, resultado de uma pesquisa realizada nas escolas públicas da cidade de sertãozinho-PB, teve como objetivo geral analisar as inter-relações do processo de trabalho na saúde mental das professoras da Educação de Jovens e Adultos.

Evidenciamos como os desafios encontrados no ensino da EJA tem forte implicações nos modos de viver dos docentes que participaram do estudo. Em relação as fontes de sofrimento, as principais queixas apresentadas foram os baixos salários, tendo o seu corte em novembro, o cansaço e o desgaste em manter os alunos na escola, o registro de suas matrículas, que é feita anualmente na Secretaria de Educação e a frustração e a tristeza dado a recorrente evasão escolar.

Para tanto, como argumenta Dejours (2013) trabalhar não é somente produzir, é também transformar-se no exercício de sua atividade, crescer em nível de sensibilidade e inteligência do corpo, é a realização de si mesmo. Observamos a inteligência pratica/astuciosa das docentes na formulação de novos métodos de ensino-aprendizagem, refletidos nas metodologias lúdicas e flexíveis, nas dinâmicas, nos materiais pedagógicos, jogos e nas aulas interdisciplinares, na tentativa de reduzir os impactos causados pela falta de recursos e ultrapassar as limitações no cotidiano da EJA. Observamos também sua constante mobilização afetiva para os motivar a permanecerem na escola, auxiliando-os em seus medos, traumas e inseguranças em relação à sala de aula.

Nessa perspectiva, as entrevistadas alegaram como fontes de prazer a relação com o alunado, a aprendizagem e o resgate do interesse do educando em estar na sala de aula, o seu reconhecimento proferido em elogios, surpresas e na sua participação no processo de ensino. Diante das trocas de experiências, na relação professor-aluno nota-se a construção de laços afetivos que transcendem para além da sala de aula e como reconhecimento por parte do alunado, as motiva a permanecer na EJA e dão sentido ao trabalho executado.

Além disso, o suporte e o reconhecimento da direção e colegas na realização de suas funções, também foram identificados como fontes de prazer no trabalho, possibilitando o livre exercício de sua criatividade e produção de sentido no seu papel efetivado na Educação de Jovens e Adultos. Para as professoras as trocas de vivências com os colegas educadores e o suporte dado pela gestão escolar minimizam a pressão dos problemas enfrentados cotidianamente no ambiente das escolas. A partir desse estudo, compreendemos a realidade de trabalho na Educação de Jovens e Adultos no município de Sertãozinho-PB e as implicações na subjetividade das professoras. A pesquisa ofereceu o “espaço” para as docentes relatarem suas experiências e evidenciar como, mediante a sua engenhosidade e inteligência, elas lutam contra os obstáculos no “ensino noturno”, o que, por sua vez, potencializa a sua criatividade e a inteligência astuciosa, dando sentido ao trabalho que realizam

Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Edições 70.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. MEC
- Brasil. (2000). *Parecer CNE/CBE/N. 01 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. MEC.
- Camargo, D. A. (2010). Aspectos Periciais em Saúde Mental no Trabalho e Avaliação da Capacidade Mental para o Trabalho. In: Glina, D. M. R. & Rocha, L. E. (Orgs.). *Saúde Mental no Trabalho da Teoria à Prática*. (pp. 81-97). São Paulo, SP: Roca.
- Dejours, C. (1993). Por um Trabalho, Fator de Equilíbrio. In: *Revista de Administração de Empresas*. 33(3), 98-110.
- Dejours, C., Abdoucheli, E., & Jayet, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: Contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. (M. I. S. Betiol et al., trads). Atlas.
- Dejours, C. (2011). Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: Lancman, S., & Sznalwar, L. I. (Org.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. (pp 47-104). Frank Soudant (Trad.). Fiocruz.
- Dejours, C. (2012). *Trabalho vivo – tomo I – sexualidade e trabalho*. Paralelo.
- Dejours, C. (2013). A sublimação, entre sofrimento e prazer no Trabalho. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 33(2), 9- 28.
- Porcaro, R. C. (2011). *Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente*. *EccoS*, 25, 39-57.

Neves, M. Y., & Seligmann-Silva, E. (2006). A dor e a delícia de ser(estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos de Pesquisa em Psicologia*, 6(1), 63–75. <https://doi.org/10.12957/epp.2006.11082>

Neves, M. Y., Brito, J., & Athayde, M. (2010). Aspectos Periciais em Saúde Mental no Trabalho e Avaliação da Capacidade Mental para o Trabalho. In: Glina, D. M. R. & Rocha, L. E. (Orgs.). *Saúde Mental no Trabalho da Teoria à Prática*. (pp. 81-97). Roca.