

MARGARETH DINIZ

A MULHER - PROFESSORA EM DESVIO DE FUNÇÃO POR
TRANSTORNO MENTAL

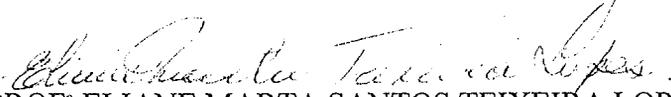
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

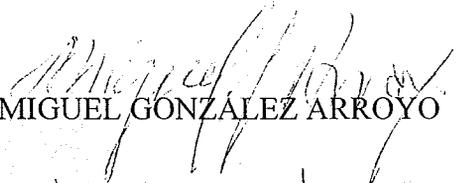
1997

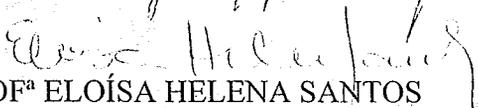
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA 269ª (Ducentésima Sexagésima Nona) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
FAE/UFMG.

Aos dezanove dias do mês de setembro de mil novecentos e noventa e sete, realizou-se na sala 307 da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, uma reunião para apresentação da defesa da dissertação: "**A MULHER-PROFESSORA EM DESVIO DE FUNÇÃO POR TRANSTORNO MENTAL**" da aluna **MARGARETH DINIZ**, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora, aprovada pelo Colegiado em 11/8/97, foi composta pelos seguintes professores: Eliane Marta Santos Teixeira Lopes - Orientadora, Miguel González Arroyo e Eloísa Helena Santos. Os trabalhos iniciaram-se às 14 horas e 15 minutos com a síntese da dissertação feita pela mestrande. Em seguida os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa do trabalho apresentado. Em conclusão, a banca examinadora aprovou a dissertação, considerando-se a relevância do trabalho para a área, construído com rigor teórico e metodológico, sugerindo sua publicação. O resultado final foi comunicado publicamente à **MARGARETH DINIZ** e ao público, concedendo à aluna o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu Neuz Maria de Paula Marques, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 19 de setembro de 1997.


PROFª ELIANE MARTA SANTOS TEIXEIRA LOPES - ORIENTADORA


PROF. MIGUEL GONZÁLEZ ARROYO


PROFª ELOÍSA HELENA SANTOS


NEUZA Mª PAULA MARQUES
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação - FAE/UFMG

MARGARETH DINIZ

**A MULHER-PROFESSORA EM DESVIO DE FUNÇÃO POR
TRANSTORNO MENTAL**



09
INV 05

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais-FaE/UFMG

MARGARETH DINIZ

**A MULHER-PROFESSORA EM DESVIO DE FUNÇÃO POR
TRANSTORNO MENTAL**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO-UFMG COMO REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

ORIENTADORA: ELIANE MARTA SANTOS TEIXEIRA LOPES

BELO HORIZONTE

1997

BANCA EXAMINADORA CONSTITUÍDA PELOS PROFESSORES:

ELOÍSA HELENA SANTOS

MIGUEL GONZALEZ ARROYO

ELIANE MARTA SANTOS TEIXEIRA LOPES
Orientadora

" Antes do Nome "

Adélia Prado

*Não me importa a palavra, esta corriqueira
Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe
Os sítios escuros onde nasce o "de", o "aliás", o "o"
O "porém" e o "que", esta incompreensível
Muleta que me apóia.
Quem entender a linguagem entende Deus
Cujos filhos são verbos. Morre quem entender.
A palavra é disfarce de uma coisa mais grave
surda, muda,
Foi inventada para ser calada
Em momentos de graça, infrenqüentíssimos,
Se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão
Puro susto e terror.*

Para:

Valter Luiz de Almeida Vitor

Meu companheiro

AGRADECIMENTOS

“O real não está nem na saída, nem na chegada; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

João Guimarães Rosa

Uma dissertação de mestrado não se faz sem o apoio de interlocutoras(es), amigas(os), profissionais, que emprestam seu olhar, sua escuta, seu tempo, compartilham suas idéias e suas práticas.

Às professoras:

Eliane Marta, pela sua cumplicidade nesta trajetória.

À Dadi, Eloísa, Ana Lídia, por suas contribuições.

Ao professor Cury, pela acolhida e condução precisa no início deste processo.

Às amigas Tânia, Shirley, Margarete, Carla, por suas idéias.

Aos profissionais do Departamento de Segurança e Medicina do trabalho: Dra. Márcia Rejane, Dr. Geraldo, Heloísa, Suely, Rose, pela colaboração.

Às mulheres-professoras que se dispuseram a participar das entrevistas.

Ao Luiz G.M. Queiroz, pela revisão ortográfica.

Ao meu companheiro, Valter Luiz, pela solidariedade.



SUMÁRIO

RESUMO	10
INTRODUÇÃO	11
1- O que deu origem à esta pesquisa de mestrado.	10
2- O que significou trabalhar com a escuta psicanalítica.	11
3- Existe relação entre Psicanálise e Educação?	13
4- Metodologia	16
4.1- Contextualizando o espaço onde se deu a pesquisa de campo: O Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho (DSMT-AD)	17
4.2- O desvio funcional.	19
4.3- Os dados do Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho	20
CAPÍTULO I: A MULHER NA EDUCAÇÃO	
1- Alguns apontamentos sobre os profissionais da Educação	24
2- Um pouco da história das mulheres...	29

2.1- Mulher e mercado de trabalho	32
2.2- Alguns exemplos: O processo de feminização nos Estados Unidos, na Inglaterra e no Brasil.	35
3-Como andam as pesquisas sobre o magistério e seus principais agentes: as professoras	41
3.1- Gênero, Classe e Educação	44
3.2- Magistério: Escolha Profissional?	49
3.3- Subjetividade	54
4- O que é uma mulher?	56

CAPÍTULO II: O MAL-ESTAR DO CAMPO PEDAGÓGICO

1- Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: um breve panorama	61
2- Trabalho Escolar na Rede Municipal de Ensino: um espaço em transição	68
2.1-Organização do trabalho escolar e sofrimento	71
3- O mal estar do campo pedagógico	81

CAPÍTULO III- A MULHER-PROFESSORA EM DESVIO DE FUNÇÃO

1- Os primeiros dados da pesquisa de campo	86
1.1- Período de maior incidência dos desvios	87
1.2- Quem são as professoras em desvio de função?	88

1.2.1- Idade	88
1.2.2- Tempo de serviço	88
1.2.3- Escolaridade	90
1.2.4- Estado civil	90
3- Os discursos que perpassaram os dados desta pesquisa.	92
3.1- Acerca do discurso psiquiátrico	93
3.2- Como se classificam as doenças no campo psiquiátrico	99
4.- O código 300 da CID9 abarca a maior incidência dos transtornos mentais	100
4.1- Como o discurso psiquiátrico concebe a depressão?	102
4.2- A complexidade no estabelecimento de um diagnóstico	105
4.3- O fracasso dos medicamentos	107
4.4- E a indicação psicoterápica?	108
4.5- Registros de internação	109
4.6- A recomendação médica: "Não ter contato com o aluno".	110
5- O discurso psicanalítico	116
6- O discurso da professora é o discurso da queixa	119
7- Interferência da escola no processo de "exclusão" da diferença	122

CAPÍTULO IV: DANDO VOZ ÀS "LAUDISTAS

1- Observações iniciais acerca das entrevistas	129
2- Uma breve caracterização da amostra	131

3- Escolha pelo magistério e trajetória profissional	139
4- Trabalho (antes do desvio de função)	144
5- Saúde mental	154
6- Trabalho (após desvio de função)	161
7- Tratamento	168
8- Condições sócio-econômicas	168
9- Considerações finais acerca das entrevistas	174
V- CONCLUSÃO	175
Magistério: um espaço de possibilidades	184
VI- ANEXO	187
1- Ficha para coleta de dados	187
2- Roteiro de entrevista	187
VII- BIBLIOGRAFIA	190

RESUMO

Esta pesquisa surge das observações que fazia enquanto professora das séries iniciais, no que tange à relação das mulheres-professoras com o trabalho pedagógico. O que mais me chamava atenção eram as ausências das professoras ao trabalho justificadas por atestados médicos.

Nesse contexto, pesquisei a situação das professoras das séries iniciais da Rede Municipal de Ensino, que já se encontravam afastadas da função para a qual fizeram um concurso, ou seja o magistério. O afastamento da regência de classe é justificado por um dispositivo nomeado “desvio de função”. Nesta pesquisa estudei os casos de desvio de função que foram recomendados a partir dos diagnósticos de “transtornos mentais”.

Esta pesquisa conduz a problematização da situação da mulher-professora, a relação que ela estabelece com o trabalho pedagógico e que lugar os possíveis “transtornos mentais” ocupam para o sujeito em questão.

INTRODUÇÃO

1- O que deu origem a esta pesquisa de mestrado

No meu percurso na educação, especialmente em escolas de primeiro grau da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), chamava-me a atenção a situação dos professores, em particular das professoras das séries iniciais, no que tange à sua relação com o trabalho pedagógico. Observava um profundo mal-estar das professoras o qual se manifestava cotidianamente em suas queixas. Entre estas, eram apontadas, principalmente, a falta de condições materiais para a execução do trabalho, a pequena oferta de capacitação profissional, a dificuldade em lidar com a clientela e a questão salarial. Mas a queixa que sobressaía se referia principalmente ao aluno, à sua dificuldade em aprender e à sua indisciplina.

ASSUNÇÃO (1996), em sua pesquisa, também havia constatado que a professora vive um sentimento de ambigüidade expresso em duas concepções que se tem desse aluno atualmente.

“Uma em que o aluno de hoje difere de um antigo, sendo indisciplinado e de difícil convivência e outra, que mostra uma dimensão afetiva e maternal em relação ao aluno. O aluno não corresponde à representação que se tem dele: calado, educado, submisso. Por outro lado, são tratados como “filhos” que devem proteger, tornando assim, uma relação de dependência.”

É intrigante verificar que apesar das inúmeras queixas, essas professoras não pensam em mudar de profissão, ou encontrar alternativas para alterar a situação em que se encontram, permanecendo assim, no discurso da queixa.

Porém, o que mais me chamava a atenção enquanto professora, principalmente na rede regular de ensino, eram as constantes ausências das professoras ao trabalho, muitas vezes justificadas por atestados médicos. Essa observação, somada ao mal-estar

permanentemente manifesto, levou-me a pensar que a professora estabelece com o trabalho pedagógico uma relação complexa; por vezes, insuportável.

As ausências ao trabalho, justificadas por adoecimento físico e mental, estariam funcionando como “saídas” que lhes permitissem suportar o mal-estar do trabalho pedagógico? Poderíamos pensar essas “saídas” como sintomas, entendendo que estes têm um sentido e se relacionam com as experiências vividas por esses sujeitos? Como se processa a articulação saúde-trabalho no campo da educação?

Estas foram as questões que levaram-me ao trabalho de pesquisa. Inicialmente, eu buscava entender que relação a mulher-professora estabelece com o trabalho pedagógico e que lugar os possíveis “transtornos mentais” ocupavam para o sujeito em questão, na insatisfação manifesta com seu trabalho.

Nesse contexto, escolhi pesquisar somente os “transtornos mentais” das professoras da RME, que já se encontravam em desvio de função¹. Minha coleta de dados compreende o período de 1970, data do registro do primeiro caso de transtorno mental em um profissional da educação, a dezembro de 1995, privilegiando a minha escuta no campo da Psicanálise.

2- O que significou trabalhar com a escuta psicanalítica

No início deste trabalho, decidi fazer uma leitura pouco comum de temas como esse - Saúde-mental x Trabalho -, cujo referencial teórico corrente se pauta pela análise linear de que o trabalho causa adoecimento.

¹ Desvio de função é um dispositivo usado no Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho (DSMT-AD), recomendado pelo setor médico quando o servidor está apresentando problemas de saúde sucessivamente em determinada função, sendo periodicamente reavaliado em sua nova função.

Interrogar essa questão era, para mim, um ponto crucial, pois na situação de professora das séries iniciais, tinha uma outra relação com o trabalho, que estava longe de ser uma relação patológica ou de “adoecimento”. Portanto, causava-me certo “estranhamento” atribuir às condições de trabalho, que de fato são muito precárias, a causa para o sofrimento psíquico, especialmente de mulheres.

Mas tendo em vista que o “estranho” é também o “familiar”, não poderia deixar de interrogar-me o porquê da escolha desse tema. Falar da subjetividade de outrem, ainda que em uma pesquisa acadêmica, não me isentava de também comparecer com minha subjetividade. Sem dúvida, ela atravessou este trabalho em muitos momentos, especialmente ao tratar o material das entrevistas.

Talvez, a opção por preparar uma dissertação que se pautava por analisar a relação que a professora das séries iniciais estabelecia com o trabalho pedagógico, e o adoecimento como consequência dessa relação, fosse, para mim, “um acerto de contas com minha história de mulher-professora das séries iniciais”, tendo na escrita a chance de simbolizar o mal-estar que o trabalho pedagógico também causava-me, sem contudo adoecer. A escrita tem um pouco essa função...

O fato de ter feito a escolha por trabalhar com a escuta psicanalítica não foi tão fácil. Sabe-se que os pesquisadores e autores consagrados fazem a leitura do adoecimento mental como fruto das más condições de trabalho quando o pano de fundo é o tema trabalho x saúde-mental. Assim, causava-me certo embaraço seguir na contramão dessa vertente. Ao mesmo tempo era impossível para mim isentar-me dessa escuta, devido à minha formação.

Embora reconheça a importância dos estudos desenvolvidos abordando, sobretudo, as péssimas condições do trabalho, os quais trazem implicações para a vida do trabalhador, queria investigar e estar atenta aos aspectos subjetivos que têm escapado aos olhos dos autores que trabalham com esse tema.

Outra questão embaraçosa, que requer certos cuidados, é trabalhar com a leitura psicanalítica no campo da educação. É fundamental que não se faça uma aplicação do saber de um campo a outro. Assim, para situar o leitor, vou apresentar uma pequena discussão que vínhamos fazendo na Faculdade de Educação, ao discutir a relação entre Psicanálise e Educação.

3- Existe relação entre Psicanálise e Educação?

Diversos autores das chamadas Ciências Humanas e Sociais têm se debruçado sobre o campo teórico da Psicanálise, em busca de uma articulação com sua área de conhecimento no que se refere ao desconhecido, supondo que tal saber poderá lhes ser útil. Com relação ao campo educacional não é diferente. A Pedagogia vem procurando se beneficiar dessa articulação, principalmente no que se refere à aprendizagem de “crianças difíceis” e “desajustadas”. O risco que se corre é que se faça a partir disso uma redução ao conhecido em outro campo, no caso a Psicanálise. A chamada prática usual da interdisciplinaridade pode nos servir de exemplo. Pelo viés interdisciplinar, muitas vezes se vislumbra a possibilidade de junção dos conhecimentos na busca tão almejada de uma completude que, inevitavelmente, se faz fechamento, dada a impossibilidade de construção de um saber que domine o real. Assim, é preciso perguntar: como viabilizar o recurso à Psicanálise?

A questão da educação, desde muito cedo, foi objeto de preocupação de Freud, inserida no contexto de suas investigações sobre as relações entre os indivíduos e a civilização. Inicialmente, ele dirige suas críticas à moral sexual civilizada, apontando-a como grande causa da origem das neuroses, por ser excessivamente repressiva e hipócrita em relação à sexualidade. Isso o conduziu a abordar o problema da educação, veiculadora dessa moral e agente direto da propagação da neurose. Sua esperança era de que uma

reforma da educação, influenciada pelo ensino da Psicanálise, fosse o caminho mais curto para a transformação da moral sexual e conseqüente tratamento das neuroses.

Por outro lado, a existência de um debate entre Psicanálise e Pedagogia pode ser lida nas correspondências entre Freud e Pfister. Pfister era um pastor protestante que se dedicava à “educação das almas” utilizando o método analítico. Freud achava o trabalho de Pfister interessante e, mesmo mantendo discussões com ele, não o excluía do campo da Psicanálise.

Mais tarde, a marca desses debates iniciais seria estendida à Psicanálise no trabalho com crianças, embora alguns psicanalistas não a reconhecessem e negassem que essa prática influenciasse o trabalho clínico.

Porém, quando examinamos separadamente esses dois campos - Psicanálise e Educação - torna-se difícil encontrar neles pontos de convergência. Não se trata aqui da defesa de um ou outro campo, mas de chamar atenção para essa questão.

Na relação pedagógica há um ideal a ser alcançado. O professor tem como tarefa ensinar, referenciado pelos ideais pedagógicos de “domínio da criança e de seu desenvolvimento”. Catherine MILLOT (1982) afirma que: *“A idéia de que a pedagogia é uma questão de teoria, de doutrina, de que pode haver uma ciência da educação, se baseia na ilusão da possibilidade de domínio sobre os efeitos da relação do adulto com a criança”*.

Em relação ao campo terapêutico, não se trata de oferecer um ideal ao sujeito que demanda um tratamento, mas sim de *“abster-se de responder à demanda do paciente, precisamente com vistas a deixar em aberto a questão do seu desejo”*. (MILLOT, 1982).

Para Freud a educação se inclui entre as três tarefas impossíveis, junto com o governar e o psicanalisar. Isto em função da dificuldade em cumprir com um ideal, com a falha na transmissão dos ideais que perpassam esses campos.

Freud dizia que “*Não há Psicanálise senão insuportável*”. Nessa via há uma diferença marcante entre Psicanálise e Educação. Se para a primeira trata-se de lidar com o insuportável, com o mal-estar constante, para a segunda trata-se de apaziguar esse insuportável, de não deixá-lo aparecer. Basta que pensemos nas crianças “desviantes” em nossas escolas para confirmarmos essa diferença. Aqui, neste trabalho de pesquisa, isso se verificará em relação à própria professora.

Ainda em relação ao “saber”, na educação, é compreendido como transmissão de uma escritura que se tenta reproduzir tal e qual ela foi estabelecida. Já o saber na Psicanálise é distinto do conhecimento. O saber psicanalítico “sabe” que existe uma falha no Outro e que nenhum saber poderá tamponá-lo. Assim, o analista, ao abordar cada indivíduo, aborda-o como um “novo” sujeito, esquecendo o que já possa conhecer. O saber na Psicanálise é o saber inconsciente e este saber é o que não se conhece. O analista só poderá funcionar a partir desse saber.

Fica claro, então, que não se trata de produzir uma união entre esses dois saberes, dada a impossibilidade de ocupar simultaneamente o lugar de pedagogo e o de analista. Se a relação Psicanálise-Educação não pode ser estabelecida pela via da aplicação, posto que a Psicanálise não se aplica senão como “tratamento de um sujeito que fala e ouve”, como nomear essa relação?

Segundo LEITE (1994),

“há possibilidade de pensarmos na **afetação** de um discurso por outro, configurando o avanço teórico em um campo em função de sua exposição ao saber de outro campo. Um exemplo dessa possibilidade é o caso da própria teoria psicanalítica afetada pelo saber do campo da lingüística, na leitura que Lacan empreende do texto freudiano, influenciado principalmente pelas contribuições de Saussure e Jakobson, produzindo o enorme avanço teórico e deslocamento de impasses, tanto no que respeita à compreensão do que Freud denominou Metapsicologia quanto na questão da prática clínica.” (grifo da autora)

Lacan ainda recorreu à matemática, à física e à filosofia, nessa mesma vertente.

Célio Garcia também nos falava, em seu seminário², da possibilidade de se transitar por diversas disciplinas, mantendo a heterogeneidade dos conceitos pertencentes a cada uma delas.

Tendo a clareza de que é preciso aprofundar essas discussões, embora este não seja o momento para fazê-lo, não há como negar que na prática pedagógica essa “afetação” por um saber, da ordem do inconsciente, provoca efeitos no outro. Isso o leva a deslocar-se do lugar em que se encontra, fazendo girar o discurso e nos retirando de um lugar de certeza que só poderia nos causar uma total estagnação.

Assim, trabalhar com a escuta psicanalítica significou, para mim, uma dificuldade: não aplicar essa teoria à pedagogia, de forma selvagem, mas lançar questões que pudessem fazer furo em um saber já constituído.

4- Metodologia

De acordo com LUNA (1989), toda investigação nasce da observação cuidadosa de fatos que necessitam de uma maior explicação. Essa investigação deve ser encarada como uma atividade capaz de oferecer e produzir um conhecimento “novo”, a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito dela.

Neste trabalho, a abordagem qualitativa mereceu destaque, dada a minha escolha em focalizar mais especificamente o sujeito “mulher-professora”, com sua vivência cultural marcada pela singularidade. Todavia, em alguns momentos, lancei mão de dados quantitativos, trabalhando com amostras, para sustentar a abordagem qualitativa.

A partir da minha observação quanto às constantes ausências ao trabalho das professoras das séries iniciais da Rede Municipal de Ensino, procurei entender o porquê

² Seminário proferido na Faculdade de Educação/UFMG, em maio/96.

dessas ausências, muitas vezes justificadas por atestados médicos. Assim, busquei a sistematização dos dados relativos às professoras que se encontram em “desvio de função” no Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH).

4.1- Contextualizando o espaço onde se deu a pesquisa de campo: O Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho (DSMT-AD)³

Anteriormente denominado “Junta Médica” (até 1993), o Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho atualmente está vinculado à Secretaria de Administração da PBH, atendendo a todos os servidores municipais. Fazem parte da sua estrutura a direção e a Chefia de departamento; dezesseis médicos; uma psicóloga; uma enfermeira do trabalho; dois engenheiros de segurança do trabalho; um médico do trabalho e seis técnicos em segurança do trabalho. A parte administrativa é composta por agentes e auxiliares administrativos. O Departamento não conta com assistente social no quadro funcional.

Os serviços que o Departamento oferece são: recepção, informações, encaminhamento e atendimento médico, registro, arquivo, correspondência e segurança do trabalho. Quanto às funções, detive-me às do setor médico, psicológico e de segurança, por serem os que interessavam mais diretamente à pesquisa, nesse momento:

³ Coleta de dados realizada no dia 05/09/95. Informações obtidas com Dr. Geraldo Melo (médico) e Tadeu Magalhães Fernandes (Técnico de Segurança).

Setor médico	
- À direção e à chefia compete:	-Articular os diversos setores do departamento. -Resolver os casos mais complexos, orientando e emitindo parecer técnico.
- Ao grupo médico compete:	-Realizar avaliação de capacitação profissional; exame admissional; exame periódico; exame demissional. -Realizar estudos de aposentadoria por invalidez, desvios funcionais por doença; exame pós-desvio funcional; avaliação de dependentes. -Realizar parecer ou avaliação médica quando solicitado pela corregedoria.
- Ao Serviço de Psicologia compete:	-Avaliar e emitir laudo psicológico quando solicitado pelo psiquiatra. -Coordenar as ações de Segurança do Trabalho. Não faz atendimento clínico.

Fonte: Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho/1995.

Segurança do trabalho
<ul style="list-style-type: none"> - Esse setor faz levantamentos dos riscos físicos (ruído, temperatura, poeira, vibrações), químicos, biológicos, ergonômicos e para zoonose. - O levantamento é feito a partir da demanda com objetivo de avaliar se o servidor está em área insalubre e se há necessidade de proteção individual. Um relatório é enviado ao setor médico. - Prescreve tecnicamente o equipamento de proteção individual (EPI). - Acompanha na licitação e compra do EPI. - Acompanha e treina pessoal no uso do EPI.

Fonte: Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho/1995.

Como funciona o Departamento:

SERVIDOR- JUNTA MÉDICA- AVALIAÇÃO MÉDICA- PARECER MÉDICO

O Departamento se organiza internamente, através de reuniões e discussões, fazendo a articulação entre os setores de medicina e segurança e o setor administrativo.

Caso o servidor adoença e procure assistência médica e se, por alguma razão, a doença é caracterizada como incapacitante para o trabalho por qualquer período, ele é enviado ao DSMT-AD para avaliação. Quando solicitada, a licença médica poderá ser mantida, negada ou prolongada, levando-se em consideração a doença e a função que o servidor executa. O critério para considerá-lo incapacitado é o fato de sua doença oferecer riscos a si próprio e a terceiros.

Apesar de atender a todos os servidores, constatou-se através de um estudo realizado recentemente pelo DSMT-AD que a maior demanda é da área de Educação, mais especificamente do setor feminino da educação:

“Os servidores municipais do sexo feminino contribuem com 74,5% na composição da força de trabalho da PBH. Certamente devido ao número elevado de mulheres nos setores de educação e saúde.(...) no que se refere à distribuição das doenças ocupacionais por local de trabalho, 89,25% estão localizadas na Secretaria Municipal de Educação. Quanto ao cargo e função exercida, 83,8% dizem respeito aos professores da rede municipal. Dos 185 casos pesquisados, 81 casos são de mulheres e 4 são de homens.”⁴

4.2- O desvio funcional

O desvio funcional é um recurso legal, indicado pelo médico ao trabalhador, quando este, por acidente ou doença, torna-se inapto para exercer as atribuições específicas do seu cargo, sendo então remanejado para outras funções compatíveis com as limitações existentes.

Pela legislação vigente, se a licença médica for concedida por um período ininterrupto de dois anos, a aposentadoria deverá ser automática. Porém, na prática, observamos casos no Departamento nos quais, apesar do servidor estar em licença por período superior a dois anos, não se efetivou essa medida. Assim, ele permanece infinitamente em desvio de função, pois o Departamento também não tem setor de reabilitação profissional.

Uma vez considerados inaptos(as) para exercer as atribuições específicas do seu cargo, ou seja, a regência de classe, os professores(as) são remanejados(as) para outras funções compatíveis com as limitações existentes. Essas funções podem ser de almoxarife, jardineiro, copeiro(a), ajudante de secretaria, mecanógrafo, telefonista, recepcionista.

⁴ Projeto de implantação da Clínica dos Servidores da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (versão preliminar), agosto/dezembro-1994.

4.3- Os dados do Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho

Até dezembro de 1995, os números do DSMT-AD apontavam para um total de 963 laudos médicos de desvio de função abrangendo todo o funcionalismo da PBH. Desse total, destacamos os laudos de professores(as) com “transtorno mental”, que somam 89, não interessando, nesse momento, os outros diagnósticos para concessão de desvio de função aos professores(as), nem tampouco os laudos do funcionalismo. Cabe aqui ressaltar que o motivo mais recorrente para concessão de licenças aos professores(as) seria o de problemas relacionados à voz, que representam aproximadamente 16,5% dos laudos⁵. Os chamados ‘transtornos mentais’⁶, incluindo aí diversos diagnósticos (neuroses, psicoses, depressão, ansiedade, outros), figuram como a segunda justificativa para a concessão de desvios de função aos educadores, representando aproximadamente 9,24% do total de laudos.

Apesar de os índices parecerem irrelevantes, se comparados ao total de laudos, eles evidenciam uma situação que tem causado preocupação aos setores administrativo e educacional da Prefeitura de Belo Horizonte: esses afastamentos geram problemas de gerenciamento nos órgãos centrais e nas unidades escolares, ao mesmo tempo que elevam o custo com pagamento de pessoal para os cofres públicos

Dos 89 laudos de “transtorno mental existentes”, apenas três são do sexo masculino e estão localizados no ensino de 5^a à 8^a séries e 2^o grau⁷. No quadro de professoras(es) das séries iniciais é que se localiza a maioria dos laudos de professoras - 81% -, somando 70

⁵ Esses dados ainda não se encontram publicados oficialmente, fazendo parte dos arquivos do Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho.

⁶ O termo “transtorno” é usado por toda a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecíveis.

⁷ Neste trabalho ainda vou utilizar a antiga divisão em séries, quando me referir aos níveis de ensino, uma vez que o Programa Escola Plural era recém implantado, quando da minha pesquisa de campo.

prontuários⁸. Esses dados refletem a situação da RME em termos de pessoal: para 5656 mulheres, encontramos 12 homens trabalhando nas séries iniciais⁹.

A constatação de que o maior índice de afastamentos por “transtornos mentais” dizia respeito às professoras que atuam de 1^a a 4^a séries (atualmente 1^o e 2^o ciclos), levou-me a optar por estudar somente esse contingente. Em relação aos diagnósticos, restringi a amostra aos casos nomeados pela “Classificação Internacional de Doenças”, em sua nona edição (CID-9) com o código 300, que abarca somente os diagnósticos de neurose. Não estou trabalhando nessa pesquisa com os casos de neurose associados a outros problemas, nem com os casos de psicose. Para proceder à análise dos prontuários foram retiradas e sistematizadas informações que poderiam contribuir para o entendimento dos “transtornos mentais”. Utilizei-me de uma ficha padronizada para recolher essas informações (em anexo).

Após traçar um perfil geral das professoras em desvio de função, utilizando-me dos 70 prontuários, trabalhei com 20% deles (14 prontuários), escolhidos aleatoriamente para aprofundar a análise dos dados. É importante considerar que esse número representa uma amostra significativa em se tratando de pesquisa qualitativa.

Essa amostragem, do “tipo estratificada”, é justificada, pois trabalhei com um universo aparentemente homogêneo: professoras de 1^a a 4^a séries da R.M.E. em desvio de função por “transtorno mental”. O ponto básico da amostra estratificada, segundo GOOD & HATT (1969), “*é o fato de que o universo homogêneo exige uma amostra menor do que uma amostra heterogênea*”. Assim, a análise que fiz, principalmente ao longo do Capítulo III, diz respeito aos 14 prontuários, quando destaco o diagnóstico mais freqüente, a complexidade para estabelecê-los, a indicação medicamentosa, os registros de internação e outros.

⁸ “É o conjunto de documentos relativos à história da vida do paciente e da sua doença, escrito de modo claro, conciso e acurado, sob o ponto-de-vista médico-social, e garantida a necessária uniformidade estatística”. (Malcom MacEachern-Fundador da Associação Americana de Arquivo)

⁹ Dados da Prodabel, março 1996.

Como foi construída esta dissertação?

No Capítulo I, faço um aporte sobre o profissional da educação, especificamente sobre a mulher, bem como um apanhado da situação das pesquisas sobre magistério, que vêm apontando análises do magistério primário, atribuindo à mulher uma certa capacidade “natural” para a função de ensinar.

A discussão sobre a feminização do magistério traz à tona questões subjetivas que envolvem o ser-mulher-professora primária e a interferência disso no trabalho escolar. Segundo LOPES (1991), a feminização do magistério é um fenômeno internacional. LOURO (1989) acena para a necessidade de se conhecer melhor a relação entre mulher e educação para que se possa questionar a suposta tendência “natural” das mulheres pelo magistério.

Além disso, sinalizo a situação das pesquisas sobre educação em relação às questões de gênero e à classe. A seguir, abordo a “escolha profissional”, a qual raramente pode ser nomeada como sendo propriamente uma escolha, ficando essa, na maioria das vezes, subordinada às contingências e condições sócio-econômicas das professoras e dos seus familiares. ASSUNÇÃO (1996:23) diz que essa escolha muitas vezes passa, principalmente, pelos ideais da mãe, que imagina para sua filha uma trajetória diferente da que teve: de mãe/dona-de-casa a mulher-mãe/professora. Soma-se à escolha profissional a visão, que também permeia esse campo, ao tratá-lo como missão, vocação, dedicação, doação, sacerdócio.

Ainda nesse capítulo falo um pouco sobre a subjetividade e apresento a concepção que a teoria psicanalítica tem sobre a mulher, fazendo um contraponto com as leituras apresentadas anteriormente.

No Capítulo II, começo por caracterizar a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, por ser dela que saem as professoras que compõem a amostra da pesquisa de campo. Falo um pouco sobre a organização do trabalho escolar na rede. A seguir, faço uma

pequena revisão da literatura, trazendo ao leitor a referência de outras pesquisas sobre adoecimento mental - trabalho. Aponto os principais aspectos que são citados nessas leituras como causas de adoecimento no trabalho escolar.

Aqui, introduzo uma discussão sobre o mal-estar do campo pedagógico que abriga o discurso da queixa das mulheres-professoras. Assinalo o entendimento do sofrimento como sintoma.

No Capítulo III apresento os dados da pesquisa de campo, relativos às mulheres-professoras em desvio de função por transtorno mental na RME. Além disso, apresento uma discussão sobre os discursos que perpassaram esses dados. O discurso médico, inicialmente, merece destaque pelo fato de partir da Instituição Médica o “veredicto” sobre os desvios de função. O contraponto do discurso médico com o discurso psicanalítico, apontando as diferenças entre um e outro na leitura dos dados coletados, permitiu-me levantar algumas questões. Da mesma forma, foi importante analisar o discurso da professora que está submetida ao discurso médico e sua postura diante disso. Por fim, o discurso institucional, incluindo a escola - local de trabalho da professora, que corrobora o discurso médico sobre a exclusão da diferença em seu interior.

Por fim, o material das entrevistas, do tipo semi-estruturada, realizadas com quatro professoras escolhidas aleatoriamente a partir do estudo dos 14 prontuários, será exposto no Capítulo IV. Aí, analiso as respostas às questões formuladas a partir de um roteiro. O objetivo das entrevistas era possibilitar compreender a dimensão da subjetividade, complementando os dados “objetivos” do prontuário médico.

CAPÍTULO I

A MULHER NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo apresento a situação da mulher na educação, revendo as principais pesquisas sobre magistério primário, a discussão sobre a feminização do magistério, as questões de gênero e classe e a interferência disso no trabalho escolar. A “escolha profissional”, será um outro tema abordado, assim como uma discussão sobre subjetividade, trazendo ao leitor a concepção que a teoria psicanalítica tem sobre a mulher, fazendo um contraponto com as leituras apresentadas anteriormente.

1- Alguns apontamentos sobre os profissionais da educação

Embora já existissem escolas na Antigüidade e na Idade Média, no sentido como as entendemos hoje, com seu formato e funções, elas surgiram apenas no século XV, dedicadas especialmente à educação das crianças no seio de uma sociedade disciplinar. A idéia moderna de que o ser humano é moldável e transformável favorece o desenvolvimento de uma nova concepção de infância, vista como uma categoria de idade diferenciada, que passa a ser centro de atenção e preocupação. Ao mesmo tempo, emerge um conjunto de procedimentos e técnicas para controlar, corrigir, disciplinar e medir os indivíduos, tornando-os dóceis e úteis, o que leva ao reaparecimento da preocupação educativa. De acordo com NÓVOA (1991), naquele século tem início o desenvolvimento de um modelo escolar cujo objetivo é a educação das crianças.

Assim, na sociedade moderna emergente inscreve-se o surgimento definitivo de uma civilização de base escolar que se consolidará, incessantemente, até nossos dias. Para COSTA (1995:75), a partir de então é a essa instituição que cabe a tarefa de reprodução das normas e de transmissão cultural, deslocando para si o papel educativo anteriormente atribuído às comunidades e às famílias. Ao final do século XIX, a escola é portadora de uma confiança generalizada na instrução, sendo concebida como libertadora da ignorância e como instrumento para a igualdade entre os cidadãos. Como os profissionais da educação se inserem nesse contexto?

Podemos observar, ao longo da história que, em relação à criação de normas e valores, os docentes sempre estiveram presos aos ditames da Igreja e, depois, do Estado - os dois grandes mediadores da profissão docente. A forte influência de componentes religiosos na gênese e desenvolvimento dessa profissão é ainda bastante presente em nossos dias.

Até a segunda metade do século XVIII a escola é dominada pela Igreja e as tarefas do mestre compreendem, prioritariamente, obrigações religiosas e comunitárias, ficando em segundo plano as ocupações de caráter educativo. De acordo com COSTA (1995:76), a partir daí o movimento de emergência do Estado-Nação - cuja tendência era formar concepções de moral não estritamente religiosas - contribui para o surgimento do processo de institucionalização e de estatização dos sistemas escolares. Soma-se a isso o fato de que o modelo cultural e educativo vigente não atendia mais às exigências econômicas e nem às demandas sociais de formação da população.

O fato de o Estado passar a encarregar-se da instituição escolar fez com que o trabalho educativo fosse dirigido e controlado no sentido de garantir a manutenção e o fortalecimento da ordem econômica e social, baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado. Isso representou pouca diferença em relação ao processo educativo que se desenvolveu sob a tutela da Igreja. Apesar do recrutamento de

um novo corpo de professores, as formas de controle e a rigidez permaneceram sob as rédeas do poder estatal. Segundo NÓVOA (1991:119), *“O modelo de docente permaneceu muito próximo daquele do padre.”*

No seio das transformações relativas à passagem de uma sociedade em que a educação acontecia pela assimilação e intercâmbio de valores culturais, de normas de vida coletiva, de representações simbólicas, para uma sociedade dotada de um sistema organizado de educação estatal é que ressurge a atividade docente, aproximada da forma como a concebemos hoje. COSTA (1995:78) acrescenta que:

“Paralelamente à construção de um corpo de saberes e um conjunto de normas, as práticas docentes e seu entorno educativo vão se enriquecendo e se complexificando, impondo a transformação de uma ocupação de caráter acessório e marginal em um ofício de tempo integral, em ocupação principal.”

No século XIX a demanda pela escola é crescente, o que faz o Estado dedicar-se, cada vez mais, ao jogo político do controle ideológico. Nesse artil, os docentes têm um papel fundamental: o de assegurar a integração política e social através da escola. Face a sua importância social, os docentes baseiam suas reivindicações sócio-profissionais na posse de um conjunto de conhecimentos especializados e na realização de um trabalho de grande relevância social. Surge, então, a proposta de uma formação específica, especializada e longa, originada no desejo dos professores de melhorar seu estatuto e no interesse do Estado em deter um potente mecanismo de controle. É dentro desse espírito que aparecem as escolas normais e os primeiros professores primários, conforme demonstra COSTA (1995:80):

“As escolas normais constituem o lugar central da produção e da reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios da profissão docente, substituindo definitivamente o velho mestre-escola pelo professor de ensino primário”.

Nota-se que, nesse momento, a presença dos homens era freqüente neste nível de ensino.

A influência do Estado na configuração dos docentes como um corpo profissional foi decisiva. O processo de *funcionarização* dos docentes, segundo COSTA (1995:78), é resultante de um acordo de interesses ao qual os professores aderiram em troca de um estatuto de autonomia e de independência que os constitui como corpo administrativo autônomo e hierarquizado; em contrapartida, o Estado garante o controle sobre a escola. Nesse sentido, passa a ser exigida uma *licença* para ensinar, tornada obrigatória e concedida após exame ou concurso. A essa seleção podem submeter-se todos que apresentem alguns requisitos como conhecimentos literários, idade, bom comportamento moral, etc.

A criação da *licença* é fundamental para o processo de profissionalização docente, pois passa a servir de referência à definição de um conjunto de competências técnicas básicas, ligadas a critérios escolares, que subsidiará tanto o recrutamento do corpo de professores como o esboço da carreira docente. De acordo com NÓVOA (1991:118), a *licença* significa o aval do Estado aos professores. Estes, de posse de um título que reconhece e legitima seu papel social nas atividades educativas escolares, se afirmam como grupo ocupacional e se lançam na luta pela melhoria de seu estatuto sócio-profissional. Porém, só ao final do século XVIII, após três séculos da Idade Moderna, em que a atividade do ensino passou por múltiplas influências e mudanças, é que ela configurou-se como uma profissão de tipo *funcionário burocrático*.

O final do século passado e a década de 30-40 deste século demarcam o período em que, no conjunto das sociedades européias, bem como em nosso país, os professores gozaram o maior prestígio profissional de toda sua história, com amplo reconhecimento social de seu trabalho. NÓVOA (1991:131) assinala que os anos que antecedem a primeira guerra representam o período de maior euforia, fortemente marcados pela idéia de que “a escola e a instrução encarnam o progresso: os docentes são seus agentes”.

No dizer de COSTA (1995:82), a primeira guerra mundial põe em cheque os tais “benefícios da instrução”, uma vez que explode justamente em países fortemente escolarizados. Surge, então, um movimento renovador da educação, encabeçado por profissionais da área que contrapunham-se à escola tradicional e elitista. As teses defendidas pelo movimento que se intitulou “Escola Nova”, anunciavam um ensino mais técnico e aproximado do mundo industrial, contrapondo-se ainda ao predomínio da ação confessional na educação. A Escola Nova marcou profundamente os rumos da educação no Brasil, colocando o debate acerca da função social da escola no centro do embate político.

Essa situação contribuiu com a transformação histórica do magistério, alterando consideravelmente a organização do trabalho docente, bem como a de seus profissionais, principalmente no que tange às mulheres. Assim, é importante enfatizar a noção de profissionalismo no magistério, a qual tem sido muito importante não somente para o professorado em geral, mas para as mulheres em particular.

De acordo com COSTA (1995:17), *profissionalismo* é um conceito que está profundamente implicado na cultura do trabalho docente e nos interesses particulares embutidos na gestão da sociedade, sustentando um discurso forte e legitimado por grupos de elite.

Para compreender a profissionalização do trabalho docente faz-se necessário entendermos como a ideologia do profissionalismo, em educação, opera enquanto uma dinâmica de classe e uma dinâmica de gênero. Diferentemente do que ocorre com outras profissões, o trabalho em educação escolar não se dissocia da expectativa de desempenho feminino no lar. Educar na escola pode ser visto como um prolongamento do educar os filhos e a (des)qualificação para o seu exercício passa a ser “inerente à natureza feminina”.

O processo de socialização feminina para o trabalho foi construído sob o âmbito do doméstico, do familiar; por isto, o trabalho na educação chega a ser considerado um não-trabalho, uma missão ou sacerdócio, afastando-o da possibilidade de ser visto como uma

profissão como qualquer outra. NOVAES (1984) assinala que por este motivo, também a professora costuma se chamar de segunda mãe e, mais recentemente, deu-se a ela o apelido de “tia”. Para FREIRE (1993:11) essa denominação não é sem consequência: significa a retirada de algo fundamental à professora - sua responsabilidade profissional, da qual faz parte a exigência política por sua formação permanente.

Por outro lado, a influência da Igreja no campo educacional também contribuiu para a dificuldade em estabelecer o magistério como profissão: durante mais de 200 anos, os jesuítas foram os responsáveis pela educação no Brasil. A educação era tida como uma missão de caráter não apenas pedagógico, mas evangelizador. Essa concepção de Educação também serviu por muito tempo aos interesses do Estado.

Essas influências “impregnaram” o discurso dos profissionais da educação, passando a fazer parte de sua identidade profissional. Cabe ressaltar que primordialmente essa profissão era exercida por homens. Como se deu a inversão desse quadro? Para analisar essa questão faz-se necessário traçar um breve panorama histórico sobre a mulher e sua inserção no mercado de trabalho, para posteriormente discutirmos o fenômeno da feminização do magistério.

2- Um pouco da história das mulheres...

O século XIX marca um momento importante para os estudos sobre a condição feminina. Nesse momento, as mulheres, através de uma participação nos movimentos políticos e sociais, começam a reivindicar uma educação mais aprimorada e o direito à cidadania através do sufrágio universal. O desenvolvimento da produção fabril retira a mulher do domínio doméstico para o interior da indústria, relegando-a ao nível de mão-de-obra barata. A sociedade industrial implica uma nova ordem, uma nova racionalidade.

O capitalismo não pode viver sem que a força do trabalho se reproduza. Exalta a família que encontra sua felicidade no consumo. Mas, de outro lado, sua lei econômica interna o leva a desarticulá-la sem escrúpulos: as famílias dos emigrados podem testemunhar sobre isso. No interior dessa dupla vertente - destruição estratégica e conservação tática da família - as mulheres foram levadas a romper com seu fechamento, a sair de seus lares.

BOONS (1992:15) assinala que o fato e a razão dessa “saída” diferirem segundo cada classe não invalida o surgimento de um movimento das mulheres em luta contra a ordem masculina estabelecida, inaugurando um lugar coletivo da existência feminina. As mulheres surgem da sombra como nova força social e tornam-se composição específica do avanço da história.

Dos fins do século XIX até hoje muita coisa mudou. Não há como negar que a mulher conquistou uma maior inserção no mercado de trabalho e espaços importantes como o direito ao voto e sua presença maciça nas universidades. Mas, alguns elementos desse imaginário acerca da mulher permanecem e, mais do que isso, “insistem” em ficar, no dizer de LOPES (1990). Examinando vários estudos realizados acerca da “mulher e educação”, percebe-se que a educação contribui muito para a manutenção desse imaginário.

É evidente que homens e mulheres não ocupam as mesmas posições na sociedade brasileira. A maneira pela qual diferentes sociedades explicitam o que deve constituir os papéis feminino e masculino faz estabelecer uma função sócio-cultural. De acordo com REIS (1993:48), a família contribui muito na manutenção dessa concepção. O Estado, por sua vez, reafirma essa situação tanto através de uma legislação que fixa competências, direitos e deveres dentro da família como na fixação de saberes destinados a este ou àquele gênero, refletindo e complementando as demandas procedentes dos usos e costumes da própria sociedade. Graças à educação, tais papéis são introjetados e passam

a ser desempenhados por homens e mulheres. Poderíamos nos perguntar: existe uma educação da mulher?

A resposta para esta pergunta ainda é sim. A educação das meninas era e ainda é diferente da dos meninos, embora muitos ainda não reconheçam que a educação seja sexuada. Os colégios femininos constituíram matrizes primeiras da formação escolar feminina nos dois papéis fundamentais que a mulher vem assumindo ao longo da história: mãe e professora. REIS (1993:49) reafirma essa posição:

“As mulheres, através de toda uma elaboração histórico/cultural, têm sido aprisionadas pelos costumes que as ligam intrinsecamente à criança e a seus cuidados, além daqueles relativos à reposição da força do homem para seu trabalho. Este é designado seu trabalho legítimo, voltado para o interior do lar como mãe/esposa e, a partir de um certo período, voltando-se para toda a sociedade através da missão da mestra.”

A atribuição do espaço doméstico à mulher é visível. Ela é socialmente responsável pela manutenção da ordem na residência, assim como pela criação e educação dos filhos. Por maiores que sejam as diferenças econômicas encontradas no contingente de mulheres, o exercício das funções domésticas - e entre elas o cuidado e a socialização dos filhos - permanece sendo uma tarefa da identidade básica de todas as mulheres. Mesmo quando a mulher desempenha funções remuneradas fora do lar, continua a ser responsabilizada por tais tarefas, o que muitas vezes a sobrecarrega.

Portanto, a sociedade investe na naturalização desse processo, tentando fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher é uma consequência de sua capacidade de ser mãe. De certa forma a escola ajudou a consagrar os tradicionais papéis femininos, objetivando formar uma jovem “ilustrada” que se libertasse pela cultura. Porém, o destino da jovem seria o magistério primário público e/ou o lar, numa combinação harmoniosa de professora competente e de amorosa mulher do lar, sem descuidar das prendas domésticas, da etiqueta e da estética. De acordo com esse pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, que ela dê à luz, como é natural que ela seja

professora. Poderíamos nos perguntar: o que faz com que as mulheres incorporem esse discurso e passem elas próprias a reproduzi-lo nas suas famílias e nas escolas onde trabalham?

Essas concepções, sem dúvida, influenciaram sobremaneira a entrada da mulher no mercado de trabalho. Vejamos.

2.1- Mulher e mercado de trabalho

A inserção da mulher na força de trabalho no Brasil coincide com o início da industrialização e mostra uma aceleração basicamente a partir dos anos 50, em decorrência do crescimento industrial brasileiro. A partir da Revolução Industrial, o trabalho passou a ser dividido em duas esferas: de um lado, a unidade doméstica e de outro a unidade de produção. A essa fragmentação correspondeu uma divisão sexual do trabalho, cabendo aos homens o trabalho produtivo extra-lar, que implicava a recepção de um salário, enquanto à mulher se reservava a realização de tarefas relativas à reprodução da força de trabalho, sem remuneração.

Na década de 60, com a implantação de um modelo econômico calcado no arrocho salarial, que exigiu da mulher uma contribuição decisiva para a ampliação da renda familiar, aumentou de modo significativo o número de mulheres trabalhadoras.

Muitas vezes, as profissões que tornaram-se viáveis para a mulher relacionavam-se, com dois outros papéis sociais: mãe e dona de casa pois, se não tinham muitas oportunidades de aprender um ofício, elas tinham que fazer o que já sabiam e, sobretudo, o que era permitido. Cozinheiras, amas de leite, costureiras, modistas e professoras: atividades femininas de status, com remuneração bastante inferiores e que não ameaçavam as nobres atividades masculinas.

Uma outra leitura mais positiva da entrada da mulher no mercado de trabalho no Brasil assinala a existência de uma estreita relação entre modernização e força de trabalho feminina. A primeira influenciou diretamente na expansão do sistema educacional, na extensão dos benefícios sociais prestados pelo Estado do Bem Estar Social, na redução da família e na simplificação das tarefas domésticas, permitindo às mulheres maiores possibilidades de acesso ao mercado de trabalho.

Nos anos setenta, a consolidação da industrialização brasileira trouxe crescimento econômico e aumento de emprego, apesar de ter como custo o aumento das desigualdades sociais e da concentração de renda.

Embora a década de 80 tenha trazido uma novidade - mulheres em postos elevados (até mesmo em ministérios) -, isto ainda é exceção e não a regra. Mesmo sendo maioria em algumas ocupações, ainda assim as mulheres raramente chegam a ocupar postos de chefia. Além da discriminação sofrida pelas mulheres, geralmente seus salários são mais baixos; a justificativa é a de que a postura da mulher em nossa sociedade marca-se pela docilidade e submissão, sua falta de hábito de reivindicar e pouca tradição político-sindical das profissões do setor terciário, no qual as mulheres se concentram.

Para compreendermos a participação feminina no mercado de trabalho, segundo BRUSCHINI (1994), é necessário considerar para além das condições gerais de emprego, o papel que a mulher ocupa na reprodução, pois a sua inserção na População Economicamente Ativa (PEA) passa por uma combinação de papéis familiares e profissionais. Assim, a idade, a escolaridade, o estado civil, a prole, a estrutura familiar e o ciclo de vida das mulheres interferem na sua participação no mercado de trabalho.

De maneira geral e breve, APPLE (1995:55) traça o quadro da forma que assume o atual trabalho remunerado feminino nos Estados Unidos. Ele diz que é trabalho construído em torno não de um, mas de dois tipos de divisão:

“Primeiro, as mulheres como um grupo estão em desvantagem face aos homens, no que toca às condições sob as quais trabalham. Segundo, as mulheres se concentram em tipos específicos de trabalho. Assim, as mulheres constituem 78% de todos os trabalhadores de escritório, 67% dos de serviços, 64% de todo o professorado (mas uma proporção muito mais alta entre os professores primários). E menos de 20% de todos os que desempenham trabalho executivo, gerencial, ou de direção nos Estados Unidos e, até uma década atrás, menos de 10% na Inglaterra, são mulheres.”

Esses dados apontam a nítida correspondência entre os tipos de ocupação em que as mulheres tendem a se concentrar e a divisão de trabalho na família. Os serviços, as profissões que envolvem cuidados com alimentação e saúde, o serviço doméstico, o vestuário, as necessidades humanas, são todos parte dessa relação entre o trabalho dentro e fora de casa. Às vezes as próprias tarefas associadas a uma ocupação contribuem para a segregação sexual, de acordo com APPLE (1995:56). Além disso, quando uma atividade é saturada pelo viés sexual, faz com que o trabalho da mulher seja considerado, de alguma forma, inferior ou de menor status pelo simples fato de ser uma mulher quem o faz.

Tentar compreender a entrada das mulheres no mercado de trabalho, sobretudo como professoras, requer um pouco mais de atenção de minha parte. Ao analisar os dados da minha pesquisa de campo, no que se referem ao quadro de pessoal da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, constata-se que neste há também um número maciço de mulheres, não escapando a essa realidade. Assim, tentarei apresentar aqui algumas das concepções das pesquisas mais recentes sobre a feminização do magistério, tomando como base a feminização nos Estados Unidos e Inglaterra e, posteriormente, no Brasil.

2.2- Alguns exemplos: A feminização do magistério nos Estados Unidos, na Inglaterra e no Brasil

Nos Estados Unidos, como na maioria dos países, o trabalho de ensinar nas escolas elementares tem sido, amplamente, um trabalho de mulheres. E isto se articula, ao longo do tempo, com mudanças nas relações patriarcais e na estrutura de classe.

APPLE (1995:57) assinala que a chamada “feminização” do magistério se revela claramente nos dados da Inglaterra. Antes do aumento rápido da educação elementar de massa, em 1870, os homens eram um pouco mais numerosos que as mulheres. Para cada 100 homens havia 99 mulheres empregadas como professoras. Mas essa foi a última vez que os homens superaram numericamente. Dez anos mais tarde, em 1880, para cada 100 homens havia 156 mulheres professoras, numa razão que cresceu para 207 em 1890 e 287 em 1900. Em 1910, as mulheres eram mais numerosas na proporção de mais de três para um. Em 1930, a proporção chegou a quase quatro para um.

Comparando as porcentagens correspondentes nos Estados Unidos para aproximadamente o mesmo período, APPLE (1995:58) encontra padrões semelhantes. Embora houvesse nítidas variações regionais em áreas típicas, por exemplo, em 1840, só 39% dos que exerciam atividade docente eram mulheres. Em 1850, elas já eram 46%. O aumento posterior foi um pouco mais rápido do que na experiência inglesa. O ano de 1870 vai encontrar mulheres em cerca de 60% dos postos no ensino público elementar. Essa proporção passa a 71%, em torno de 1890. E atinge um pico de 89% em 1920, para se estabilizar, poucos pontos percentuais acima disso, pelos anos seguintes. Esse autor assinala que alguns homens ficaram na educação, só que eles saíram da sala de aula, passando a ocupar as funções gerenciais.

Para esse autor, não devemos nos surpreender que tais mudanças tenham ocorrido na composição de gênero da força de trabalho docente, sobretudo se temos em vista as conexões históricas entre o magistério e as ideologias acerca da domesticidade e da definição do “lugar próprio da mulher”, em que o magistério foi definido como extensão do trabalho produtivo e reprodutivo do que as mulheres faziam em casa. Porém, se há claras

relações entre a ideologia patriarcal e o fato de o magistério passar a ser encarado como “trabalho de mulher”, a questão não fica totalmente explicada por aí.

APPLE (1995:59) cita também alguns outros aspectos que nos Estados Unidos e Inglaterra foram responsáveis por esse fenômeno:

“As políticas econômicas locais tiveram importante papel, assim como a mudança para as ocupações não-agrícolas nos padrões de emprego masculino. Igualmente importante foi a relação entre o crescimento da escolaridade obrigatória e o trabalho feminino. Os custos das escolas distritais eram às vezes muito altos. Uma maneira de controlar custos crescentes foi alterar as práticas aceitas de recrutamento, empregando mestres mais baratos - mulheres.”

Quando passaram a ser exigidos para o magistério maiores requisitos de credenciais e certificados, os homens começaram a abandoná-lo, procurando trabalhos em outros locais, ou tomando-o como ponto de partida para outros empregos mais lucrativos ou prestigiosos.

Frente às “condições de mercado”, o campo educacional voltou-se cada vez mais para as mulheres, em parte como resultado da luta das próprias mulheres, que em número crescente ganhavam mais e mais batalhas por acesso tanto à educação quanto ao trabalho fora de casa. Mas, em parte, como registra Apple, os comentários das professoras muitas vezes demonstravam que as mulheres tinham muito pouca escolha ocupacional; e comparado à maioria das alternativas - lavanderia, costura, limpeza ou trabalho na fábrica - o magistério oferecia numerosos atrativos. O trabalho era “distinto”, pagava razoavelmente bem e requeria pouca qualificação ou equipamento especial.

Há também, nesses escritos, declarações expressas de mestras que escolheram o trabalho e a independência em troca de uma vida de casada que lhes parecia significar servidão doméstica ou inutilidade social. Além disso, há relatos de várias mulheres que escolheram o magistério não para ensinar às crianças o convencional certo e errado, mas

para promover mudança social, política ou espiritual, querendo levar as crianças à ação coletiva pela tolerância, pela igualdade racial ou pela conversão ao cristianismo.

Por fim, Apple aponta a questão ideológica. Enquanto as mulheres lutavam para abrir o mercado de trabalho, alguns dos argumentos usados para abri-lhes o magistério foram eficazes, mas reproduziram elementos ideológicos do controle patriarcal, enfatizando-se a relação entre o magistério e a domesticidade:

“As pessoas argumentavam que as mulheres não só eram professoras ideais para crianças pequenas devido a sua paciência e jeito para cuidar de criança, mas também que o magistério era a preparação ideal para a maternidade.”

Assim, a ideologia dominante permitiu, de forma conveniente, que o magistério elementar fosse visto como uma profissão em que pudessem trabalhar por um tempo limitado, mantendo suas tarefas de dona de casa. Construir a imagem do magistério como uma ocupação transitória “permitia a perpetuação dos baixos salários”, uma vez que o trabalho assalariado era meramente uma forma de “sustentar as mulheres até que elas casassem”. Entretanto, de acordo com APPLE (1995:63) muitas professoras, na Inglaterra, nos Estados Unidos e em outros países nunca se casaram e, portanto, a situação é mais complexa do que os estereótipos convencionais fazem supor.

Tomando a situação do Brasil, podemos afirmar que o ensino é um dos setores em que visivelmente as mulheres concentram-se, situação que começa a se desenhar desde os finais do século XIX e se torna evidente nas décadas seguintes, essencialmente no ensino primário.

Historicamente, é possível compreender o que provocou o fenômeno da feminização do magistério analisando a forma de organização social, política e cultural do País. As mudanças econômicas e sociais estavam levando a uma lenta urbanização. O início da industrialização, com a conseqüente entrada de imigrantes, provocara a ampliação dos setores médios da sociedade. Essas mudanças políticas e sociais aumentaram e

diversificaram as oportunidades de trabalho para os homens e apontaram para a necessidade de escolarização mais ampla da população. Assim, com o crescente afastamento dos homens da área educacional e a necessidade de expansão do ensino, coube às mulheres a função de ensinar.

Entretanto, a organização cultural da sociedade reservava às mulheres a esfera da vida privada - o mundo doméstico -, enquanto a esfera pública - atividades externas - era reservada aos homens. Essa organização de funções e de esferas construída historicamente e ligada às condições materiais e concretas de produção e organização da família, recebeu contornos mais distintos no capitalismo, tornando-se cada vez mais clara a separação entre trabalho doméstico, não remunerado - feminino -, e trabalho remunerado, fora do lar - masculino. Para justificar essa polarização entre esfera pública e esfera privada atribuíam-se à "natureza" dos gêneros características que eram adequadas às funções. As mulheres eram "naturalmente" submissas, dóceis, sensíveis, dependentes, minuciosas, intuitivas, pacientes, ao passo que os homens eram considerados lógicos, organizadores, fortes, agressivos, independentes, decididos.

Essa ideologia, que reservava às mulheres o mundo doméstico, persistiu e tomou força durante as primeiras décadas deste século. É possível percebê-la nos textos extraídos de documentos que procuravam tratar da educação de homens e mulheres, elaborados durante o Governo de Getúlio Vargas:

"O Estado educará ou dará condições para educar a infância e a juventude para a família. Devem ser os homens educados de modo a que se tornem plenamente aptos para a responsabilidade de chefes de família. Às mulheres será dada uma educação que as torne afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes da administração da casa." (SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1984:112)

Nesse contexto, não é difícil imaginar que uma das profissões de "natureza feminina" seria o magistério. Ele torna-se a profissão ideal para as moças de classe média, para as

que precisam trabalhar e para aquelas que desejam estudar um pouco mais. Assim, se no período do Império inicia-se a tendência em considerar o magistério de primeiras letras como sendo adequado às mulheres - juntamente com as manifestações a favor da organização e do controle da profissão - essa corrente é fortalecida no período republicano e, nas primeiras décadas deste século, encontra seu apogeu.

Essa tendência tem reflexos nas questões salariais. De acordo com ENGUITA (1991), a forte presença das mulheres no magistério tem levado a que elas percebam baixos salários devido a algumas concepções arraigadas na sociedade. A primeira é a idéia de que o salário da mulher é complementar ao do homem. A segunda é a visão de que o magistério é um emprego temporário para a mulher e mais flexível, por permitir o arranjo entre as tarefas domésticas e as profissionais.

É importante destacar que a feminização do magistério guarda vínculos profundos com as lutas por maior educação das mulheres e por seu direito ao trabalho, bem como sobre o seu espaço social, de acordo com ALMEIDA (1990:76). Para essa autora, o espaço social aberto nas escolas às mulheres enquanto professoras, está ligado a uma concepção de pureza, de igualdade com as crianças, além de ser considerada uma tarefa "natural" e preparatória para a maternidade. Nessa perspectiva, que considera a proximidade do trabalho em educação com o fato da mulher ser mãe, o magistério é colocado na esfera do não trabalho, que é como se qualifica a atividade da dona de casa e mãe; a diferença é que o exercício da professora se dá na escola, na esfera do público e o da mãe no lar, ou seja, na esfera do privado.

O significado da presença de gênero nos estudos acerca do magistério como curso e profissão foram assim expressos por ALMEIDA (1996:71):

"A feminização do magistério no Brasil tem merecido por parte dos educadores e historiadores da educação apenas breves referências nos seus estudos. A adoção de paradigmas clássicos, com ênfase no processo de produção, ao inserirem o magistério feminino nas suas categorias de análise, descartam a dimensão microestrutural e subjetiva e com isto deixam de apontar para questões determinantes

que devem ser levadas em consideração sempre que se analisa o magistério. Isso ocorre, principalmente, por não se levar em consideração que o magistério, como profissão feminina, apresenta especificidades que o diferencia das demais profissões.”

Neste trabalho, intriga-me o fato de que as leituras que se propõem a analisar o fenômeno da feminização do magistério não interroguem sobre a especificidade do ser mulher. O que haveria de singular na mulher que faz com que se encaminhe para essa função de ensinante? Haveria algo mais específico nesse campo de trabalho que atrairia as mulheres de forma tão inquestionável? Haveria uma questão da mulher colocada aí? No que tange à organização do trabalho na escola, o que significa ter uma realidade tomada por mulheres? Isso faria diferença na condução do trabalho?

Para além das considerações econômicas, históricas e sociais, que justificam a presença tão significativa das mulheres nessa profissão, seria importante que novas pesquisas se debruçassem sobre esse tema, considerando a dimensão do sujeito. Há que se perguntar à mulher o porquê da incorporação desse discurso que tem sido veiculado.

LOPES (1991:37) atenta para outra dimensão da feminização do magistério, ainda tão pouco explorada:

“Ainda hoje mesmo, se constata que se o discurso de caracterização do corpo docente feminino mudou, o exercício desse magistério não mudou. Não só o magistério é cada vez mais exercido por mulheres, quanto ao exercerem o cargo têm na maternagem (sem nenhuma visão paradisíaca disso: pra bem e pra mal) sua principal ação. Além disso, a missão/apostolado de que se reveste a docência, sobretudo quando exercida pelas mulheres, cumpriria também esse papel: uma filiação e uma maternidade simbólicas, que encontram no Magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ideal. Nesse sentido se explicaria a feminização do magistério, pois as mulheres o assumem pretendendo o amor de todos os filhos do mundo, e com ele pretendendo preencher todas as suas faltas.” (grifo meu).

Teria o magistério a função de tamponar a falta, que embora constituinte de todo sujeito, poderia às vezes apresentar-se insuportável à mulher?

Até o presente momento, essas questões que dizem respeito à especificidade do ser mulher não se constituíram em objeto de pesquisas no campo educacional. O que direciona as pesquisas sobre a mulher - que, sem dúvida, tiveram uma importância fundamental no cenário mundial, e na luta das mulheres contra a sujeição, subordinação e marginalização, inclusive na ciência - é a exploração de explicações que se baseiam em uma questão de aprendizagem, de educação ou de cultura. Um breve quadro dessas pesquisas confirmará essa constatação.

3- Como andam as pesquisas sobre o magistério e seus principais agentes: as professoras

Considerar a escola como local de trabalho das mulheres e o magistério uma profissão predominantemente feminina norteou a seleção de alguns textos para a revisão bibliográfica no presente trabalho, embora as pesquisas nessa área ainda sejam escassas, conforme demonstra COSTA (1995):

“Não podemos deixar de reconhecer que apesar de o campo da docência ser permanentemente perpassado por lutas e disputas por hegemonia, e as professoras estarem sendo pressionadas por sua posição subalterna no interior de uma sociedade ainda fortemente marcada por relações patriarcais, a preocupação com o trabalho do ensino não tem se destacado nas agendas de pesquisa, mesmo naquelas vertentes mais críticas e radicais.”

Essa autora relata que no início da década de 80 alguns estudos importantes foram desenvolvidos, mas nos últimos dez anos têm sido esparsas as publicações e pesquisas que apontam a presença de um esforço sistemático de reflexão sobre esse tema. COSTA (1995) afirma que apenas 5% dos estudos acadêmicos tratam do trabalho docente; além disso, apresentam teorizações muito próximas do senso comum, repetindo de maneira exaustiva as abordagens e uma perspectiva original e crítica apenas incipiente. A

experiência vivida pelos docentes, suas trajetórias históricas, a própria compreensão e interpretação do seu trabalho e de sua posição na sociedade, suas convicções e lutas ainda são enfoques pouco considerados nas pesquisas nessa área.

Por sua vez, nos países do Norte, principalmente Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Espanha e França, o trabalho docente tem sido intensamente pesquisado e reinterpretado, adquirindo novos sentidos à luz de referenciais teóricos emergentes. É a partir desses estudos que as pesquisas no Brasil vêm se desenvolvendo, articuladas às reflexões provenientes dos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as).

As mudanças no interior da ordem capitalista abalaram todo o conjunto de ideais da modernidade e as formas de relação dos indivíduos com a natureza, com a cultura e com a sociedade, desestabilizando, principalmente, atividades que se definiam como articuladoras de certezas. Para COSTA (1995:18), em países do Terceiro Mundo, a crise no universo de atuação do magistério é ainda mais séria, porque o quadro das desigualdades sociais é dramático e as(os) docentes se vêem face a face com a necessidade de articular sua ação numa totalidade esfacelada: *“Ensinar o quê? Para quem? Para quê? Por quê?”* Compreender essas contradições é um dos desafios das(os) pesquisadoras(es) que investigam o mundo do trabalho docente, assim como buscar aprofundar as análises sobre mulheres e educação, constitui-se num outro desafio.

Ao realizar um “balanço parcial” da produção sobre a educação formal e a mulher, Fúlvia ROSEMBERG (1992) conclui que:

“Grande parte das pesquisas educacionais ignoram o conhecimento que vem sendo acumulado na área de estudos sobre a mulher, e a área de estudos sobre a mulher tem produzido pouca reflexão teórica sobre a educação. São dois grupos que coexistem, ignorando-se quase totalmente.”

Dos textos selecionados por ROSEMBERG (1992:164), relacionando estudos sobre magistério, destacam-se dois enfoques: uma preocupação em caracterizar o magistério

como profissão feminina sob a ótica do mercado de trabalho e das oportunidades ocupacionais que o sistema de ensino abre às mulheres; uma preocupação ideológica e a incorporação de estereótipos sexistas que se traduzem no discurso de vocação.

Além desse destaque, seu levantamento mostrou, também, que são poucos os estudos que se têm no magistério de 2^o e 3^o graus, e mais raros ainda, dentre estes, os que se preocupam com as relações de gênero. Diferentemente do que ocorre com o magistério primário, em que as pesquisas procuram dissecar “porquês”, “comos”, e “que fazeres”, os outros níveis de ensino suscitaram mais estudos sobre alunas do que sobre professoras, e a preocupação se resume em constatar a presença maior ou menor das mulheres e sua distribuição na hierarquia dos sistemas de ensino.

A autora aponta que essa constatação provocou uma série de reações que, de certa forma, orientaram parte das produções na área:

- passividade (não há nada mais a se estudar, porque não há denúncia a ser feita);
- negação (alguns trabalhos, ainda na década de 80, produzidos em outras áreas, continuavam a afirmar que o sistema de ensino brasileiro interpunha barreiras mais acentuadas ao acesso das mulheres);
- denúncia da escola como reprodutora da ideologia dominante;
- busca do específico feminino para dar-lhe visibilidade.

Cristina BRUSCHINI e Tina AMADO (1988) localizaram, entre 1975 e 1985, 21 dissertações ou teses tratando desse tema. Apesar de já terem se passado 9 anos, podemos verificar que a conclusão a que chegaram naquela época não é muito diferente da que poderíamos chegar atualmente. As autoras concluíram que essa literatura apresentava uma particularidade:

“ser professor, para boa parte das dissertações e teses, é uma profissão neutra do ponto de vista do gênero. Essa neutralidade, não exclusiva aos estudos sobre magistério, assume, ao nível da linguagem, formas curiosas: verifica-se o uso freqüente nas

produções, do masculino genérico para se referir a indivíduos em situações nas quais o autor/a está claramente se referindo às mulheres. Mas o viés mais comum na pesquisa educacional parece consistir na ausência de percepção de que o sexo - da professora, no caso - possa ter a ver com o que está sendo analisado.”

Na segunda metade da década de 80, novos(as) autores(as) começam a ser introduzidos(as), o que permite uma postura mais crítica frente aos rumos da produção brasileira e à formulação de novas questões sobre esse tema.

3.1- Gênero, classe e educação

No dizer de LOURO (1995:126), a grande virada teórica no campo das pesquisas históricas foi a passagem de uma história das mulheres para uma história das relações de gênero. O termo gênero tem sido utilizado no âmbito das pesquisas e reflexões que incluem a mulher, numa tentativa de reintegrá-la à História. De acordo com LOPES (1990:28), o gênero poderia ser uma boa saída teórica para a questão, pois sendo uma noção relacional, seria uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos e a primeira maneira de significar as relações de poder.

Como observa Joane SCOTT (1990), muitos estudiosos(as) do campo da História empregavam o termo gênero apenas em uma forma descritiva, procurando talvez, delimitar um novo campo de estudos. Assim, por exemplo, em uma utilização mais simples, “gênero” aparece como sinônimo de “mulheres”. Na mesma linha encontram-se muitos livros e artigos que, tratando de história das mulheres, substituíam em seus títulos o termo “mulheres” por “gênero”. Esse termo parece integrar-se melhor a uma terminologia mais científica nas Ciências Sociais. Seu uso expressa, então, uma certa busca de legitimidade institucional para estudos feministas, não implicando, necessariamente, um posicionamento sobre a questão das desigualdades sociais entre mulheres e homens.

A categoria gênero, na definição de SCOTT (1990:14), tem um núcleo essencial de definição que repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.

Mostra ainda que o termo gênero é também empregado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso traduz, portanto, uma rejeição explícita às explicações biológicas como determinantes das diferenças sociais entre homens e mulheres. Albertina COSTA (1992:16) reafirma essa posição ao dizer que a primeira dimensão para se entender o conceito de gênero compreende a idéia de que o equipamento biológico sexual inato não dá conta da explicação do comportamento diferenciado masculino e feminino observado na sociedade.

Dessa forma, esse conceito encontra-se, nos dias atuais, profundamente vinculado a uma ampla reflexão sobre as construções sociais do masculino e do feminino nas sociedades contemporâneas. Diferentemente do sexo, o gênero é um produto social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo de gerações.

Esse conceito tem, a princípio, uma motivação estratégica no sentido de tentar contribuir para a legitimação dos estudos sobre a mulher, conferindo-lhes um caráter mais acadêmico e menos militante, segundo LOURO (1995:103). O estudo da condição feminina, do papel da mulher na história e na sociedade passa a ser substituído pelo estudo das relações entre homens e mulheres. Nessa perspectiva, esse termo conseguiu se consolidar, considerando sua carga conceitual mais densa, já que aí se inscrevem não apenas o social, mas também o biológico, a cultura e a natureza. Para Louro, essa categoria de análise, se articulada às categorias de raça e classe, pode nos ajudar a propor novas questões, rever antigas formulações, tornar visíveis sujeitos e processos até então ignorados.

Embora reconhecendo a predominância feminina na educação, muitas pesquisas assumem uma neutralidade com relação ao gênero ou então justapõem essa categoria em

suas análises, sem efetivamente articulá-la com as outras categorias explicativas. ROSEMBERG (1992:178) aponta que em educação alguns interlocutores ainda se respaldam em enfoques naturalizantes ou, se de formação marxista, dificilmente aceitam pensar a educação também sob a perspectiva da relação de gênero.

Ao investigar a presença ou ausência de gênero em livros, artigos, teses e dissertações escritas entre 1985 e 1995, no estado de São Paulo, tematizando a formação de professores em nível de 2^o grau, AUAD (1996) chegou à seguinte hipótese:

“Minha hipótese é a de que tais produções, ao não considerarem o referencial de gênero ou citando-o por vezes de modo marginal ou ambíguo, perdem uma valiosa faceta de análise, que em muito determina os outros aspectos do curso de Formação de Professores em nível de 2^o grau.”

APPLE (1995:32) também afirma que muitos pesquisadores negligenciam o fato de que os(as) professores(as) são pessoas situadas num gênero específico, além de serem pessoas situadas numa classe, o que constitui uma omissão significativa. Analisando a inserção desses profissionais em uma classe, a partir das análises do processo de proletarianização, evidencia-se que: *“Em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem mais proletarianizadas do que os homens”*. Para esse autor, isto pode ocorrer devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, bem como à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais.

Compreender a educação numa sociedade de classes, a partir das relações de gênero, determina que novas categorias de análise emergam ou recebam outra ênfase como, por exemplo, a família e o trabalho doméstico, de acordo com ROSEMBERG (1992:153). A autora destaca esses dois pontos devido à ausência, possivelmente quase que absoluta, desse tipo de reflexão na literatura brasileira.

Os estudos sobre a origem de classe do magistério, de acordo com HIPÓLITO (1994) apontam três vertentes para caracterização da classe social à qual pertencem os(as) docentes: a primeira situa os(as) docentes na classe média, como profissionais autônomos e donos de um saber e de uma prática; a segunda acredita que os(as) docentes têm uma identidade com os proletários devido aos baixos salários que percebem e à perda de controle sobre o trabalho que realizam; e a terceira vertente considera que os (as) docentes vivem uma situação contraditória, localizando-se entre duas e/ou em duas classes sociais, pela natureza do trabalho que realizam e/ou dos salários percebidos.

Na sua pesquisa, considerando os critérios de renda, ocupação profissional e escolaridade, MELLO (1981:67) verificou que a maioria dos pais dos “professores” (90% de mulheres) *“possuíam escolaridade até o primário e desempenhavam ocupações de classe média-baixa ou média-média”*. Porém, Hipólito afirma que não se pode confundir ocupação profissional com classe social. Esse autor aponta a necessidade de discutir o pertencimento das(os) docentes a uma classe social para além dos indicadores de renda e ocupação profissional, pois:

“... a representação que os sujeitos fazem de si mesmos enquanto profissionais ou trabalhadores é um aspecto fundamental para tentar a captação dos elementos subjetivos envolvidos numa caracterização de classe.”

Segundo APPLE (1987) os(as) professores(as) apresentam uma localização de classe contraditória, pertencendo ao mesmo tempo a duas classes, pois compartilham dos interesses tanto da pequena burguesia quanto da classe trabalhadora. Esse mesmo autor (1995:65) afirma que nem nos Estados Unidos, nem na Inglaterra devemos inferir que as professoras eram recrutadas basicamente nos lares da classe média. Vários estudos demonstram que era comum a origem dessas professoras na classe trabalhadora.

A diferença entre o perfil sócio-econômico da família de origem e o da própria família que constituiu levou MELLO (1981:7) a considerar o magistério uma estratégia de ascensão

para certas mulheres. Após comparar a ocupação dos pais à dos maridos das professoras, a autora afirma:

“A situação atual das professoras é resultado de uma certa melhoria de vida, e é nessa característica que reside sua contradição. De um lado, ela faz os professores perceberem um ganho real em face das condições de seus pais. De outro, ela cria hábitos da vida identificados com os setores da classe média alta que foram os mais privilegiados pelo crescimento econômico da última década.”

A questão da mobilidade social pode ter sido particularmente importante para as mulheres e famílias que se situavam na classe média baixa, dada a crescente proporção dessas pessoas no magistério na Inglaterra, no início da segunda década deste século, segundo Apple. Assim, a professora teria uma base material - sua própria ascensão social - para apoiar um discurso liberal que atribui a mobilidade social ao esforço pessoal.

Por outro lado, o que era ensinado às futuras mestras tinha relações interessantes com a divisão sexual e social do trabalho. Muitas alunas, de origem trabalhadora, aspirantes ao magistério na Inglaterra, eram recrutadas para trabalhar em escolas para a classe trabalhadora. Grande parte do que se esperava que ensinassem era centrada em habilidades domésticas, como costura e bordado, além da leitura, escrita e aritmética. Para aquelas alunas de origem trabalhadora que prestavam exame para entrar nos cursos de preparação para o magistério, as divisões de gênero eram muito pronunciadas de acordo com APPLE (1995:65).

HIPÓLITO (1994:47) considera limitado estabelecer o posicionamento das(os) docentes em uma determinada classe social apenas a partir de algumas variáveis, apontando para a necessidade de perceber qual a representação que os sujeitos fazem de si mesmos ao se posicionarem enquanto profissionais ou trabalhadores, captando assim os elementos subjetivos envolvidos numa caracterização de classe.

Essas discussões sobre gênero, classe e educação remetem-me a outra que tem sido objeto de inúmeras pesquisas, que buscam os motivos da escolha pelo curso de

magistério. Aqui, novamente as leituras situam-se no plano explicativo, tomando naturalmente os aspectos externos ao sujeito como os fatores culturais, sociais e econômicos para a compreensão dessa escolha.

3.2 - Magistério: Escolha Profissional?

Por que as mulheres “optam” por serem professoras?

Estamos nos encaminhando para um tema polêmico na literatura sobre professoras: os motivos da escolha do curso ou da profissão. Talvez em nenhuma outra profissão tenha-se inquirido tanto “por se estar aqui e não ali”. A realidade dos baixos salários e as condições de trabalho parecem constituir um discurso “à parte” daquele que se delineia quando uma aluna aponta os motivos que a teriam levado a escolher o curso de magistério.

Ao fazer a discussão sobre a “escolha” que a mulher faz pelo magistério, ROSEMBERG (1992:169) não nega o componente “desejo” que possa estar presente nessa escolha. Ela acredita no seu peso, mas mostra também como as determinações sociais exercem seu papel:

“Ser mulher já elimina uma boa parte das opções profissionais; provir de família tradicional elimina outra parte; pertencer à classe média afunila ainda mais a escolha e viver num dado momento histórico fecha o conjunto de determinações.”

De acordo com Pierre BOURDIEU (1989:8), as condições objetivas de um determinado segmento social têm a força de orientar escolhas e atitudes específicas frente à escolarização e profissão, pois as expectativas e possibilidades de ascensão social através da escola obedecem a probabilidades estatísticas já incorporadas, de acordo com o grupo a que as pessoas pertencem. Assim, ocorre uma interiorização das condições objetivas, que tomam novo aspecto ao serem incorporadas e levam as pessoas a crerem numa naturalização e numa escolha, independente da situação objetiva em que se operam tais “escolhas”.

Por outro lado, a expectativa familiar também exerce um papel importante na definição da trajetória feminina. A família acredita numa ascensão social a partir da escolarização. Assim, ela idealiza que a filha estude. Essas idealizações dos pais têm um

papel determinante na construção de um sistema de valores dos filhos. ASSUNÇÃO (1996:23) aponta em sua pesquisa de mestrado que a influência da mãe na escolha profissional da filha é muito relevante, havendo uma necessidade por parte desta de corresponder às expectativas e à vontade da mãe de ter uma filha professora. *“O desígnio da filha passa então a ser o cumprimento da vontade da mãe que, por suas condições, principalmente de classe e gênero, se viu impossibilitada de ser, ela própria, professora”*.

Mas por que o magistério foi aberto às mulheres a ponto de chegar a ser encarado como sua opção preferencial (depois da maternidade, “naturalmente”)? ALMEIDA (1990) nos lembra que ocorreu uma mudança radical no pensamento a respeito da mulher no século XIX. A passagem de “demônio/sexuado a anjo/assexuado” é pré-condição para a abertura da educação aos cuidados da mulher. Como seria possível a concepção anterior de que “crianças puras e inocentes” (uma concepção que também tem história, como demonstrou Philippe Ariès) tivessem sua educação entregue a seres lascivos e portadores do estigma de toda a perversão do ser humano? Era necessário que houvesse uma identidade e até mesmo uma adequação entre os elementos envolvidos nesse processo - professoras e alunos(as).

Assim, não é mera coincidência o fato de que essa identidade (infantilização/feminização) se dê predominantemente nas séries iniciais. Dois motivos esclarecem isso: essas séries estabelecem-se, até hoje, como espaço para baixos salários e má qualificação, enxergando nas mulheres as principais fornecedoras de mão-de-obra. O segundo motivo diz respeito à disputa entre os aspectos cognitivo e afetivo, constitutivos de uma esfera híbrida de socialização que confunde público e privado ao fazer da escola “o segundo lar” e da professora a substituta da mãe: “a tia”.

Mas seriam essas explicações suficientes para responder a essa questão? Não se pergunta a essa mulher o porquê de sua escolha? Penso que essas explicações isentam o sujeito de se implicar de fato na sua escolha. Afinal, uma escolha profissional.

Se a escolha pelo magistério não se explica somente pelas condições de vida em que se concretizou, é realmente nos aspectos subjetivos que se deveria buscar suas determinações. Porém, para ASSUNÇÃO (1996:13), as condições subjetivas em que se baseiam os motivos da “escolha” podem, num certo sentido, ser lidas como apenas dissimuladoras das condições objetivas.

Da “inevitabilidade” da escolha ao “discurso da vocação”, aparecem, ora explícitos, ora implícitos, os valores culturais e as expectativas quanto aos papéis femininos socialmente desejados por esse segmento de classe. Papéis que passam, de certa forma, a ser cumpridos pelas mulheres, ao “escolherem” uma profissão que se adequa tão bem aos estereótipos das atividades profissionais que se ajustariam às características femininas.

No Capítulo IV retomarei essa discussão. Aqui, não poderia deixar de comentar outro fator normalmente apontado pelos(as) pesquisadores(as) como capaz de explicar os motivos da escolha pelo magistério, o qual parece ser também amplamente incorporado pelo discurso das professoras: a vocação.

De acordo com ROSEMBERG (1992:169), a palavra vocação é mediadora - pelo menos no discurso - entre as contradições de classe e de gênero. A autora sugere que nas pesquisas há uma circularidade no uso desse termo, pois o que uma pesquisa considera vocação pode não sê-lo para outra. Além disso, o termo pode sugerir a conotação de passividade que impregna a opção profissional das mulheres com argumentos marcados por um tom moralizante, como se existissem motivações válidas e não válidas.

BRUSCHINI (1992) sugere que a ideologia da vocação tem por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho, apontando a eficácia dessa ideologia por sua internalização pelas próprias mulheres. Através do processo de socialização, vão sendo inculcadas diferenças de temperamento que são consideradas “naturais”: a vocação materna e o desenvolvimento de baixas expectativas com relação às escolhas de outras carreiras.

Ao investigar os motivos que determinaram a escolha do magistério por professoras do 1º grau que já lecionavam, MELLO (1981:133) propõe algumas alternativas: *para cuja preparação havia escolha acessível na sua cidade ou região; para cuja preparação dispunha de recursos econômicos; cuja preparação podia ser conciliada com outro trabalho; que permitia conciliar papéis de profissional e de esposa-mãe; que a família permitiu que seguisse; e, que preferia entre todas as demais, independentemente de quaisquer restrições.* Essas alternativas foram reagrupadas no processo de análise. Para as professoras que escolheram a alternativa “opção livre”, a pesquisadora solicitou que indicassem por que teriam escolhido o magistério e não outra carreira. As respostas abertas foram categorizadas em um segundo momento, cuja análise *“procurou verificar se as razões apontadas referiam-se a interesses, aptidões ou habilidades ou expressavam-se nos termos mais vagos de dom, doação e vocação”.* A quase totalidade das respostas foram aglutinadas em torno do termo vocação, missão, sacerdócio. Alguns exemplos das falas de professoras pinçados no texto de Mello chamam atenção: *“desde criança tive vocação e acho que vem de pai para filho”; “sempre admirei o professor”; “desde criança sonhava ser professora”.*

Essas falas podem nos levar a concluir que as condições concretas de vida de muitas dessas mulheres talvez tenham-lhes permitido interagir com um restrito leque de modelos de mulheres adultas profissionais. E, também, podem evidenciar uma percepção precoce de onde se situam as oportunidades de emprego para as mulheres. Quando lhes foi perguntado se a opção teria sido magistério se tivessem nascido homens, as respostas são negativas e invocam tanto razões salariais, quanto afetivas - a mulher é mais meiga, mais carinhosa, etc.

NOVAES (1981) propõe-se também a compreender os motivos explicitados por candidatas que escolheram prestar vestibular no Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). A pesquisadora agrupou uma série de respostas - *“gostar de lidar com crianças”,*

“ter jeito para dar aula”, “gostar de ajudar ao próximo” - sob a rubrica vocação, o qual obteve as maiores porcentagens. Mas, aqui, ela já se refere a outro tipo de resposta que surgiu.

“Entre aquelas que afirmaram ter se dedicado ao magistério por vocação podem ser encontradas professoras que concebem sua profissão como um sacerdócio, como a prática de uma atividade religiosa, mas ao lado destas, surgiram aquelas que afirmam gostar do que fazem e ainda aquelas que possuem uma visão política de seu trabalho ”

AUAD (1996) apresenta dados que analisou sobre escolha ocupacional e reprodução do papel feminino vigente, no estado de São Paulo e confirmam algumas afirmações que vêm sendo citadas sobre os motivos da opção pelo magistério:

“54% das alunas encaram o curso como uma possibilidade de profissionalização mais rápida, possibilidade de remuneração através da bolsa, garantia de ingresso por não cair “matemática” e até a proximidade em relação à residência. Porém, o “mascaramento” da motivação pelo curso de magistério não se sustenta quando se analisa as outras respostas. A vocação aparece com 24%. 21% não tiveram problema em assumir que tinham escolhido o curso “por gostarem de crianças”. O caráter missionário do qual se reveste a docência não poderia deixar de aparecer, com 9% das respostas. Ao contabilizar os dados tabulados deparei-me com 37(100%) alunas associando a escolha ocupacional a papéis tradicionalmente definidos na nossa sociedade como os apropriados às mulheres.”

Seria necessário aprofundar alguns estudos que vêm introduzindo os aspectos subjetivos em suas análises para fazer avançar essa compreensão.

3.3- Subjetividade

Recentemente algumas(uns) pesquisadoras(es) ligados à área da Educação vêm enfatizando a necessidade de os(as) professores(as) refletirem sobre suas histórias pessoais, de maneira a reconhecer, nas trajetórias individuais, sua configuração profissional. Ou seja, pretende-se que o(a) professor(a), ao resgatar suas ações, suas posturas, suas opções, seus conflitos vividos ao longo da sua história, possam ter acesso ao processo através do qual se tornou o(a) professor(a) que é hoje, considerando aspectos profissionais e pessoais que se fundem e se confundem.

BAPTISTA (1995) assinala que esses estudos procuram conhecer como os(as) professores(as) percebem o seu cotidiano e as relações que estabelecem, quais são suas concepções acerca da Educação, como analisam e interpretam os fatos que vivenciam. Enfim, pretende-se que os sujeitos, sobre os quais as pesquisas geralmente falam de forma abstrata e idealizada, possam participar ativamente informando, indagando e formulando novas questões.

Do ponto-de-vista sociológico, a justificativa para destacar a importância dos indivíduos no contexto educativo está calcada no fato de que hoje trabalha-se com a hipótese de a identidade profissional ser inseparável da identidade pessoal. Os estudos atuais procuram destacar que há uma relação estreita entre o(a) professor(a) e o modo como ele(a) se vê e desempenha sua função profissional. Há uma preocupação em compreender os valores, as definições éticas, as visões de homem, de Educação, de mundo que os(as) docentes introjetaram ao longo de suas vidas pessoais e profissionais.

Porém, constata-se que a lógica da cultura ainda permanece um imperativo nessas pesquisas e estudos realizados. Nelas, as questões da subjetividade ainda se mostram bastante distantes de um maior aprofundamento. Assim, apenas para citar um exemplo, não há implicação do sujeito na sua “escolha” profissional e não há questionamento sobre esse

fato, tomando as explicações do mercado de trabalho ou a origem de classe como suficientes para justificar a feminização do magistério.

Considerando que cada mulher-professora é objeto da cultura, sujeitada à massificação dos seus desejos, a possibilidade estaria na passagem de sua condição de indivíduo para a condição de sujeito. De um discurso em que a mulher fica numa posição de vítima diante de uma exigência social e cultural, ela passaria a sujeito que faria furos no artifício cultural, revendo as certezas que a constituem.

Para LACAN (1978), o sujeito não é mais o indivíduo; ele é este ser/estar - sujeito de, assujeitado ao inconsciente, que só conhece uma sociedade de palavras. Estou certa de que, para a Educação, a noção de inconsciente, isto é, a idéia de que possa existir um saber do qual o "eu" nada sabe, é ainda tomada como estranha. Mas é preciso interrogar as práticas sociais, os discursos e representações que têm sido tomados como verdade, e assim dar voz ao próprio sujeito. Faz-se necessário investigar os(as) próprios(as) professores(as) enquanto sujeitos e, especificamente aqui, a mulher-professora, priorizando uma análise que extrapole o viés sócio-cultural, procurando no discurso e nas ações cotidianas desses sujeitos respostas para suas escolhas, definições e posturas pedagógicas.

No presente trabalho, ousarei pensar a subjetividade da mulher, entendendo por "subjetividade" o *"que se refere ao sujeito, sujeito do inconsciente, sujeito do desejo"*. Neste sentido, apresento uma leitura que vai além das questões sócio-culturais, numa tentativa de trazer para a discussão um enfoque que poderia fazer avançar essas questões no campo educacional. Para enveredar por essa leitura, que se ocupa da dimensão do sujeito, tomando-o como único e particular, vamos ver qual é a concepção de mulher que a Psicanálise apresenta.

4- O que é uma mulher?

“*Tornar-se mulher*”. Expressão celebrizada por Simone de Beauvoir e tomada como estandarte pela e para as mulheres, em sua luta de um se fazer no mundo. O discurso feminista, na tentativa de conquistar um lugar determinado para a mulher na cultura, lança mão desse estandarte, muitas vezes reduzido a uma forma de aprendizagem ou reflexo de uma certa educação. O “tornar-se” aí se assemelha a um fenômeno de imitação imaginária, que diz respeito à aparência, à reprodução de códigos e clichês.

A Psicanálise vai se ocupar de uma outra instância, que se situa para além do aparente. A fala é o material que permite sua atuação, enquanto um corpo de conhecimento que diz da constituição do sujeito humano. Como apreender o inapreensível desse sujeito/mulher através de sua fala?

Para falar da mulher é inevitável retornar a Freud. Ao criar a Psicanálise, Freud engendrou o conceito de inconsciente, que pressupõe a emergência da linguagem, determinando o sujeito através de seus efeitos. Além disso, ele foi o primeiro pensador a tentar ultrapassar a visão da mulher e do feminino. FREUD (1976:140) deixa transparecer em sua obra um embaraço especial ao tentar escrever sobre a identidade feminina: “*Esta é uma tarefa difícil de cumprir*”. Considera a feminilidade um enigma: “*Os homens em todos os tempos meditaram sobre o enigma da feminilidade*”.

É Freud que formula o problema da identificação sexual. Para ele a idéia fundamental é a de que a diferença sexual não é de anatomia, mas de sexos, “*esse termo designado aqui para além da materialidade da carne, o órgão enquanto aprisionado na dialética do desejo e, dessa forma, “interpretado” pelo significante. Daí se afirmar ser o sexo uma metáfora, da ordem do simbólico*”, de acordo com ANDRÉ (1987).

Assim, a Psicanálise não se propõe a descrever a mulher, mas a indagar como ela se forma. O que constitui a feminilidade e a masculinidade foge ao alcance da anatomia. A partir da idéia de desconstrução da formação anátomo-biológica da mulher, em que o feminino e o masculino têm lugares definidos e fixos, abre-se outro espaço onde essas definições não têm lugar.

A passagem do estado de natureza ao de cultura não acontece harmonicamente, pois a cultura intervém na natureza para discipliná-la e regularizá-la. A entrada do sujeito na ordem simbólica, em desarmonia com a natureza, é paga com uma perda, uma falta que põe o sujeito a desejar. O Édipo é a operação proposta por Freud para ilustrar essa entrada do sujeito na ordem simbólica-rompimento com a natureza, inserção na cultura.

Tanto o menino quanto a menina têm como primeiro objeto de amor a mãe. O desejo da mãe, em seu duplo sentido, é que irá possibilitar a operação edípica, pois a lei de interdição do incesto faz a separação criança-mãe. Essa operação se dá de forma assimétrica no menino e na menina. O menino deverá renunciar à mãe e identificar-se ao pai, buscando aí o traço que o faz homem. O pênis é presença que mostra uma certeza imaginária de unidade e potência. Os meninos serão tomados da convicção de que todas as pessoas são dotadas de um órgão como o seu. A ameaça de perdê-lo põe o menino nessa renúncia através do Complexo de Castração. Já não se pode dizer o mesmo da menina, pois a constatação da diferença dos sexos determina o surgimento da inveja do pênis.

A menina, da mesma forma que o menino, deve renunciar à mãe, porém a dificuldade do tornar-se mulher resulta da impossibilidade de identificação feminina, pois ali onde algo não presente se encontra, resta um vazio, uma pergunta: *O que é uma mulher?* Busca, então, identificação ao pai, mas aí fica um resto, não simbolizável, sem nomeação, que escapa à representação e, portanto, à ordem fálica. O processo é mais complicado, pois mesmo submetida à lei fálica - falo enquanto falta - a menina não se encontra num traço de identificação propriamente feminino, pois não há representação do feminino no

inconsciente. Desde Freud, a Psicanálise vê no falo o significante único para ambos os sexos, pois não existe inscrição psíquica de um significante do sexo feminino.

Da descoberta da castração surgem, segundo Freud, três linhas de desenvolvimento possíveis para a menina, ou seja, não lhe é dada uma feminilidade *a priori*. Ela há que buscá-la, há que se fazer mulher, marcando aí a feminilidade para além do biológico.

A primeira linha de desenvolvimento possível dirige-se a uma repulsa à sexualidade; insatisfação com o clitóris e abandono da atividade fálica, bem como da sexualidade em geral. A segunda linha é a modificação do caráter no sentido do complexo de masculinidade, ou seja, a menina apega-se à atividade clitoridiana e identifica-se a uma mãe fálica ou ao pai. A terceira linha seria a atitude realmente feminina, a qual não é amplamente esclarecida por Freud.

Lacan parte do impasse de Freud: o complexo de castração, pois a análise não ensina como ser homem para uma mulher e como ser mulher para um homem. Daí se dizer que a mulher “não é toda” - não é toda submetida à função fálica, não é toda submetida à castração.

A teoria psicanalítica da sexualidade feminina abre a questão do “tornar-se mulher”. Essa expressão é captada em toda sua dimensão para além da representação. Há um resto sem nome, indizível, uma fenda, um buraco. Por não ser simbolizável, esse resto, o propriamente feminino, não pode ser nomeado, mas produz efeitos. O “tornar-se mulher” implicaria estar às voltas com esse indizível, para além da busca de imagens em espelhos e vitrines. A moda encontra aí sua função de preocupação constante, e de realização efêmera. O penteado, as jóias, o vestido, o perfume são os adornos que margeiam o furo.

Marie Claire BOONS (1992:11) coloca essa problemática no espaço do gozo feminino tanto quanto no da maternidade e apresenta algumas questões sobre esse tema:

“O tornar-se mulher seria: um acesso ao amor? Ao gozo? À maternidade? A falta que desliza do estatuto do discurso para o corpo da mulher? A sexualidade feminina permanece no lugar de um

buraco a preencher, a tapar, a amordaçar _ com o pênis, com o bebê”?

LACAN (1978) assinala que o falo é justamente o limite às demandas do outro, é o simbólico. Nesse sentido, tanto a menina quanto o menino sofrem de uma falta, que lhe permite o acesso ao humano - lugar mesmo de toda incompletude. A castração não pode ser pensada como algo que incide num corpo biológico, pois há um corpo imaginário anterior a ele. A castração tem a ver com o desejo e, desse modo, a menina a teme tanto quanto o menino; ela teme ser retirada de seu gozo, barrada em seu desejo.

Como lidar com essa falta estrutural? De acordo com NÁSIO (1991:20), a neurose é uma maneira ruim de nos defendermos dessa falta irremediável, inerente ao ser humano. E, segundo esse autor, *“nos defendemos mal, porque, para aplacar o caráter intolerável de uma dor, não tivemos outro recurso senão transformá-la no sofrimento neurótico, através dos sintomas.”*

Freud, ao aproximar-se da questão da feminilidade, começou a compreender um certo tipo de sofrimento - o histérico. A “histeria” foi considerada um distúrbio que estava ligado ao *hísteron*, útero. A histeria é, então, para além de uma neurose, um modo de colocar a questão da feminilidade, que comporta em si uma falta, um buraco. A histeria é uma das respostas a esse buraco no significante.

A histeria é, antes de mais nada, o nome que damos ao laço e aos nós que o neurótico tece em sua relação com os outros a partir de suas fantasias. O histérico, de acordo com NÁSIO (1991:21), *“é aquele que, sem ter conhecimento disso, impõe na relação afetiva com o outro a lógica doentia de sua fantasia inconsciente”*. Os sintomas histéricos são a realização de uma fantasia inconsciente que serve à realização de um desejo. Uma fantasia em que ele desempenha o papel de uma vítima infeliz e constantemente insatisfeita. É esse estado de insatisfação que marca e domina toda a vida do neurótico histérico.

Aqui, poderíamos retomar uma questão anteriormente enunciada. Faria diferença no campo educacional considerar a particularidade das mulheres-professoras? A “queixa das professoras” poderia ser entendida como constituinte do ser-mulher, dada a condição de seu desejo insatisfeito? Retomarei essa discussão no capítulo III.

CAPÍTULO II

O MAL-ESTAR DO CAMPO PEDAGÓGICO

Neste capítulo caracterizo a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, informando brevemente sobre a organização do trabalho escolar nesta rede, por ser dela que saem as professoras que compõem a amostra da pesquisa de campo. A seguir, faço uma pequena revisão da literatura, trazendo ao leitor a referência de outras pesquisas sobre adoecimento mental - trabalho. Aponto os principais aspectos que são citados nessas leituras como causas de adoecimento no trabalho escolar.

Em seguida, introduzo uma discussão sobre o mal-estar do campo pedagógico que abriga o discurso da queixa das mulheres-professoras. Assinalo o entendimento do sofrimento como sintoma.

1- Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: um breve panorama

Considerando o que já foi dito em inúmeras pesquisas que abordam a relação de gênero e educação, perceberemos que o magistério é um espaço ocupado essencialmente por mulheres. Já na segunda década deste século, o magistério nas primeiras séries passou a ser gradualmente assumido por mulheres.

LOURO (1992) relata que historicamente vem sendo feita uma associação 'natural' entre educação de crianças e mulher. Porém, essa relação é fruto de movimentos históricos, políticos, sociais e econômicos. Como vimos no Capítulo I, a partir da década de 30 houve um aumento da feminização do magistério, que teve como uma de suas causas a

expansão da escolaridade primária. Essa expansão, somada às alterações sócio-político-econômicas e aos pressupostos teóricos de cunho bio-psicológico, acabou por atribuir (e ainda atribuem) à mulher as características essenciais à prática pedagógica, como sensibilidade, compreensão, afetividade, tomadas como constituidoras de uma natureza adequada ao magistério.

Hoje, os homens que atuam nas séries iniciais do ensino de 1^o grau constituem uma exceção. Magistério de 1^o grau é espaço profissional feminino. A Subseção Dieese/Sind-UTE realizou recentemente a pesquisa "Perfil Ocupacional dos Trabalhadores em Serviços de Educação", na Região Metropolitana de Belo Horizonte, abrangendo profissionais de todos os níveis de ensino, na rede pública e privada, no período de 1995/1996. Os resultados confirmaram que as mulheres representam a grande maioria dos trabalhadores desse setor: 79,30% da categoria, enquanto os homens são 20,7%. Constatou-se também que o setor público, em comparação ao privado, é o maior empregador no ensino de 1^o grau, o que mostra o peso do setor público na oferta deste nível de ensino. Na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) esse fato se confirma.

Até o período desta coleta de dados (1996), a RME-BH contava com 171 unidades escolares, sendo 127 para as séries iniciais. Nelas trabalham 8.903 professores(as), sendo que 7.744 são mulheres e 1.159 são homens. 5.668 profissionais trabalham no pré-escolar e nas séries iniciais. Destes, 5.656 são professoras e apenas 12 são professores. Vejamos a tabela:

TABELA 1- PROFESSORES(AS) DAS SÉRIES INICIAIS DA RME-BH

	Valor absoluto	Percentual
Professoras	5.656	99,8
Professores	12	0,2
Total	5.668	100

Fonte: Prodabel - dez.1995/mar. 96.

Obs.: O nº total de professores da RME era 8.903 em março/96.

Recentemente, ROCHA (1996) realizou uma pesquisa sobre a RME cujo objetivo era levantar dados iniciais de caracterização das professoras primárias na Prefeitura de BH. Recorri a esse trabalho para trazer ao leitor os dados mais gerais que o permitissem situar-se no contexto da presente pesquisa.

Utilizando-se de uma amostra mais extensa (360 professoras entrevistadas), a pesquisadora compôs um perfil da professora primária. No que tange ao estado civil, constatou-se serem elas em grande parte casadas (61%) e com filhos.

É grande a presença das mulheres na faixa etária acima dos 40 anos (34,7%), o que levou ROCHA (1996:41) a sugerir que o magistério é uma profissão onde *(sic)* “as mulheres podem permanecer e construir um espaço profissional duradouro, mesmo após o casamento e a maternidade”. As professoras que têm entre 25 a 35 anos representam 43,8% e as que estão na faixa etária entre 36 e 45 anos representam 39,7%. Apenas 4% têm menos de 25 anos. Das entrevistadas, 55,6% declaram-se brancas e 44,4% negras, incluindo-se as pretas e pardas.

Em relação ao tempo de serviço, para 62,5% esse período, dentro e fora da Rede Municipal, está entre 6 e 19 anos de exercício do magistério. A grande maioria trabalha só na Rede Municipal, mas 13,6% trabalham, além do magistério, com a economia informal, ou seja, revendem jóias, congelados e artesanatos, dão consultorias ou já têm sua microempresa. Constatou-se que 76% têm uma jornada de trabalho superior a 40 horas, sendo que 14,3% dessas são chefes de família. Quanto à tarefa de cuidar das crianças, a realidade das professoras não difere da de mulheres de outras categorias profissionais. Elas recorrem à rede de parentesco (mãe, avó) e a arranjos domésticos para conciliarem com seu trabalho fora de casa. De acordo com BRUSCHINI (1994), o arranjo realizado por essa rede de parentesco no cuidado das crianças é uma estratégia para garantir que a professora possa exercer sua profissão.

Destaca-se entre elas a participação em movimentos religiosos, a maioria católicos, embora os evangélicos também sejam citados. Algumas participam de associações de bairros e do movimento sindical. Mais da metade assina ou compra jornais, revistas e livros. A maioria freqüenta pouco teatros e cinemas. O maior espaço de lazer é doméstico: assistir televisão ou passear com a família no shopping ou no clube. ROCHA (1996:52) observa que:

“diante das informações obtidas podemos afirmar que o acesso das professoras aos bens culturais é bastante limitado se considerarmos o seu grau de formação e a sua renda familiar. O pouco tempo livre de que dispõem, provavelmente, limitam as suas opções de lazer, onde (sic) o acesso aos bens culturais limita-se à leitura de revistas, livros, jornais, quando comparado aos outros espaços de difusão cultural como o cinema e o teatro.”

A jornada de trabalho na RME-BH corresponde a 30 horas semanais, distribuídas da seguinte forma: 22 e ½ meia horas semanais para a realização do trabalho na escola e 7 e ½ meia horas de trabalho extra-turno. Verificou-se que a maioria das professoras (76,45) trabalha em dois turnos e, entre aquelas que afirmaram trabalhar somente na PBH, 44,1% o fazem em regime de extensão de jornada (dobra), integral e/ou parcial, e apenas 14,7% têm dois cargos na Rede.

Devido aos baixos salários, geralmente a professora trabalha em outra escola ou fazendo algum tipo de serviço para aumentar a sua renda. A extensão de jornada se caracteriza pelo trabalho no outro turno de serviço, sendo que, em princípio, esse regime fôra criado para os cargos de licença médica e/ou maternidade, para substituir professoras em licença, ou cobrir faltas emergenciais de professores(as). Porém, com a defasagem salarial, a dobra passou a ser uma das formas encontrada pelas professoras para aumentarem seus salários e pelo poder público para suprir a baixo custo a falta de pessoal nas escolas, não abrindo concursos. Nesse regime de trabalho não havia a garantia de todos os benefícios, como no cargo efetivo, já que se pagava somente o dia trabalhado. De acordo com ROCHA (1996:26), uma das conquistas da categoria durante suas greves foi a

extensão ao regime de dobra de todos os direitos do cargo efetivo, como o pagamento integral das férias, o 13^o salário e da licença maternidade, tendo os mesmos benefícios garantidos a dois cargos efetivos. Entretanto, esses benefícios só são usufruídos durante o período de dobra, não contando para efeito de aposentadoria e/ou afastamento da função.

A Rede Municipal de Ensino atende a grande parte da população de Belo Horizonte, tendo realizado nos últimos anos concursos para preenchimentos de vagas, o que possibilitou uma renovação no quadro de seus profissionais. Apesar dos baixos salários pagos aos profissionais do ensino de maneira geral, a Prefeitura tem assegurado um salário melhor do que o da rede estadual. Esse fato, aliado à questão da estabilidade no emprego proporcionada pelo concurso público (na RME não há professores contratados), faz com que haja uma maior participação e aprovação de profissionais com nível de formação universitária. De acordo com ROCHA (1996:47), a maioria das professoras da RME-BH (53%) tem formação educacional superior e uma boa parcela tem cursos de pós-graduação. A estimativa é que o número de profissionais com curso superior aproxime-se a 73,0%, até o final de 1999, quando as professoras que estão cursando o terceiro grau terminarão seus cursos.

É importante assinalar o “salto” que a RME deu nos dois últimos quadriênios em termos de organização político-administrativo-pedagógica. Anterior a esse período, as constantes rupturas no projeto político-pedagógico da SMED (em todo período eleitoral vivia-se a instabilidade das transições dos dirigentes e, conseqüentemente, das políticas por eles gestadas) causavam em algumas unidades escolares e nos funcionários da própria SMED uma apatia e descrença diante das ordens e procedimentos por ela emanados, pois não havia unidade e continuidade nas propostas pedagógicas. Em outras, esse movimento proporcionava uma relativa autonomia à unidade escolar, propiciando-lhe o desenvolvimento e implantação de um projeto político-pedagógico próprio.

De acordo com o CENPEC (Centro de Pesquisas para Educação e Cultura), a administração municipal eleita para o período de 1989/1992 tinha como principais diretrizes:

- Universalização do atendimento escolar;
- Democratização do sistema educacional;
- Organização administrativa e pedagógica da escola municipal;
- Valorização do profissional da educação.

Em 1989, uma das conquistas da organização das(os) trabalhadoras(es) em educação da RME-BH foi o atendimento, pela administração municipal, de uma reivindicação da categoria: estabelecimento de eleição direta para as direções de escola a cada dois anos, com uma recondução consecutiva e voto universal. Fortaleceram-se os colegiados formados pela comunidade escolar (pais, mães, alunas(os), profissionais da escola) e as Assembléias Escolares.

A participação de delegados(as) eleitos(as) pelos diversos segmentos da comunidade escolar no I Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal, realizado em 1990, deu oportunidade para discutir e estabelecer normas gerais de funcionamento para as escolas, criar o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (CAPE) e reconhecer os projetos político-pedagógicos das escolas¹⁰, que passariam a ser apresentados às regionais administrativas, onde seriam avaliados e aprovada sua implementação pelas escolas. Sem dúvida, uma conquista, pois, durante o final dos anos 70 e início dos 80, alguns projetos pedagógicos foram considerados transgressores à ordem institucional. ROCHA (1996:84) sintetiza o que representou a história dos projetos político-pedagógicos:

“A construção de projetos pedagógicos, organizados por área, por turno ou pelo conjunto da escola marcaram as primeiras tentativas de mudança pedagógica na Rede. Eram projetos diversificados, que

¹⁰ O projeto político-pedagógico se define por uma postura e uma filosofia de trabalho coletivo, no qual cada escola prioriza os problemas e propõe ações para solucioná-los.

buscavam garantir mais tempo do/a aluno/a na escola, através de atividades culturais, esportivas, de recuperação extra-turno, educação de jovens e adultos, abertura de salas de pré-escola, turmas de tempo integral, propiciando mais tempo para a alfabetização das crianças. A realização cotidiana desses projetos foi garantida através da organização interna das escolas e das lutas coletivas da categoria pelo reconhecimento das propostas alternativas que estavam sendo gestadas dentro da RME-BH.”

A busca constante por uma Escola Pública de melhor qualidade passou a ser uma característica marcante da RME-BH. Assim, a democratização e o fortalecimento das escolas em direção à sua maior autonomia propiciou a criação de canais de participação e formas colegiadas de administração escolar, possibilitando às escolas a construção de um “Projeto Pedagógico” próprio, coletivizando uma concepção pedagógica a partir da experiência concreta das(os) trabalhadoras(es) que buscavam alternativas para melhorar o seu trabalho.

Em 1994, no segundo ano de governo, a Administração eleita para o período de 1993-1996 reconheceu a organização das escolas em torno dos projetos político-pedagógicos e elaborou uma proposta global do governo para a educação: a Escola Plural. Sua perspectiva era abrir a escola para os saberes culturalmente construídos e para as novas fontes de informação a que está inserido o sujeito moderno, pretendendo formar um cidadão que “*saiba compreender, analisar e interpretar a pluralidade de informações a que está submetido na cidade, no trabalho, no lazer*”. Em sua primeira publicação acerca da proposta, a SMED assim se manifestou¹¹:

“Diante da pluralidade de ações significativas que são realizadas em cada sala de aula, cada série, turno e área, a primeira sensação é de estarmos diante de algo extremamente inovador. A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte avançou muito nos últimos anos, podendo ser considerada hoje pioneira no movimento de renovação pedagógica iniciado no Brasil desde o final dos anos 70. O grau de consciência e organização dos seus profissionais foi, sem dúvida, um fator determinante.”

¹¹ Cf. **ESCOLA PLURAL. Proposta Político-Pedagógica para a Rede Municipal de Educação** Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1994.

Assim, esse projeto surge das experiências concretas de vários sujeitos sociais que durante anos vêm construindo em seu cotidiano alternativas para a garantia do acesso à educação pública de boa qualidade, bem como uma tentativa de fazer uma intervenção política mais coletiva, partindo do pressuposto de que em todas as experiências, os(as) professores(as) apontavam um objetivo central: reduzir a evasão, a reprovação, e a repetência.

2- Trabalho Escolar na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: um espaço em transição

Por Organização do Trabalho Escolar (OTE), entende-se o processo através do qual os sujeitos (professores, especialistas, alunos, pessoal de apoio e pais) utilizam os recursos materiais e didáticos, as instalações físicas e recursos da comunidade e relacionam-se entre si e com os órgãos gestores da escola (MEC e Secretarias de Educação). A forma como tais relações são estabelecidas se efetivam no cotidiano, podendo direcionar os objetivos do trabalho escolar para a transmissão/assimilação do conhecimento historicamente acumulado e/ou para a construção de um conhecimento novo que se origina das relações críticas entre os sujeitos e o movimento político-cultural da sociedade.

A escola enquanto instituição se organiza para cumprir um determinado objetivo - transmitir o saber escolar¹², o qual está determinado pelo tempo escolar. A parcela do saber escolar a ser ensinada, naquele espaço de tempo determinado, será verificada através da avaliação escolar. O que faz a especificidade das instituições escolares, segundo FORQUIN (1993), é o fato de serem:

¹² O saber escolar é, segundo SCHON (1993:81), "(...) um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado".

“Locais e meios organizados com vistas a transmitir a um público numeroso e diversificado e por meios sistemáticos, conjuntos de conhecimentos, de competências, de representações e de disposições correspondendo a uma programação deliberada. A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se geram riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também, o local por excelência nas sociedades modernas, de gestão e de transmissão de saberes e símbolos.”

O processo de organização do trabalho na RME-BH, tendo em vista a nova proposta político-pedagógica denominada Escola Plural, implantada em 1995, é, hoje, um espaço em construção.

Numa visão bem genérica do que se constitui a nova proposta, podemos apontar que esta pretende:

“Valorizar um conjunto de práticas emergentes que buscam reverter a lógica temporal que serve de eixo vertebrador do Sistema Escolar excludente e seletivo. Pretende reorganizar o tempo da escola, de ensino-aprendizagem e de socialização, a partir de uma lógica temporal mais democrática.”

A escola plural prevê um nível de organização mais globalizador, partindo do princípio de que a aprendizagem é fruto de uma re-estruturação dos esquemas de compreensão dos alunos, a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos, com os quais se defrontam. Para tanto, o professor deve subsidiar sua intervenção pedagógica pautada nos problemas sociais contemporâneos e nas concepções dos alunos acerca dos problemas. Na escola plural, a organização das aulas e atividades com os alunos deve ser discutida e planejada nos marcos do ciclo (agrupamento dos alunos por idade de formação), tendo sempre um conjunto de profissionais trabalhando com grupos de alunos, (na proporção de três professoras(es) para cada duas turmas, apesar de permanecer a figura do “professor de referência”¹³.

¹³ Para um maior aprofundamento cf. **Caderno Escola Plural- Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação, SMED, out./1994.**

Tendo em vista o pouco tempo que a nova proposta de organização escolar da rede municipal (escola plural) foi implantada e considerando o fato de que essa pesquisa já estava em andamento, considerei que não era o caso de debruçar-me sobre o processo de organização escolar na nova proposta. Porém, como já assinali anteriormente, as pesquisas que vêm sendo produzidas acerca da saúde mental x trabalho indicam que há componentes no trabalho responsáveis pelo adoecimento de seus/suas profissionais.

Na literatura recorrente sobre Trabalho e Saúde Mental, tem sido feita geralmente uma associação entre os elementos da organização do trabalho e o adoecimento mental, conforme demonstra NEVES (1995):

“De acordo com os estudos realizados, os elementos principalmente relativos à organização do trabalho, tais como: a divisão do trabalho, o conteúdo das tarefas, o ritmo, as relações de poder e de responsabilidade, se constituem em fontes laborais de tensão, que por sua vez provocam sofrimento manifestado através de diferentes configurações: fadiga, depressão, distúrbios psicossomáticos, síndromes neuróticas, alcoolismo, etc.”

No campo educacional não tem sido diferente. Desde os anos 70, pesquisas nos Estados Unidos apontam a presença de um esgotamento profissional (burn-out) nos professores. De acordo com CARPENTIER-ROY (1994:3), a interpretação desse “burn-out” como *“um problema de adaptação com inibição do funcionamento no trabalho, tem a vantagem de colocar em evidência as dificuldades de adaptação a um contexto de vida ou de trabalho sentidos como estressantes”*.

No que se refere à temática trabalho-saúde, trabalho-doença, há estudos¹⁴ representativos dos avanços em relação à concepção da Psicologia do Trabalho, tendo como preocupação a adaptação organizacional do trabalho aos interesses do capital,

¹⁴ Cf. DEJOURS, C. **A loucura no trabalho**. Estudo de Psicopatologia do Trabalho. São Paulo: Cortéz/Oborê, 1987.
LAURELL, A.C. e NORIEGA, M. **Processo de Produção e Saúde: trabalho e desgaste operário**. São Paulo: Hucitec, 1989.
CODO, Wanderley et al. **Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1993.

eliminando ou manipulando os conflitos. Esses têm avançado e ocupado grande parte da literatura atual.

Embora reconhecendo a importância desses estudos, e não ignorando, nem tampouco negando que as condições de trabalho são de fato adversas ao trabalhador, não será este o enfoque que pretendo fazer da leitura dos dados coletados sobre o adoecimento das professoras da RME-BH, apresentado no Capítulo III. Porém, apontarei brevemente alguns aspectos da organização do trabalho, nessas leituras, que podem ajudar na compreensão dessa problemática, sem a pretensão de aprofundá-los, uma vez que não é esse o enfoque desta pesquisa.

2.1- Organização do trabalho escolar e sofrimento

O trabalho em nosso tempo faz parte da condição humana. Segundo Hannah ARENDT (1987), o indivíduo moderno encontra dificuldade em dar sentido à vida se não for pelo trabalho, entendendo-o como *“um operador essencial da construção social, o mediador entre ordem individual e ordem coletiva - um acontecimento social construtor da identidade (tudo aquilo que o indivíduo sente, interpreta, e enuncia como sendo seu eu, por oposição àquilo que experimenta como não eu)”*. Para o trabalhador, o trabalho não vale apenas pelo que representa enquanto meio de sobrevivência, ele possui também, o valor de assegurar ao sujeito a qualidade que o torna humano.”

FREUD (1976) abordou rapidamente a noção de trabalho humano numa nota de rodapé do seu texto de 1930, “O mal-estar na civilização”, relatando que é difícil falar sucintamente da significação do trabalho para a economia libidinal. Porém, afirma:

“Nenhuma outra técnica para a conduta da vida prende o indivíduo tão firmemente à realidade quanto a ênfase concedida ao trabalho, pois este, pelo menos fornece-lhe um lugar seguro numa parte da realidade, na comunidade humana.”

Entretanto, não é possível pensar num estado de total satisfação do ser humano em relação à sua vida, e isso inclui o trabalho. SELIGMAN-SILVA (1987) escreve:

“O trabalho é essa atividade tão específica do homem que funciona como fonte de construção, realização, satisfação, riqueza, bens materiais e serviços úteis à sociedade humana. Entretanto, o trabalho também pode significar escravidão, exploração, sofrimento, doença e morte.”

O aparecimento de doenças específicas de algumas categorias profissionais fez surgir a necessidade de estudos sobre o tema saúde-trabalho, o qual vem sendo investigado por vários autores que buscam relacionar as condições de trabalho com o surgimento dessas doenças. Um exemplo, apontado por SELIGMAN-SILVA (1987) ao investigar a saúde psicossocial dos funcionários da área operativa do metrô de São Paulo, revela que as ausências ao trabalho expressam a existência de importantes manifestações de natureza depressiva originadas de questões referidas à monotonia, à sensação de estagnação existencial e à limitação de expectativas do progresso da carreira. A fadiga e o temor de cometer falhas capazes de gerar acidentes também são relevantes nesse estudo.

Pesquisas referentes à saúde e ao trabalho na América Latina mostram que as publicações existentes estão geralmente presas ao estudo das repercussões da fadiga sobre a produtividade, ocorrendo o mesmo com grande parte das pesquisas realizadas sobre o assunto nos Estados Unidos e países europeus, conforme demonstra LEVAV (1994:63).

No Brasil, a saúde do trabalhador passa a ser enfocada no início dos anos 80 no processo de transição democrática. O que se observa, como acontece em outros países, é que tal questão desenvolve-se de modo desigual e lento, dependendo da conjuntura social e política.

Durante muitos anos, o enfoque adotado pelos trabalhadores e pelos profissionais da área de saúde do trabalhador restringiu-se ao estudo das condições de trabalho e suas

conseqüências ao nível corporal. Poucos são os estudos a respeito das condições de trabalho e suas conseqüências ao nível do psiquismo. Esses estudos têm apontado para a existência de alterações “psi”, que vêm sendo descritas sob diversas denominações: neurose do trabalho, sintomas de desadaptação, síndrome neurótica do trabalho, sofrimento mental.

Segundo SELLIGMANN-SILVA (1994), o estudo das inter-relações entre trabalho e saúde mental se coloca num campo interdisciplinar complexo, abrangente e pouco examinado, envolvendo várias disciplinas como a Psiquiatria, Psicologia Clínica e Experimental, Economia Política, Sociologia, Epidemiologia e outras, que estudam a organização e os processos de produção. A autora tem procurado sistematizar a produção mundial em metodologias de investigação das relações entre os ambientes de trabalho e as repercussões sobre a saúde mental dos trabalhadores brasileiros, assinalando as tendências psicológicas, sociológicas, ergonômicas e, mais sucintamente, epidemiológicas.

Um dos aspectos enfatizados por Selligmann-Silva é a organização do trabalho atuando na gênese do sofrimento psíquico através de alguns elementos facilmente identificáveis, quais sejam: as jornadas prolongadas de trabalho (assim como seu ritmo acelerado); a inexistência ou exigüidade de pausas para descanso ao longo das jornadas; o não controle do trabalhador sobre a execução do trabalho; a alienação do trabalho e do trabalhador; a fragmentação de tarefas e desqualificação do trabalho realizado e, por conseguinte, a agressão à vida psíquica do trabalhador vinculados à organização do trabalho.

Nessa mesma vertente, PITTA (1992) faz menção específica ao papel das condições de trabalho e o adoecimento mental:

“A loucura ocorre pelo superesforço da mente que faz trabalhar em excesso seus instrumentos até debilitá-los (...) e também pelo esforço das faculdades corporais e o transtorno das funções vitais que provocam uma reação no cérebro e desequilibra suas atividades.”

DEJOURS (1984:118) adota a expressão “psicopatologia do trabalho” para designar esse campo de estudo, sugerindo que alterações do âmbito da psiquiatria surgem vinculadas à situação laboral. A importância das relações intersubjetivas e das relações interindividuais para o estudo do trabalho têm sido ressaltadas pela psicopatologia do trabalho. Nessa linha, o trabalhador é sujeito e não só força de trabalho. Para esse autor não há limites nítidos entre as perturbações decorrentes do cansaço crônico no trabalho e o surgimento da doença mental. Segundo DEJOURS (1984):

“(...) a exploração não cria doenças mentais específicas; não se pode provar a existência de uma patologia mental decorrente do trabalho; as descompensações psicóticas ou neuróticas dependem da estrutura das personalidades adquirida antes do engajamento na produção.”

A estrutura da personalidade, de acordo com DEJOURS (1984:122), pode explicar a ação desencadeante, embora o momento escolhido para essa descompensação tenha relação com a vida laboral. Dentro desta, deve-se levar em consideração três componentes básicos da relação homem-organização do trabalho:

“... a fadiga, que faz com que o aparelho mental perca sua versatilidade; o sistema frustração-agressividade reativa que deixa sem saída uma parte importante da energia pulsional; a organização do trabalho como correia de transmissão de uma vontade externa que se opõe aos investimentos das pulsões e às sublimações.”

DEJOURS (1984:133) conclui afirmando que em certas condições emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual portadora de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora. Esse sofrimento, de natureza mental, começa quando, no trabalho, o homem já não pode fazer nenhuma modificação na sua tarefa no sentido de torná-la adequada às suas necessidades.

No Brasil, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) iniciou em setembro/95 um projeto de pesquisa voltado para o diagnóstico das relações de trabalho, organização e a saúde dos trabalhadores em Educação. Porém, nesses estudos o aspecto da escolha profissional e do lugar que o trabalho ocupa para o sujeito ficam à

margem da análise. A evidência fica por conta dos aspectos externos que envolvem a situação laboral. Poderíamos pensar que se fosse possível controlar com eficácia os estímulos adversos apontados como causadores do sofrimento, não haveria adoecimento físico ou mental?

Ainda que considere as abordagens citadas como insuficientes para dar conta dessa problemática, penso ser importante não descartar a análise de alguns aspectos que vêm sendo apontados, também na RME, como causadores de adoecimento físico e mental das(os) professoras(es). Esses fatores se pautam pela mesma leitura que considera o adoecimento mental consequência das condições de trabalho em que se dão as atividades. A ênfase nesse caso fica por conta dos estímulos externos que envolvem a situação laboral sem, contudo, apontar as questões do sujeito.

No magistério, a própria natureza, o tipo de tarefa executada e o nível de responsabilidade seriam aspectos a se considerar. "O choque do real" é um subtítulo do trabalho de pesquisa de Mônica BAPTISTA (1996:121), em que ela faz uma referência às impressões que tiveram as professoras quando do início do trabalho na Rede Municipal:

"As professoras, ao se referirem às suas experiências na rede municipal de ensino, mencionaram dificuldades que enfrentaram ao entrar em contato com aquele universo escolar. Ao chegarem às escolas municipais pela primeira vez, as professoras se deparavam com uma realidade que lhes causava um certo estranhamento, quer com relação à clientela com a qual deveriam trabalhar, quer com relação ao aspecto físico das escolas, ou ainda se mostravam inseguras quanto à maneira de desenvolver os conteúdos, ou quanto às questões ligadas à própria organização da escola, ou seja, seus rituais, suas regras, a forma pela qual os profissionais interagiam entre si ou com os alunos."

Essa expressão - "choque do real" - é de HUBERMAN (1992:39). Ao procurar descrever as fases que acompanham o ciclo de vida profissional dos professores o autor afirma que, nos primeiros dois/três anos de ensino, há um estágio de "sobrevivência" e de "descoberta". O aspecto da "sobrevivência" é denominado "choque do real". Diante da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, os professores se vêem

às voltas com dificuldades a serem enfrentadas e seus comportamentos podem ser caracterizados por alguns elementos, tais como: o tatear constante; a preocupação centrada em si próprio; a distância entre os ideais e a realidade da sala de aula; a fragmentação do trabalho; a dificuldade em conciliar a relação pedagógica com os conteúdos transmitidos e os objetivos a serem alcançados; a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes; dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático, etc. Poderíamos nos perguntar se essas dificuldades são, de fato, causadoras de adoecimento. Não seria a forma como cada profissional lida com esses fatores, que podem levar ao adoecer?

No cotidiano escolar podemos observar que há diversas formas de organizar o trabalho pedagógico. Essas formas estão relacionadas à postura da professora diante do seu papel. De acordo com BAPTISTA (1995):

“Se a professora fundamenta seu trabalho, numa postura segundo a qual alguém que tudo sabe ensina a alguém que nada sabe, ela tende a possibilitar uma prática pedagógica centrada na sua figura, enquanto detentora de todo conhecimento a ser transmitido. Essa postura conduzirá a uma organização do trabalho em sala de aula pautada na realização de tarefas individuais partindo do mais fácil para o mais difícil e a um conceito de disciplina relacionado ao silêncio do aluno como condição de garantia da transmissão do conhecimento e um sistema de avaliação que privilegia aspectos quantitativos da aprendizagem.”

Esse tipo de postura acarreta uma sobrecarga de trabalho para a professora, pois esta passa a centralizar todas as tarefas e, conseqüentemente, assume para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos, ainda que não seja de forma consciente.

Por outro lado, se a professora considera o aluno um sujeito ativo, que formula hipóteses, que interage com o objeto do conhecimento, ela possivelmente irá propor situações de aprendizagem nas quais o aprendiz possa expor seu pensamento, para que, dessa forma, ela tome conhecimento do nível conceitual desse aluno e o ajude a avançar.

Segundo Baptista, essa posição se traduz por uma postura interacionista frente à aprendizagem:

“A professora tende a assumir o papel de mediadora entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento. É alguém que leva em consideração as tentativas e as intenções do aluno e, a partir daí, organiza suas ações. O trabalho em sala de aula, por sua vez, deve possibilitar a troca de experiências e de informações entre os colegas, uma vez que a professora não é a única informante do grupo. Nesse sentido, altera-se a concepção de disciplina. A conversa em sala de aula deixa de ser sinônimo de desordem, de indisciplina, e passa a ser compreendida como parte da estratégia de aprendizagem.”

Nessa posição, a professora teria mais possibilidades de criar e inovar sua prática pedagógica. A prática pedagógica, apoiada nessa concepção de aprendizagem, torna indispensável a busca pelo desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do aprendiz, pois é preciso que o aluno se considere capaz de arriscar, de construir, de elaborar perguntas, de buscar respostas, de expor o que pensa.

Constata-se também uma forte tendência em atribuir aos alunos as causas das tensões cotidianas das professoras, principalmente em relação à disciplina. Um outro aspecto é que a professora espera trabalhar um aluno ideal e não o aluno real, o que a leva a não reconhecer aquele que encontra na escola. Ele é um estranho que acaba por gerar na professora sentimentos confusos e ambíguos, que vão do amor ao ódio.

Um outro ponto que as professoras apontam como problemático no cotidiano escolar, de certa forma associado à questão do aluno, é a formação e capacitação profissionais, considerada como insuficiente para dar conta da clientela com a qual trabalham, assinalada também no estudo de ASSUNÇÃO (1994:129):

“A falta de articulação entre a formação da professora e a realidade em que ela irá lidar, faz com que ela se sinta insegura quanto ao trabalho e incapaz de alterar as situações que se lhe apresentam em seu dia-a-dia. A escola formadora das futuras professoras e seus profissionais estruturam seus trabalhos a partir de um ideal de escola e de criança que, com certeza, não coincidirá com a criança nem com a escola reais que a professora irá encontrar.”

É possível perceber até aqui, no mínimo, duas posições a serem adotadas pelas professoras das séries iniciais em relação à organização do trabalho pedagógico e à clientela à qual se destina: Uma em que a professora centraliza o saber e, conseqüentemente, os ônus e bônus dessa opção, idealizando o aluno, desconhecendo suas diferenças individuais, atribuindo a si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos. E outra, em que esse saber é descentralizado, permitindo à professora recorrer também ao saber que o próprio aluno possui, enxergando assim os limites e possibilidades do aluno real. Evidencia-se, assim, uma “escolha” particular da posição da professora em relação ao saber e ao trabalho pedagógico. Dessa forma, não basta apontar as dificuldades do trabalho em si como causadores de doença. Há algo da posição do sujeito diante dessas dificuldades que a meu ver pode fazê-lo adoecer.

A rotina é também amplamente citada como um aspecto causador de adoecimento. Esse aspecto é citado por Raquel RIGGOTO (1992) em seu estudo sobre saúde mental e trabalho:

“O cotidiano do trabalho, embora possa trazer gratificações e retornos positivos aos trabalhadores, também expõe e atualiza as fissuras e contradições da cultura hegemônica sobre desejos e expectativas desenhados pela pulsão de vida.”

O cotidiano escolar se pauta por uma rotina, manifestada em todas as atividades através de rituais a partir da chegada do aluno, na sala de aula, durante o recreio, na cantina, à saída, nas provas, nas reuniões, nas festas, nas férias.

BAPTISTA (1995:197) descreve em seu estudo que os ritmos e ritos pareciam dificultar a aproximação entre os profissionais das escolas, tornando-se um obstáculo para o ato de socializar as experiências, as inseguranças e incertezas vividas no dia a dia. Entretanto, ela constatou que algumas professoras conseguem um espaço alternativo. Algumas delas, aos poucos, vão se tornando referência para segmentos das escolas,

conquistando espaços, interferindo em alguns ritmos, modificando ritos, enfim, interferindo no cotidiano escolar:

“apesar das dificuldades vividas no dia a dia pelas professoras, há uma grande ansiedade de cumprirem com competência suas funções docentes. Elas buscam estratégias para superarem os ritmos e os ritos que as impedem de avançar no sentido da construção de uma prática pedagógica mais eficaz. Elas procuram, dentro e fora do contexto escolar, alternativas para minimizar os conflitos e impedimentos do cotidiano. As trocas de experiências entre os pares, a procura por um modelo de atuação inspirado nas colegas com maior tempo de trabalho, a procura, fora da escola, por profissionais que melhor atendam suas demandas com relação ao trabalho de supervisão e de orientação são algumas das estratégias utilizadas pelas professoras no sentido de superarem suas angústias e suas dificuldades.”

A questão do tempo é também amplamente discutida no processo de organização do trabalho escolar. A tarefa de organizar e administrar o tempo é considerada uma das mais conflituosas, sendo apontada como fundamental para entender parte das tensões dos profissionais com o trabalho escolar. Para PENIN (1989), é o ritmo racional da divisão do tempo que define e orienta a organização do trabalho na escola; para entendermos a dinâmica escolar é preciso buscar compreender a lógica que informa e define a utilização do tempo nessa realidade.

ARROYO (1994:13) salienta que o tempo escolar é um elemento propiciador de conflitos por ser um tempo instituído, cristalizando-se ao longo de um século em calendários, níveis, séries, semestres, bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação, repetência, etc. Essa lógica do tempo causa uma certa aflição nas professoras, por não darem conta de cumprir com todas as tarefas, muitas vezes impostas por outra lógica - a dos conteúdos - no tempo exigido. A educação estaria, assim, reduzida à ação e ao tempo escolares.

“O tempo escolar obedece à uma lógica institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação: diretores, supervisores, auxiliares e alunos passam mais de 20 horas semanais juntos na escola, durante mais de 180 dias do ano, sendo que em muitos casos, o professor tem uma dupla ou tripla jornada de trabalho.”

Outra questão que normalmente é apontada como fonte de repressão, angústia e estresse é a relação hierarquizada que algumas direções de escola estabelecem com seus profissionais, marcada pelo "autoritarismo", pois, apesar de serem eleitas num processo democrático, em muitos casos ainda se constata o abuso do poder.

O professor também se ressentido de sua progressiva perda de autonomia pois, nos primeiros tempos da história da Educação no Brasil, e em muitos outros países, o professor tinha grande poder de decisão sobre seu trabalho. Era o professor quem definia sobre os conteúdos, horários, composição das classes, remuneração. Mais tarde, com a expansão do ensino básico, observa-se a crescente necessidade de uma maior organização e controle sobre a Educação. Surgem os especialistas numa tentativa clara de separar as funções de decisão e de execução, burocratizando e hierarquizando as funções.

Para alguns autores, os(as) professores(as) ainda poderiam dizer que essa autonomia existe para o profissional da educação, pois depois que fecha a porta da sala de aula é dono desse espaço. Ali, seu trabalho pode ser recriado e as ordens, transgredidas.

Ainda teríamos que considerar as condições de trabalho (que não raro se mostram precárias) e os baixos salários recebidos pelas(os) professoras(es) (fator também preponderante em suas queixas) para justificar o adoecimento.

Podemos observar que as explicações concentram-se no que poderíamos chamar de condições objetivas: natureza do trabalho pedagógico, o aluno, a precária formação profissional, a rotina, o tempo, os salários, as condições de trabalho, questões técnico-materiais, a falta de autonomia.

A partir dos aspectos apontados, presentes na literatura que considera as condições e a organização do trabalho escolar e seus componentes causadores do sofrimento psíquico, verifico que perpassam o mundo do trabalho múltiplas dimensões que conformam a subjetividade do(a) trabalhador(a) e que estas não aparecem nas leituras, assim como

não há um questionamento sobre a implicação do sujeito no seu adoecer. Por que algumas professoras adoecem e outras não, dadas as mesmas condições de trabalho? O adoecimento psíquico não poderia estar diretamente ligado à maneira como essas professoras se relacionam com seu trabalho? Da mesma forma que algumas professoras apresentam sintomas que as levam a se afastar do trabalho, outras fazem deste o sentido de sua existência. O fato de estarem nessa profissão por contingência e não por escolha não faria diferença em relação ao mal-estar que elas manifestam? Qual seria a dificuldade intrínseca da tarefa de ensinar, dita por Freud impossível?

Não se trata de desconsiderar as contribuições dessas análises “objetivas”, mas de voltar o olhar para aspectos não meramente objetivos do processo trabalho/doença, de insistir em outras dimensões mais sutis, presentes no mundo do trabalho, ou seja, o imaginário, as emoções, a fantasia, o desejo, em uma palavra, o sujeito.

3- O mal-estar do campo pedagógico

Para FREUD (1976:109), a palavra civilização “*descreve a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos*”. No entanto, a civilização é construída, segundo ele, sobre a renúncia ao instinto e essa desistência à satisfação de um instinto tem seu preço. Se o ser humano abre mão da satisfação de impulsos individuais pela vida mais segura em comunidade, **lida todo o tempo** com a tensão advinda desse impasse. A isso Freud denomina “mal-estar na civilização”, afirmando que esse mal-estar é inerente à condição humana.

Considerando que esse mal-estar é próprio da condição humana, e que, por conseguinte é inerente a cada sujeito, o que acontece no que tange ao trabalho, ou

qualquer outra situação “institucionalizada”, como o casamento, por exemplo, é que o homem passa a se relacionar mais diretamente com o outro, evidenciando-se assim duas ou mais “posições de mal-estar”, o que pode ser gerador de conflitos, configurando a sensação de estranhamento, de infelicidade.

Se transpusermos essa análise para o campo educacional, poderíamos pensar que essa tensão, esse confronto de “posições de mal-estar” na escola não é bem-vinda. A educação busca apaziguar esse insuportável, não deixá-lo aparecer. Em relação à(ao) professora(or), evidencia-se uma “evitação” desse confronto, escamoteando por exemplo, as discussões que dizem respeito às minorias no interior das escolas: o homossexualismo, a raça, a religião, a própria subjetividade. Em relação ao aluno, basta que pensemos nas crianças “desviantes” em nossas escolas para confirmarmos essa afirmação. Mas a negação do mal-estar tem conseqüências. A instituição, quando sutura o mal-estar, se transforma em fonte de mal-estar.

Parece-me que no cotidiano escolar há uma insatisfação generalizada por parte das mulheres-professoras, manifestando-se como uma “negação” das discussões inerentes ao espaço pedagógico propriamente dito. O desinteresse pelo pedagógico propriamente dito é patente. Queixam-se de tudo, falam de tudo, menos dos aspectos pedagógicos, conforme demonstra Baptista em sua pesquisa:

“Na rotina escolar era difícil detectar momentos em que se discutissem temas propriamente pedagógicos. As reuniões previstas no calendário escolar eram basicamente destinadas à preparação de festas, bazares ou outros eventos. As discussões que ocorriam nessas reuniões ou nos encontros na sala de professores diziam respeito, predominantemente, a temas ligados ao cotidiano fora da escola. Em alguns momentos, trocavam-se estênceis, desenhos e provas.”

Esse insuportável no campo educacional se manifesta através de sintomas, tais como: alunos indisciplinados, que não aprendem e professoras desinteressadas, que adoecem.

Seria interessante precisar até que ponto a falta de identidade com o trabalho pedagógico não teria contribuído para que ele se tornasse tão pouco valorizado e não considerado profissional, sendo dominado tão somente pelo discurso amoroso ou religioso.

Relendo o trabalho de pesquisa de Almeida, publicado em 1986, verifiquei surpresa a atualidade de sua constatação, que ainda se aplica em muitas situações, especialmente quando se considera a mulher-professora. *“O professor se define pela negativa: aquele que não ensina, falando de um aluno ideal, que jamais existiu ou existirá, de uma escola imaginária, de uma sociedade justa, sem lutas de classes, de um país sem problemas, de um mundo de ficção. Os professores se dizem responsáveis por inumeráveis tarefas, exceto a de ensinar”*. A intenção de eximir o professor da responsabilidade de ensinar, substituindo-a pela de ser amigo, confidente, pai, mãe, tia, irmão, médico, psicólogo, terapeuta, ficou evidente nesse estudo. Os professores demonstraram, claramente, a preocupação em substituir sua função específica por um grande número de outras funções, para as quais eles não estavam e nem poderiam estar preparados. ALMEIDA (1986) resume, assim, o resultado de seu trabalho de pesquisa:

“A impressão que fica, após a leitura das redações, é que o importante, para desempenhar a tarefa de educador, são apenas as qualidades pessoais de amizade, carinho, compreensão, ternura, bondade, amor, tolerância, resignação e, sobretudo, abnegação. O conhecimento específico, a competência profissional, o domínio de conteúdos, metodologias, técnicas e procedimentos didático-pedagógicos são, sistemática e invariavelmente, desvalorizados. O professor deixa de ser o que ensina para ser o que ama. Para ensinar cumpre dominar os conteúdos específicos. Tornando-se sua formação, por motivos diversos, cada vez mais precária, o professor opta pela amplitude e imprecisão dos conceitos de educação e de educador, acreditando, ingenuamente, na suficiência do amor para seu êxito profissional.”

Por que criar tantos subterfúgios? O que teria de tão insuportável nessa tarefa de ensinar? Para Freud, a educação se inclui entre as três tarefas impossíveis, junto à de governar e à de psicanalisar. Isto em função da dificuldade em cumprir com um ideal, com a falha na transmissão dos ideais que perpassam esses campos.

Catherine MILLOT (1982) retoma o pensamento de Freud dizendo que na relação pedagógica há um ideal a ser alcançado. O professor tem como tarefa ensinar, referenciado nos ideais pedagógicos de *“domínio da criança e de seu desenvolvimento”*:

“A idéia de que a pedagogia é uma questão de teoria, de doutrina, de que pode haver uma ciência da educação, se baseia na ilusão da possibilidade de domínio sobre os efeitos da relação do adulto com a criança.”

A educação é sempre a transmissão do saber e o saber que (nós professoras) queremos transmitir, principalmente às crianças, é um saber fracassado, posto que este vem sempre de uma posição de ideal. Posição que costuma nos colocar também em dificuldades. Na medida em que fracassa esse ideal, o que resta?

A relação que a mulher professora estabelece com a tarefa de ensinar pressupõe que ela “imagina” ter um saber a transmitir. É com esse imaginário que ela se dirige à escola. ASSUNÇÃO (1995:14) traz uma contribuição para pensarmos o espaço escolar como propício à preponderância do imaginário:

“a prática docente e o cotidiano escolar da professora primária encontram-se impregnados de um imaginário sobre seu papel profissional, e este encontra-se entrelaçado às representações sobre seu papel enquanto mulher, sendo que ambos foram construídos a partir de suas relações sociais concretas e elaborados psiquicamente através de uma constante relação entre o mental e o social. Essas representações encontram na escola um espaço propício para seu florescimento e materialização.”

Perguntar-nos sobre o fato de que no magistério primário predomina um contingente feminino e, conseqüentemente, o discurso da queixa, poderia nos fornecer pistas sobre a questão do adoecimento como saída para lidar com o mal-estar instaurado nesse campo. O mal-estar, por não poder se explicitar no cotidiano escolar, afeta o sujeito retornando sob a forma de adoecimento.

Adoece o sujeito, por não conseguir simbolizar o mal-estar, não conseguir transformá-lo em palavras. FREUD (1976:445) faz uma observação sobre o conflito, que julgo pertinente:

“(...) apaziguar um conflito construindo um sintoma é a solução mais conveniente e mais agradável para o princípio de prazer, pois poupa ao ego uma grande quantidade de trabalho interno que é sentido como penoso.”

Na perspectiva psicanalítica, os processos mentais são em si próprios inconscientes, só se tornando conscientes através dos sintomas. Freud, a partir da observação de um caso clínico, concluiu que: *“Todos os sintomas demonstravam ter um significado, sendo que estes apareciam em lugar das ações não efetuadas”*.

O sintoma seria assim, não o sinal de uma doença, mas a expressão de um conflito inconsciente, que muitas vezes se manifesta no corpo. Para a Psicanálise o corpo se apresenta na dimensão do discurso, sendo também a condição de existência desse discurso. Na experiência histórica o corpo se faz sintoma e esforça-se por dizer o que não pode ser dito.

CAPÍTULO III

A MULHER-PROFESSORA EM DESVIO DE FUNÇÃO

No capítulo anterior, caracterizei a Rede Municipal de Ensino para situar o local de trabalho das mulheres-professoras que estão em desvio de função. Apresentei brevemente os aspectos da organização do trabalho, apontados na literatura corrente como causadores de doença. A seguir localizei o “mal-estar” no campo pedagógico, introduzindo a questão do sintoma como uma saída do sujeito para lidar com o mal-estar. No presente capítulo começo por caracterizar a amostra das professoras em desvio de função na RME-BH, analisando os discursos que perpassaram esses dados.

1- Os primeiros dados da pesquisa de campo

No período que vai de 1970 (data de registro do 1^o laudo de transtorno mental em professores) até dezembro de 1995 (fim da coleta de dados desta pesquisa), foram registrados 89 casos abrangendo os(as) professores(as) PMI (1^a a 4^a séries) e PMII (5^a a 8^a). Esse número de laudos a que tivemos acesso, apesar de parecer pequeno à primeira vista, talvez não representem com precisão a realidade dos transtornos mentais em professores(as) na RME, devido à precariedade com que o departamento vem contando no registro dos mesmos, não estando sequer informatizados. Porém, não podemos deixar de considerá-los significativos, posto que vêm aumentando consideravelmente a partir dos anos 80.

Constatamos que, dos 89 laudos, apenas três são do sexo masculino e pertencem ao quadro de PMII. 96,7% são mulheres (86 laudos) e, dentre essas, 78,65% são professoras PMI, num total de 70 laudos. Vejamos a tabela 1:

TABELA 1- Nº DE LAUDOS DE DESVIO DE FUNÇÃO POR TRANSTORNO MENTAL EM PROFESSORES(AS) DA RME

	Valor absoluto	Percentual
sexo feminino	86	96,7
sexo masculino	3	3,3
Total	89	100

Fonte: Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho/1995

A ausência de laudos para o sexo masculino no setor da educação primária, provavelmente é reflexo do número maciço de mulheres nesse setor, conforme está demonstrado na tabela 1 do Capítulo II.

Aqui, vou proceder à análise dos 70 laudos de professoras, deixando para outra ocasião o estudo dos casos de PMII.

1.1- Período de maior incidência dos desvios de função

TABELA 2- PERÍODO DE MAIOR INCIDÊNCIA DOS DESVIOS EM PMI

	Nº de casos	Percentual
Entre 1970 e 1975	1	1,42
Entre 1976 e 1980	3	4,29
Entre 1981 e 1985	8	11,43
Entre 1986 e 1990	20	28,57
Entre 1991 e 1995	38	54,29
Total	70	100

Fonte: Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho/1995

Podemos constatar, de acordo com a tabela acima, que o período com mais casos de desvio de função se deu a partir de 1991, o que me faz pensar em algumas possíveis explicações. Uma delas é que pode ter havido uma maior atenção política e administrativa com a demanda das professoras, que de acordo com relatos dos próprios funcionários do

Departamento, são sempre quem mais os procuram. Nesse período também parece ter havido uma maior cobrança da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para que as escolas enviassem seu projeto político-pedagógico, sistematizando a sua prática pedagógica. Por um lado, algumas leituras apontam que momentos de maior tensão no cotidiano escolar provocariam maiores índices de transtornos mentais. Mas não podemos esquecer também que essas mudanças impulsionam sobremaneira a produção de grande parcela do setor educacional, que encontra nelas o fôlego necessário para rever sua prática, sendo portanto o estímulo necessário para a continuidade do trabalho.

1.2- Quem são as professoras PMI em desvio de função?

A tentativa é a de levantar um perfil geral das professoras das séries iniciais que já se encontram em desvio de função, a partir das informações contidas nos 70 prontuários de professoras PMI pesquisados.

1.2.1- Idade

TABELA 3- FAIXA ETÁRIA DAS PROFESSORAS

	N ^o de professoras	Percentual
De 30 a 40 anos	16	22,85
De 41 a 50 anos	42	60
De 51 a 60 anos	10	14,29
Mais de 60 anos	2	2,86
Total	70	100

Fonte: Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho/1995

As professoras têm entre 30 e 60 anos de idade, sendo que 60% delas estão numa faixa etária entre 41 a 50 anos. Isso remeteu-me a pensar na questão da menopausa, que aflige as mulheres nessa faixa etária, provocando mudanças significativas em seu modo de ser, alterando seu humor, sua perspectiva de vida e, principalmente, sua sexualidade. Além disso, a constituição da subjetividade feminina na nossa cultura impõe à mulher ideais que

incorporamos, como o ideal maternal. É com a maternidade que a mulher alcança a sua plenitude. Esta é central na definição do feminino, sendo que na faixa etária que predomina nessas mulheres deprimidas, o ideal da maternidade já se vê ameaçado, quiçá extinto, questionando concomitantemente a sua sexualidade.

Não se trata porém, de olhar a menopausa como uma doença em si mesma, mas sim contextualizá-la num período da vida em que se evidencia o desgaste, produto da história de cada uma.

Soma-se à questão da sexualidade, o próprio processo de envelhecimento, explicitando-se a situação de desvantagem frente ao homem em que a mulher é colocada. Nas palavras de Susan SONTAG (1982):

“Para a maioria das mulheres, envelhecer significa um processo humilhante de paulatina desqualificação sexual, visto que só são consideradas elegíveis as mais jovens e, depois disso, seu valor sexual vai caindo de maneira constante...”

O fato da mulher estar passando por uma mudança bastante significativa tanto em seu organismo, quanto na representação de si mesma e de sua sexualidade, poderá ocasionar um “balanço” retrospectivo de sua vida, colocando em evidência uma análise de suas condições de vida como mulher-mãe-dona-de-casa-professora, trazendo à tona frustrações, sentimentos de fracasso, agressividade contida, que podem ser considerados elementos preponderantes para desencadear uma depressão. Na ausência de outras perspectivas, esse quadro depressivo poderá se tornar o suporte de sentido de sua existência.

1.2.2- Tempo de serviço

O tempo de serviço dessas professoras localiza-se entre menos de 10 anos até 30 anos de serviço, sendo que 61% têm entre 10 e 20 anos de magistério, na função de regente de classe.

TABELA 4- TEMPO DE SERVIÇO

	Nº de casos	Percentual
Menos de 10 anos	10	14,29
De 10 a 20 anos	43	61,43
De 21 a 30 anos	17	24,28
Total	70	100

Fonte: Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho/1995

1.2.3- Escolaridade

TABELA 5- ESCOLARIDADE

	Nº de professoras	Percentual
Superior	37	52,86%
Magistério	20	28,57%
Superior em curso	13	18,57%
Total	70	100

Fonte: Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho/1995

Em relação à escolaridade, constatamos que a maioria tem curso superior, o que foi de certa forma, provocado pelo aumento salarial em decorrência do pagamento por habilitação, a partir de 1990. 28,57% têm apenas o segundo grau/magistério e 18,57% estão ainda cursando faculdade. De qualquer forma esse nível de escolaridade é bastante elevado, considerando o fato de ser na rede pública e no ensino básico.

1.2.4- Estado civil

TABELA 6- ESTADO CIVIL

	Nº de professoras	Percentual
Casada	35	50
Solteira	30	42,86
Viúva	5	7,14
Total	70	100

Fonte: Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho/1995

Quanto ao estado civil constatamos que 50% das professoras são casadas, contrariando o senso comum que geralmente diz que professoras primárias são “solteironas” ou ficaram para “titia”. É esse estereótipo que também faz uma leitura associando o adoecer psíquico com o fato de ser a mulher casada ou não. Essa interpretação não explicita que, ao fazer a relação, a intenção é colocar em questão a sexualidade da mulher, escondendo-se atrás do casamento para dizer dessa sexualidade. Interessante observar que no caso da mulher professora essa sexualidade não pode emergir nem mesmo quando a professora é casada. Alicia FERNÁNDEZ (1994:10) relata em seu livro **A mulher escondida na professora** um trecho bastante significativo:

“A professora Patrícia é casada, mas a chamam de “senhorita”. (...) Juan e seu amigo não podiam explicar-me que a senhorita Patrícia é professora e, por isso, seu ser mulher e o uso de sua sexualidade devem ser desmentidos. (...) vemos que é casada, os filhos nos mostram que, pelo menos uma vez, usou sua sexualidade, mas devemos fazer de conta que não sabemos disso. Vamos chamá-la de senhorita e pôr-lhe um avental branco para que nos seja mais fácil esquecer seu corpo feminino.”

Já assinalei, nesta pesquisa, que a cultura trabalha no sentido de transformar a maternidade numa das únicas possibilidades de realização feminina. Assim, na cultura ocidental, as mulheres são educadas para se casarem, constituírem com o marido uma família, gerarem os filhos e criá-los. Por mais diferentes que sejam as origens de classe das mulheres, percebe-se que estas “absorvem” essa prerrogativa cultural e ainda constata-se que seu sonho é casar-se e ter filhos. É como se este fosse o único caminho para a felicidade, de acordo com os padrões da educação feminina.

De acordo com APPLE (1995:63), a discussão sobre essa situação é mais complexa do que os estereótipos convencionais fazem supor. Muitas professoras, na Inglaterra, nos Estados Unidos e em outros países, nunca se casaram mantendo-se fiéis a uma escolha pessoal. Outras, o fizeram devido a diversas pressões da sociedade.

A questão do casamento, tão enfatizada pelos educadores masculinos, emerge nas histórias **sobre** algumas professoras, relutantemente pressionadas ao matrimônio pelas respectivas famílias, temerosas de que ficassem solteironas e dependentes. No entanto, não aparecem nos relatos das próprias professoras sobre sua atração ou ansiedade em se casar. Há também, nesses escritos, declarações expressas de mestras que escolheram o trabalho e a independência em troca da vida de casada, que lhes parecia significar servidão doméstica ou inutilidade social.

Esse autor assinala o argumento da ideologia dominante sobre o lugar da mulher ser em casa. Esse fato permitiu, de forma conveniente, que o magistério elementar fosse visto não só em teoria, com também na prática, como uma profissão para a qual as mulheres poderiam ser treinadas e trabalhar por um tempo limitado. Além disso, construir a imagem do magistério como uma ocupação transitória “permitia a perpetuação dos baixos salários”, uma vez que o trabalho assalariado era meramente uma forma de “sustentar as mulheres até que elas se casassem”.

3- Os discursos que perpassaram os dados desta pesquisa

Três tipos de discurso¹⁵ perpassaram os dados coletados em campo e exigem uma análise. O discurso médico-psiquiátrico, que inicialmente merece destaque por ser o que pronunciará o “veredicto” sobre os desvios de função das professoras. O discurso da professora, submetida ao discurso médico e sua posição diante disso. Por fim, o discurso da escola, que exclui do seu interior “a diferença”, começando do aluno, porém incluindo a professora “desviante”. O meu discurso na interpretação dos dados aparecerá aqui como

¹⁵ Aqui, discurso está sendo usado enquanto “Organização da comunicação, sobretudo da linguagem, específica das relações do sujeito com os significantes e com o objeto, que são determinantes, para o indivíduo, e que regulam as formas do vínculo social.” In: CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise. Larousse.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995:47.

uma “escuta” diferenciada do discurso médico-psiquiátrico, balizada pelo discurso psicanalítico.

3.1- Acerca do discurso psiquiátrico

O surgimento da Psiquiatria como um ramo da ciência médica que tem por objeto a “doença mental” coincide com o aparecimento de estabelecimentos destinados especificamente aos loucos. Como nos relata Michel Foucault, em sua **História da loucura** (1978), até o final do século XVIII na Europa o louco era confinado no mesmo espaço reservado para mendigos, ladrões e despossuídos. A medicalização da loucura, ou seja, o fato desta ser conhecida, estudada e tratada pela medicina, é concomitante à concepção do confinamento como uma forma de terapêutica. Não se tratava mais apenas de excluir os que haviam se tornado socialmente indesejáveis, mas de inseri-los num espaço terapêutico, um espaço de observação e cura. O asilo para alienados vai ser, ao mesmo tempo, o local onde a loucura desvelará seus segredos para o olhar médico e onde a medicina poderá, através de um controle do espaço e do comportamento do louco, construir um ‘tratamento moral’.

Jurandir Freire COSTA (1989:13) define a Psiquiatria como:

“um conjunto de práticas sociais que vão desde a tutela custodial de indivíduos privados de direito à cidadania, até experimentos farmacológicos, apoiados em ciências empíricas como a neurofisiologia e a neuroquímica. Cada uma destas práticas tenta dar conta do que se convencionou chamar vida psíquica do sujeito, em suas interações com o ambiente.”

A Psiquiatria vem cada vez mais se integrando à chamada ciência médica, que é sobretudo a arte de curar. O discurso dessa ciência tem como objeto as doenças, contribuindo para a constituição do estatuto do homem “normal”, identificando um número cada vez maior de doenças, caracterizando-as em sua sintomatologia e combatendo-as. É

por responder a essa exigência, a essa “demanda”, que a Psiquiatria encontra seu lugar na medicina. Porém, é na experiência clínica que o encontro da Psiquiatria com seu ideal de ser uma especialidade médica, tal como as outras são, experimenta toda a sua glória e precariedade, no dizer de RUSSO (1992:104):

“a experiência clínica, autorizando um saber sobre o individual e transformando o exemplo em caso, relativiza e desloca o acento da discussão acerca da especificidade ou não da psiquiatria no interior da medicina, desafiando incessantemente as certezas absolutas, expondo a todo momento o caráter inacabado do saber sobre a reinvenção.”

No início do século XX, os psiquiatras consideravam as doenças mentais como formas evolutivas que indicavam origens diversas. Mas, o aspecto orgânico, alterado por um processo patológico, perdeu sua exigência em relação às concepções psicogênicas (origem da alma). A partir das descobertas fundamentais da estrutura do inconsciente por Freud, a psiquiatria clássica se modificou, desaparecendo as formas rígidas das manifestações psíquicas, surgindo uma interpretação mais dinâmica do papel da atividade psíquica na formação dos quadros clínicos.

Essa mudança, caracterizada pelo desenvolvimento do que é chamado ‘Psiquiatria Dinâmica’, prolongou-se aos nossos dias. Soma-se a ela, a importância dos fatores sociais e ambientais, a história do indivíduo, as relações com o grupo familiar e o ambiente cultural. Porém, percebe-se que a Psiquiatria ainda vivencia conflitos em relação a essa mudança de concepção, conforme expressa Henri Ey em seu **Manual de Psiquiatria** (s/d:60):

“No estágio atual, a psiquiatria hesita entre duas tendências que ora a levam a considerar a doença mais que o doente, ora a levam a se interessar mais pelo doente que pela doença. Ela hesita, porquê o psiquiatra não pode ser otimista a ponto de considerar o doente mental apenas como um ser que reage a uma situação social que lhe basta ajustar, nem ser pessimista ao ponto de considerar a doença mental como uma deformação rígida, por assim dizer, física do “psiquismo.”

No Brasil, COSTA (1989) assinala que a Psiquiatria, desde que pretendeu desligar-se da neurologia para tornar-se uma especialidade autônoma, buscou se legitimar diante do resto da comunidade médica. Nesse contexto os médicos tratavam não só de se organizar enquanto categoria profissional, mas também de consolidar sua influência sobre a sociedade brasileira. Assim, o discurso médico propõe dispositivos de classificação e controle da população. O hospício era um deles. Aqui, como na Europa, não foi a Psiquiatria que criou o hospício, mas o contrário.

Ao desenvolver seu discurso, que tem como objeto as doenças, a medicina contribui para a constituição de um estatuto do "homem normal". O discurso médico prossegue segundo suas leis próprias, impondo-se ao doente e também ao médico.

Recorrendo aos dados da pesquisa, é possível verificar a lógica do discurso médico, nos casos estudados, em relação aos fenômenos expressos pelas professoras e à escuta do médico. Após várias idas aos médicos generalistas e especialistas, em que não se consegue detectar e precisar o diagnóstico da paciente, que "reincide" na busca de licença médica para legitimar seu afastamento do trabalho, há a indicação para a psiquiatria. Nota-se que a professora percorre vários especialistas como cardiologista, ginecologista, dermatologista, neurologista, oftalmologista, ortopedista, dentista, otorrinolaringologista, gastroenterologista, para enfim, chegar ao psiquiatra. Observa-se que a maior procura fica por conta da clínica ginecológica e oftalmológica.

Em alguns casos o desvio funcional é imediatamente prescrito. Em outros, a dúvida quanto ao diagnóstico ou às exigências legais, como o fato de a servidora já ter cumprido o estágio probatório ou não, faz com que o desvio funcional seja adiado ainda por um tempo, concedendo-se então, sucessivas licenças médicas.

Nos casos em que a psiquiatria fica em dúvida quanto à precisão do diagnóstico, recorre a outras áreas do saber como a Psicologia e seus instrumentos avaliativos, o que se pode constatar nessa fala do psiquiatra: *"sugiro o teste de Rorschach para indicar melhores*

caminhos em relação ao diagnóstico". É importante assinalar que no campo psicológico, há questionamentos sobre a validade desses instrumentos avaliativos, pois os testes são instrumentos de medição padronizados que muitas vezes também demonstram sua fragilidade, por não levarem em conta as diferenças individuais.

É interessante notar que as queixas que aparecem no discurso das professoras no momento das consultas aos médicos do Departamento, inclusive ao psiquiatra, são as mais variadas possíveis, passando por "*diarréia, pressão alta, vômito, dores na nuca, na cabeça, na coluna, nas costas, dormência nas mãos, irritabilidade, choro fácil, cistite, cólica nefrética, depressão, ansiedade, zumbido no ouvido, insônia, nervosismo, outros*". As pacientes se dirigem aos médicos, ora utilizando de sua maneira própria de se expressar, ora recorrendo ao próprio vocabulário médico, demonstrando familiaridade com alguns termos. A medicina não leva em conta esse mal-estar, que vai se deslocando no discurso das mulheres-professoras, porque o discurso médico se sustenta apenas por sua objetividade, sua cientificidade.

Essa variedade de significantes refletem a procura intensa das pacientes às várias especialidades médicas, como se quisessem encontrar algo que se localize no corpo para explicar o mal-estar que sentem. Nesse momento, de acordo com CLAVREUL (1993:98), instaura-se o discurso médico em sua primeira etapa, que consiste na afirmação: "*Você foi atingido por uma doença. Seu corpo está habitado por uma doença na qual você não está engajado pessoalmente*". O doente é convidado, assim, a desprender-se de qualquer interpretação subjetiva sobre o que lhe ocorre, uma vez que não pode conhecer o que só o discurso médico pode interpretar. Aqui, o doente acha-se definido como: Homem + doença. O que vai assinalar sua entrada no discurso médico é a nomeação da doença, é o diagnóstico. Por aí, o médico mostra que aquilo de que o doente sofre tem seu lugar no sistema dos significantes que constitui o discurso médico.

As diversas queixas expressas pelas professoras levam-me a pensar, por um lado, em quem escuta essas queixas - os médicos -, e por outro, no sujeito que as faz - a mulher-professora. A princípio, teríamos uma situação onde estariam postas em evidência duas subjetividades. Porém, o discurso médico exclui a subjetividade tanto daquele que enuncia como daquele que escuta, pretendendo manter a objetividade do cientista, que, na verdade, suprime a subjetividade daquele que fala.

Através das etapas pelas quais se efetua o ato médico, ou seja, as etapas do diagnóstico, do prognóstico e da terapêutica, o que se configura é um discurso totalitário que exclui a diferença, único modo pelo qual a subjetividade poderia se manifestar. A nomeação da doença (o diagnóstico) é um veredicto, um aprisionamento, comportando em si o aspecto negativo que toda categorização comporta. Mas ela é também, sobretudo para o doente, um ato que contribui para diminuir sua angústia. Tudo que ele sentia, e que não podia ser relacionado com o que poderia ser interpretado a partir de seu saber sobre si próprio, toda essa onda de sensações subjetivas penosas, dolorosas, angustiantes, freqüentemente culpabilizantes, é retomada no discurso médico sob afirmação de que um sentido pode ser encontrado para o que era anteriormente puro não-senso. Segundo CLAVREUL (1993:99): *“O médico afirma sobre esse sentido novo que tem ou pode ter a mestria, o domínio. Mestria pelo menos verbal, mesmo se ele não pode reduzir a doença”*.

O doente que recorre ao médico está na situação da criança que recorre à mãe, pelo fato de que um e outro atribuem à pessoa a quem apelam um discurso no qual se pode interpretar seu apelo. Como o discurso da mãe para a criança, o discurso médico é totalizante. Porém, Michel Foucault (apud CLAVREUL, 1983:157) assinala:

“A medicina não é constituída da totalidade do que se pode dizer sobre o sofrimento, pois o sofrimento remete o sujeito que o experimenta, à sua fantasia e ao que constitui essa fantasia, isto é, à sua própria história e ao discurso que ele pode manter sobre sua história.”

Parece que os médicos, não encontrando nas queixas das professoras algo que se localize no corpo dessas mulheres, chegam em alguns momentos a dizer que essas queixas “são vagas” ou são “queixas somáticas diversas”. Dessa forma, o discurso médico se apropria do discurso do sujeito, transformando os significantes de sua fala em signos, em sinais médicos.

Assim, os diversos significantes extraídos das falas das professoras: *‘me sinto distante das coisas’, ‘sinto cansaço’, ‘falta de ar’, ‘sinto um lado do corpo pesando uma tonelada’, ‘sinto dormências’, etc.* serão todos reduzidos a sinais clínicos como lombalgia aguda, dispnéia, despersonalização, para que possam ser inscritos no discurso médico. Do sofrimento, o médico não quer e não pode nada saber. Dessa forma, não deixará que o doente fale demais de sua vida e dos elementos que não fazem parte, que não se integram nesse discurso. Do que é dito, ele só selecionará o que interessa ao discurso médico, reafirmando uma posição de saber sobre o doente. Por outro lado, o doente não ignora que é a partir do discurso médico que será escutado. Dessa forma, sua demanda se organiza em função do que ele sabe ou acredita saber, do que poderá ser entendido e retido por parte do médico. Ele sabe que o que diz dos seus sintomas só toma sentido no discurso médico.

Nesse sentido, a fala do sujeito é ouvida, mas não escutada, tornando-se necessário aplacar de alguma forma essas infinitas queixas das mulheres professoras, o que faz com que seja prescrito um índice de medicação bastante alto. Mas essas queixas não poderiam ser escutadas como sinais de que alguma coisa não vai bem com esse sujeito?

Para CLAVREUL (1983:34), o que instaura a objetivação científica é a impossibilidade de deixar algum lugar para que surja a questão do sujeito. Não é senão num outro discurso que essa questão é retomada - o da Psicanálise. Para ela, esse “desconhecimento” do sujeito é o que sistematiza e estrutura a construção do discurso médico. De acordo com Lacan, não é ao doente que o médico se dirige, mas ao homem

que era normal e que deverá voltar a sê-lo, ou seja, que raciocina com clareza, o que significa que ele deve se submeter à razão médica, sendo qualquer desvio tomado como sinal de loucura. Assim, a instituição médica - lugar da totalidade do discurso médico - prevalece sobre médicos e doentes, destituídos de sua subjetividade,.

3.2- Como se classificam as doenças no campo psiquiátrico?

No campo psiquiátrico, de acordo com Henry Ey, em seu **Manual de Psiquiatria** (s/d), as doenças são classificadas a partir de uma "idéia diretriz". Essa idéia nasce da observação clínica e as doenças são caracterizadas por seus sintomas e sua evolução. Mas os médicos precisam identificar as queixas de seus pacientes sob uma denominação que as unifique cientificamente e torne viável o fato de uma paciente ser atendida por mais de um profissional, favorecendo, assim, o uso de uma certa linguagem comum. Daí a existência de um sistema de classificação padronizado, como é o caso da CID (Classificação Internacional de Doenças) ou do DSM (Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorder).

A Classificação Internacional de Doenças tem por função estabelecer diagnósticos de forma a permitir inteligibilidade entre os profissionais da área médica e áreas afins, sendo elaborada a partir das práticas e discussões desses profissionais em torno de um possível consenso e uma linguagem comum. Porém, nem sempre alcança o seu intento. Essa questão das CIDs é complexa, e um de seus organizadores, MORMONT (1996), afirma:

"Dizer que se deve passar por um sistema diagnóstico padronizado, isto pode trazer alguns problemas. Sistemas padronizados como a CID-10 não enquadram a totalidade da realidade clínica. Existem situações extremamente complexas, nas quais o social, o psicológico, o familiar, o econômico se entrelaçam e onde o diagnóstico do estado mental não engloba todas as razões que podem existir para se tomar a decisão de suspensão do trabalho, ou de dar tal conselho. Com os sistemas padronizados, entramos num processo muito mais categorizado e de certa rigidez. Agora você faz parte de tal código da CID-10 ou do DSM-4."

A CID que está em vigor atualmente está na décima edição. Ao contrário da classificação anterior (CID-9), a CID-10 sugere uma organização com maior complexidade na descrição, utilizando termos mais sofisticados, preocupando com a classificação e ordenação dos transtornos. Poderia assinalar que a mudança mais radical entre a CID-9 e a CID-10, no que diz respeito às doenças mentais, é que a partir da última deixa de existir a divisão tradicional entre neurose e psicose, sendo esses termos usados ocasionalmente, sem contudo constituírem-se em “divisores de água”.

COTTET (1994:54) faz uma crítica às classificações na CID e no DSM:

“Usa-se o termo “síndrome depressiva” para fazer economia e estruturas clínicas e diferentes afecções são reagrupadas sob esta denominação. A simples consideração da função de tais estados na neurose e na psicose parece fora de moda.”

Neste trabalho, a CID-9 será tomada como o referencial que vinha sendo utilizado pelos médicos do DSMT-AD, até 1995. Os códigos mais freqüentemente usados nos casos estudados são o 300 e suas variações: 300.0/7 e 300.4/0.

4- O código 300 da CID-9¹⁶ abarca a maior incidência dos transtornos mentais

De acordo com a CID-9, a maioria dos laudos de professoras da RME (85,7%) está localizado em torno do código 300, principalmente os chamados transtornos neuróticos, mais especificamente a neurose histérica. Entre os laudos de nosso interesse predominam os casos de depressão neurótica (84,72%). Constatamos poucos casos em que além do código 300, aparecem outros complicadores como alcoolismo, lesão por esforço repetitivo (LER), epilepsia ou artrite, na proporção de um desses complicadores sendo associado a

¹⁶ De acordo com a Classificação Internacional de Doenças, em sua nona edição, o código 300 se refere aos “transtornos neuróticos, transtornos da personalidade e outros transtornos não psicóticos”. Em suas variações, o código 300.0/7 se refere aos “transtornos neuróticos de ansiedade”. O código 300.4/0 se refere à “depressão neurótica”.

um caso de neurose depressiva. Também encontramos um número reduzido de casos diagnosticados como psicose - código 295/296 (7,14%). O critério utilizado para separar essa amostragem foi considerar os casos em que realmente o diagnóstico não sofreu alterações ao longo dos períodos de licença. Ou seja, casos que desde o princípio foram diagnosticados como sendo de psicose e assim permaneceram. Vejamos a tabela abaixo:

TABELA 6- CLASSIFICAÇÃO PELO CÓDIGO, DIAGNÓSTICO, E RECOMENDAÇÃO

MÉDICA	Nº de professoras	%	Código	Diagnóstico	Recomendação médica
	60	85,7	300	O que predomina é a Depressão. Esta às vezes, vem acompanhada de ansiedade, agressividade, insônia, angústia, somatizações, conversão, inadaptação ao trabalho.	Não poderá exercer atividades de regência de classe. Não poderá estar em contato com crianças em idade escolar.
	5	7,14	300, associado a outras doenças	Depressão, somada a outras doenças: LER, Alcoolismo, Epilepsia, Hipertensão, Psoríase grave (na proporção de 1 caso para cada doença).	Não poderá exercer atividades de regência de classe. Não poderá estar em contato com crianças em idade escolar. Não poderá ficar em pé por longos períodos de tempo. Não poderá realizar movimentos repetidos com membros superiores.
	5	7,14	296	Psicoses (Afetiva, Reativa, Não especificada, Cíclica).	Não poderá exercer atividades de regência de classe. Não poderá estar em contato com crianças em idade escolar.

Fonte: Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho/1995.

Assim, para fazer uma análise dos dados situados acima com um pouco mais de precisão, restringi mais uma vez a amostra aos casos classificados pela CID-9 com o código 300, não trabalhando nesse momento com os casos de neurose depressiva associados a outros problemas, nem com os casos de psicose. Trabalhei com 14 prontuários, conforme descrito na metodologia, ressaltando que os diagnósticos são conferidos por médicos psiquiatras. Ora são os médicos assistentes das pacientes que os conferem, ora é o

psiquiatra do DSMT-AD. Isso costuma provocar controvérsias acerca desses diagnósticos, conforme discutirei à frente.

4.1- Como o discurso psiquiátrico concebe a depressão?

Segundo Henri Ey, em seu Manual de Psiquiatria (s/d), as neuroses se caracterizam por serem doenças mentais que desorganizam menos profundamente a consciência e a personalidade. No presente estudo, constatamos que a maior incidência dos diagnósticos recai sobre a depressão neurótica e suas variantes (ansiedade, agressividade, síndrome depressivo). Como o discurso psiquiátrico concebe a idéia de depressão neurótica? Como conduz o seu tratamento?

Para a psiquiatria, a depressão neurótica é classificada basicamente em dois tipos: a depressão vital e a depressão reativa.

A depressão vital reveste-se de uma tonalidade afetiva próxima do sentimento de tristeza. A ansiedade é geralmente intensa, um pouco teatral, colorida por traços neuróticos subjacentes - em primeiro plano os traços histéricos. O conteúdo dos temas depressivos geralmente está relacionado ao acontecimento causal da crise depressiva. Assim descrevem o comportamento do doente:

“o doente quer que o escutemos, que ele se queixe e que nós o consolemos; paralelamente, ele acusa os outros e a sorte muito mais do que a si mesmo, queixando-se desesperadamente de seu estado físico e de seu estado psíquico, de sua astenia, de sua fadiga insuperável e paradoxal, pois quanto menos ele é ativo, mais se sente cansado e impotente.”

O sentimento de impotência parece ocupar um lugar central para o deprimido neurótico, que a projeta em sua necessidade de ajuda ambígua, exprimindo a impotência do médico para curá-lo e a impotência dos medicamentos que são prescritos para ele. Contudo, a necessidade que esses doentes têm de se apoiar no outro é característica dos estados-limites e sua avidez afetiva pode assumir um caráter tirânico e agressivo em relação aos que o rodeiam.

No grupo das depressões reativas, observa-se que, de maneira geral, a experiência de tristeza vivenciada está mais integrada aos acontecimentos atuais e relacionada com a história conflitiva do doente. Para os psiquiatras, as crises depressivas ocorrem geralmente após experiências vivenciadas como frustração, decepção, luto, perda de estima, abandono, etc. Os psiquiatras assim a descrevem:

“O termo *Depressão reativa* deve ser aplicado a uma depressão estreitamente ligada a um acontecimento doloroso, mas que tenha uma intensidade. Ocorre nos indivíduos frágeis, que não têm confiança em si mesmos, pouco expansivos, muito escrupulosos, geralmente passivos e astênicos e que mostram, desde sua juventude, uma sensibilidade anormal”.

Para os estudiosos da área, o aparecimento de uma depressão reativa mostra que o trauma psicológico não é único. A causa desencadeante aparente, à qual poderia atribuir-se o estado depressivo, está associada a condições de vida e a um modo de existência, no momento em que este ocorre, que desempenham em geral um papel também essencial. A avaliação da intensidade do acontecimento é bastante relativa e depende da forma como ela foi vivenciada pelo doente.

Porém, como medir os indivíduos frágeis? E a sensibilidade anormal, como defini-la? Como avaliar a intensidade do acontecimento? Aqui, fica clara a busca da medicina por uma “objetividade” que não é cabível quando se trata do sujeito, a menos que se o veja como objeto.

Neste estudo pude constatar que a leitura do discurso médico sobre alguns relatos de professoras que buscam se afastar da regência de classe vai ao encontro da concepção de “depressão reativa” exposta acima, com finalidade de justificar as licenças médicas:

“Servidora apresentando quadro depressivo devido à perda de parentes, em acidente automobilístico. Sem maiores alterações psicopatológicas.”

...“Seus problemas são decorrentes de problemas emocionais e pressão alta convergente.”

Em outro caso, o desvio funcional é motivado por problemas familiares (marido alcoólatra) e conflitos situacionais. A avaliação psicológica relata:

“Pr [pessoa referida] vem apresentando problemas psicossomáticos tais como: palpitação, dor no coração e costas, no braço esquerdo, e arrochamentos (sic) por todo o corpo. Está tendo também elevações súbitas de pressão arterial. Apresenta-se muito deprimida, voz trêmula e chorando durante todo o relato. Já trabalhou muito; teve época em que lecionava em três horários. Gosta muito de lecionar e diz ter ideal. É muito criticada na escola por manter-se entusiasmada com o trabalho. Não mede esforços nem tempo para apresentar sempre bons materiais para os alunos. Sua saúde e problemas existenciais porém, não estão permitindo um desempenho necessário na sala de aula. O marido é alcoólatra e vem durante os anos trazendo problemas seríssimos (sic) para ela. Já tentou suicídio, dando antes um tiro em Pr, que não pegou, e quase mata as crianças também. Pr tem medo de tomar uma atitude em relação a ele, porque pensa que as crianças não aceitariam essa separação. Ao mesmo tempo teme uma reação agressiva por parte do marido. Os filhos estão em tratamento psicológico na Beprem e diz ela, têm apresentado bons resultados”.

Diante do exposto, concluiu-se que a paciente necessitava do afastamento temporário da regência de classe, por *“sérios problemas existenciais, marido alcoólatra”*. Algum tempo depois, constata-se que mesmo após desvio, continuaram os problemas que o motivaram, sendo que o marido desenvolveu quadro de paranóia alcoólica (ciúme), gerando mais problemas familiares. A manutenção do desvio, nesse caso, se deu com a seguinte justificativa: *“enquanto perdurar os conflitos conjugais e familiares, a servidora se apresenta sem condições de retornar à regência”*.

Aqui, o insuportável não está localizado na sala de aula e sim na vida familiar da professora, levando-a às dificuldades no seu local de trabalho, chegando a expressar que *“não reivindica local na sua escola, não tem preferências. Só necessita realmente se afastar da regência de classe”*.

Porém, não fica clara a relação que se estabeleceu entre os problemas familiares (que não cessaram após o desvio de função) e o afastamento da professora da sala de aula. Pela justificativa médica e psicológica, a professora apresenta *“depressão reacional”*

às crises de ciúme do marido; embora a própria professora peça para se afastar da regência de classe, ela não explicita suas dificuldades, nem tampouco lhe é perguntado. Não se trata de um problema que teve origem na relação com o trabalho, mas, ao que parece, na sua relação com o marido. Por que se afastar da regência de classe?

4.2.- A complexidade no estabelecimento de um diagnóstico preciso

Uma outra questão constatada nesta pesquisa é a dificuldade que os médicos têm de se chegar a um diagnóstico preciso, principalmente quando se trata de “casos graves”, segundo os psiquiatras. Ao se depararem com “casos graves de neurose histérica” (em que há, inclusive, crises de despersonalização histérica, o que por si só marca um limite tênue entre a histeria e a psicose), nota-se a dúvida dos médicos para se chegar ao diagnóstico, como no exemplo a seguir: *“Pr. apresenta contato reticente, relato de idéias místicas”*.

O médico registra que são constatadas várias licenças pelo código 300.0, mas numa outra consulta em que traz diagnóstico do código 295, de seu médico assistente, o caso é enviado para discussão no DSMT-AD com outros especialistas. O médico, um clínico geral, relata que a servidora já teve diagnóstico anterior de 300.1 bem como 300.0/4 e 300.0/0. A paciente relata ser uma pessoa mística e o médico registra uma de suas falas: *“Eu estou direto com o Espírito Santo e ai de quem tentar me destruir”*. Concede licença de 15 dias e indica, como o médico assistente, o código 295.0. Numa outra consulta é o psiquiatra quem apresenta dúvida em relação ao diagnóstico, citando em seu relatório o código 300.0 e 298.9/0, ainda que colocando um ponto de interrogação nesse último.

O fato de o psiquiatra ter apontado, em algum momento, a possibilidade de um caso de psicose (ainda que negando esse diagnóstico), é possível ser observado em quase todos os laudos considerados “casos graves”. Ainda que a sua fala seja dita de forma a negar um

possível diagnóstico de psicose, há sempre a possibilidade de se estar enganado quanto à precisão de um caso de histeria, como demonstram os seguintes exemplos:

“Não nos inclinamos em (sic) pensar em quadro psicótico.”

“A servidora mostra evidente queda de tenacidade e do rendimento intelectual em seu contato verbal que se apresenta pobre e um tanto estereotipado. Fala de forma peculiar, denotando um certo grau de regressão. Não há evidências de desordens psicóticas.”

“Quadro depressivo-ansioso sem evidências de pertencer ao grupo das psicoses afetivas. Em uso de benzodiazepínicos.”

“Quadro impreciso. Não parece psicótica. Está novamente em desvio de função. Acreditamos ser CID 300.0.”

O que me sugere essa constante dúvida em relação ao diagnóstico, nesses “casos graves”, é o fato de que ainda em nossos tempos os médicos questionam os sintomas histéricos e os consideram como questões menores, simulações, dramatizações. Poderíamos nos perguntar se essa lógica sofreu alterações, pois, historicamente, os sintomas das neuroses histéricas eram encarados como imposturas. Os psiquiatras contentavam-se em classificar o variado conjunto de sintomas e remetê-los, até onde podiam, a distúrbios etiológicos somáticos, anatômicos ou químicos. Por onde quer que o discurso médico tenha se desenvolvido, a histeria não deixou de ser reconhecida pelo que ela representa em relação ao saber médico, ou seja, poder parecer todas as doenças sem nunca ser uma delas, escapando por essa via ao saber constituído. Por esse motivo, a histérica, com seus sintomas denominados no discurso médico de “migratórios”, ludibria o saber médico, colocando-o num impasse.

A essa polêmica acerca de um diagnóstico que supere o fenômeno evidenciado pela paciente, soma-se um imaginário que circula entre as professoras de que para obter uma licença é preciso que o caso seja “bastante grave”. Esse imaginário, muitas vezes levam-nas a simular situações que não raro “convencem” também o seu médico assistente de sua veracidade. Esse, por sua vez, parece emitir mais freqüentemente laudos de psicose e

“defender” o afastamento de sua cliente, muitas vezes por tempo superior ao que geralmente é indicado (15 dias). Há casos em que o médico assistente chega a sugerir de 30 a 60 dias de afastamento a cada consulta de suas clientes, causando uma polêmica entre a concepção do DSMT-AD, que representa a instituição empregadora da servidora, e o atendimento particular, provocando uma discussão entre assistência médica pública e privada.

4.3- O fracasso dos medicamentos

De acordo com os pressupostos da medicina psiquiátrica, expressos no Manual de Psiquiatria, de Henri Ey (s/d:67), a descoberta de medicamentos antidepressivos colocou, atualmente, a quimioterapia em primeiro lugar nos tratamentos dos estados depressivos. O número de casos anteriormente tratados por eletrochoque mantém suas indicações quando os psiquiatras querem agir com rapidez. Há ainda os medicamentos que constituem um grupo intermediário entre os antidepressivos, de um lado, e os estimulantes da vigília, de outro: são os derivados tricíclicos (dibenzodiazepínicos). Segundo especialistas, essas drogas são mais fáceis de manejar, apresentam menos ou nenhum efeito secundário e não necessitam de um controle em meio hospitalar.

Porém, na prática, constata-se que nem sempre os medicamentos desempenham suas funções de maneira eficaz no combate à depressão neurótica. Mas, ainda que se observe que há fracasso dos tratamentos de choque e dos antidepressivos, em alguns casos de neurose depressiva aquelas drogas não deixam de ser prescritas. Muitos psiquiatras consideram que a maioria das crises depressivas têm tendência a evoluir espontaneamente para a cura e consideram que sua duração, quando abandonada à evolução espontânea, é, em média, de seis a sete meses. Porém, essa duração aumenta com a idade e com as recaídas. Para esses, o tratamento visa abreviar a duração da crise

e, se possível extingui-la. Jane RUSSO (1992:174) comenta sua posição em relação aos psicofármacos:

“É necessário ressaltar que os psicofármacos não podem nunca ser considerados como o único instrumento de intervenção terapêutica, seja nas situações agudas ou não. Para poder se garantir não apenas os efeitos farmacológicos, mas também aqueles terapêuticos, os fármacos devem fazer parte de uma estratégia de intervenção abrangente e complexa. Certamente alguns sintomas nervosos, depressivos, fóbicos, obsessivos e histéricos ficam melhor controlados através de um apoio psicoterápico do que através do fármaco.”

No presente estudo, dos 14 casos investigados, apenas em três não se registra uso de nenhum medicamento. Há situações em que a paciente chega a usar de três a quatro medicamentos ao mesmo tempo. Esses também têm uma grande variedade de tipos e marcas. Os mais indicados são: *Pamelor, Stelazine, Frontal, Tofranil, Diazepan, Tegretol, Motival, Tranxilene, Haldol, Akineton, Anafranil, Lexotan*, sendo este o mais usado. Em um desses casos observamos, inclusive, a indicação de eletroconvulsoterapia (ECT), sem resultado satisfatório, passando a paciente posteriormente a usar lítio.

De acordo com RUSSO (1992:174), o uso dos antidepressivos e do lítio está reservado apenas para situações diagnósticas específicas, enquanto os sintomas “depressão” e “excitação” por si não justificam o emprego automático desses medicamentos.

4.4- E a indicação psicoterápica?

Enquanto a indicação medicamentosa alcança um índice bastante elevado, a indicação médica para tratamento psicoterápico é menor, sendo que em nove dos casos, não há indicação para terapia. Dos outros cinco casos, registra-se em três a procura por esse tipo de tratamento. Há um relato de tratamento analítico, um de terapia e um de

psicoterapia em grupo, no qual a professora relata: “Acho que vou parar com isso de terapia; se bobear, a gente dá uns tapas”, se referindo à possível auto-hetero-agressividade, segundo o médico que a atendeu. Em outro exemplo, houve aplicação de teste para melhor definir o encaminhamento. Seu resultado apontou: “a análise do teste tende ao diagnóstico de provável psicose histérica, com prognóstico favorável se Pr [pessoa referida] submeter-se a tratamento psicoterápico”. Apesar disso, não houve registro de que a paciente tenha seguido essa indicação. Poderíamos pensar que, se de um lado há resistência dos médicos em indicar a psicoterapia, por outro, há resistência da paciente em submeter-se ao tratamento, em que ela precisaria se ver empenhada e implicada para que este tivesse efeitos. No caso dos medicamentos, o sujeito pode-se manter numa atitude bem próxima da passividade, sem qualquer implicação. Basta que se submeta à ordenação médica.

É importante ressaltar que mesmo quando há indicação da psicoterapia, a prescrição dos ansiolíticos a acompanha.

4.5- Registros de internação

Verificando os registros de internação, constata-se que apenas em três casos há relato de internação por episódios psiquiátricos, nos hospitais Pinel e Instituto Raul Soares, por uma média durante de 15 dias para cada paciente. Nos outros casos de internação, os motivos variam entre situações de hemorroidectomia, diabetes descompensado, histerectomia, hemorragia. Nesses casos, o período de licença alcança até 45 dias em média.

4.6- A recomendação médica: Não ter contato com o aluno

Interessante notar que, independente do diagnóstico que tenha gerado o desvio, seja casos de neurose ou psicose, “graves” ou não, a recomendação médica no DSMT-AD é sempre a mesma, de acordo com a tabela 6: “O servidor não poderá exercer atividades que exijam contato direto com crianças em idade escolar”, “ou não poderá exercer atividades de regência de classe”.

Por que é proibido à professora exercer contato com o aluno, se conforme vimos até o presente momento não há por parte do discurso médico nenhuma interrogação sobre o trabalho exercido por essas professoras? Por que a professora concorda em sair da sala de aula, se em alguns momentos chega a afirmar que gosta do seu trabalho e do contato com os alunos?

Apesar de a recomendação médica apontar a impossibilidade de contato com crianças em idade escolar, em toda a amostra os motivos que a justificariam não são explicitados. As dificuldades que estão diretamente ligadas ao trabalho em sala de aula não são expressas no discurso médico. Vejamos:

“A professora necessita afastar-se do trabalho para tratamento de saúde. Atualmente, sua capacidade como regente após anos de tratamento e licenças constantes, está comprometida. Sugiro que se estude a possibilidade de desvio funcional.”

Aqui, não foi o trabalho que gerou o eterno afastamento da professora da sala de aula. O motivo foi sua permanência em tratamento e em licenças constantes durante anos, comprometendo sua capacidade como regente de classe.

Em outro caso, a própria servidora demonstra o seu mal-estar com a sala de aula, mas não consegue clarear sua causa. Entretanto, isso não é motivo de investigação e aprofundamento por parte da equipe do DSMT-AD. A professora, antes mesmo de completar dois anos de trabalho, relata que: “desde que entrou para a PBH sente-se

descontrolada só de olhar cadernos escolares. Diz não poder parar de trabalhar, não podendo contudo manter a regência de classe". Na avaliação psicológica, consta que: "é a primeira vez que a servidora dá aulas; com muita dificuldade de reger classe. Foi chamada pela diretora e informada que teria que se cuidar. Chorando durante a entrevista, deprimida. Em uso de Eryptanol e Lexotan. Foi orientada a persistir no tratamento e na psicoterapia para poder voltar às atividades, embora o seu desejo seja o desvio funcional".

Acompanhando-se a evolução do caso, verificou-se que a "paciente está há meses com quadro depressivo reacional com inadaptação profissional. Muito ansiosa e tensa. Refere péssimo contato com crianças, apesar de todo seu esforço. Somado a isto está com quadro de anemia de moderada a grave leucocitose importante. Em decorrência destes fatos é aconselhável o seu DF".

O DF foi concedido, seguindo recomendação para que *"não exerça atividades que exijam o contato direto com crianças em idade escolar"*. Interessante observar que nesse caso, o DF não foi emitido pelo psiquiatra, sendo posteriormente questionado pelo mesmo. Na consulta seguinte, a paciente, alegando estar com os mesmos problemas, solicita licença devido a *"problemas de ordem emocional, depressão e luto do marido"*. O médico nota emagrecimento acentuado e registra CID. 308.0/5 e CID. 300.0, fazendo a seguinte observação: *"Não detectei quem indicou o DF. O quadro psiquiátrico parece normal. Em casos assim não vejo opção se não renovar o DF. Deverá ser mantido"*.

A manutenção do desvio nesse caso era realmente necessária ou virou "obrigação" do médico manter a ordem dada anteriormente?

Em outros momentos a servidora traz expresso em seu relato um sentimento de ambigüidade em relação ao trabalho em sala de aula; chega a dizer que *"está disposta a um trabalho em secretaria sem contato com crianças"*, identificando o médico um quadro de *"Depressão, ansiedade, irritabilidade"*, diagnosticando a CID 300.4 + 300.0. Enviada para avaliação psicológica, *"relata estar em uso de remédios homeopáticos para controle da*

pressão. Diz estar vivenciando dificuldades de ordem afetiva em sua vida pessoal. Declara gostar do seu trabalho e ter vocação para o magistério. Ao mesmo tempo diz que quer tratar da saúde que não vai bem, e deseja afastamento e posteriormente o desvio”.

As impressões da psicóloga apontam que a servidora apresentou-se:

“nervosa, chorando durante a entrevista, apresentando certo desânimo, baixa auto-estima, indecisão e evitação frente às dificuldades. Dá impressão de dramatizar um pouco ampliando seus desconfortos dando também impressão de tentar obter os ganhos secundários. Um período de afastamento (não grande) poderá ajudá-la a se estruturar melhor; ao mesmo tempo sugeri-lhe uma psicoterapia de apoio. A hipótese diagnóstica é 300.4 e o prognóstico é bom.”

Aqui, fica evidente que associada ao mal-estar do trabalho pedagógico aparece a dificuldade de ordem afetiva em sua vida pessoal.

Num outro caso, o médico declara:

“Ao exame psiquiátrico, não detectei alterações psicopatológicas que configurem um quadro psiquiátrico. Problemas existenciais e insatisfação profissional, é o que me parece estar em primeiro plano”.

Encaminhada à avaliação psicológica:

“Pr relatou insatisfação, depressão, somatização. Chega a torcer para ficar doente e para não ir à escola. Tem problema cardíaco, vive com medo de morrer. Tentou modificar o esquema de trabalho, para ver se conseguia adaptar e não foi possível. Daí não conseguiu mais ir à escola. Demonstra depressão, angústia, histrionismo, problemas de evocação de memória imediata. Está medicada há bastante tempo; em uso de Lexpiride. Atualmente é indicado o Desvio de Função, com constante acompanhamento psicológico.”

Novamente, nem o médico, nem a psicóloga interrogam a professora sobre a relação que ela estabelece entre o trabalho na sala de aula e “suas dificuldades de ordem afetiva”.

Para evidenciar ainda mais as questões que foram levantadas acima - a dificuldade no estabelecimento de um diagnóstico preciso; a dificuldade em lidar com os inúmeros deslocamentos que a servidora apresenta em seu discurso; o tempo concedido para o tratamento; a redução desse tratamento ao aspecto medicamentoso; o afastamento da

regência de classe, sem interrogar a professora sobre seus motivos; a continuidade dos problemas após o desvio funcional - cito mais um exemplo, considerado bastante grave pelo Departamento.

Em 1994, há indicação de um psiquiatra particular dizendo que a paciente está sob seus cuidados profissionais, devendo afastar-se de suas atividades profissionais, indicando a CID 295 (psicose).

No DSMT-AD, a avaliação psiquiátrica mostrou dúvidas em relação ao diagnóstico:

“A servidora teve uma crise, pelas férias de seu médico assistente. Submeteu-se a um ECT (eletroconvulsoterapia) na crise, não tendo passado bem após suspenso o tratamento. Quadro de intensa ansiedade, fobias e sintomas depressivos. Em uso de Tegretol, Valium. Quadro de polimorfismo de sintomas, com predomínio de ansiedade e fobias. Reação colateral com medicamentos. Em uso de benzodiazepínicos. Permanecem minhas hipóteses e dúvidas diagnósticas. O quadro me parece dentro do CID 300. Insatisfação profissional. Teve baixa de humor. Em uso de carga pesada de medicamento. Síndrome do pânico? Psicose incipiente? Histeria grave? Ainda sem definição diagnóstica.”

Aqui, penso ser importante introduzir uma diferença entre o discurso médico e o discurso psicanalítico. O primeiro não parece muito preocupado em estabelecer um diagnóstico diferencial entre neurose e psicose, que poderia definir uma direção para o tratamento, atendo-se apenas aos fenômenos que a paciente apresenta. Daí podemos perceber o porquê dessa dúvida em relação ao diagnóstico, pois como o sintoma se desloca constantemente para essa paciente, a cada consulta ela terá um diagnóstico diferente do anterior.

Já para o analista, o estabelecimento do diagnóstico diferencial entre neurose e psicose impõe-se desde o início do tratamento. É função das entrevistas preliminares, determinar a orientação a ser dada na condução do tratamento. A função diagnóstica implica a questão: como está esse sujeito em relação às leis da linguagem? De onde responde? Do registro simbólico? Para a Psicanálise, no diagnóstico diferencial entre neurose e psicose, fenômenos alucinatorios, distúrbios de linguagem, fenômenos corporais

e idéias delirantes não podem ser tomados como atributos exclusivos da estrutura psicótica, como tão bem o atestam as histéricas, desde Charcot. É no registro simbólico que será buscado o diagnóstico. É no dito do sujeito e como este se localiza em seu dizer, que o psicanalista se orienta em relação ao diagnóstico e à condução da cura.

Sobre o mesmo caso, o DSMT-AD registra algum tempo depois:

“Quadro de desagregação neurótica, episódios de despersonalização. Ainda deprimida e ansiosa. Cronificação da sintomatologia. Continuam minhas dúvidas diagnósticas, embora pessoalmente acredite num quadro de histeria com momentos de dissociação e sintomatologia predominantemente fóbico-ansiosa. Tratamento pouco eficaz, e as licenças continuam apesar do Desvio de Função. Código 300.”

Algum tempo depois, a paciente retorna e diz estar muito bem, querendo inclusive cancelar o DF. O DSMT-AD o cancela e o psiquiatra afirma:

“A situação reforça minhas impressões iniciais da desnecessidade do DF e da existência de forte componente de ganho secundário”.

O mesmo caso, avaliado posteriormente:

“Teve descompensação em quadro neurótico já descrito anteriormente. Estado psiquiátrico de difícil caracterização. Há dois anos tirando licenças freqüentemente. Componente de hospitalismo e ganho secundário importantes. Não caracterizo o quadro como propriamente psiquiátrico”.

De um lado, o psiquiatra do DSMT-AD opta por afirmar:

“Quadro neurótico grave; a patoplastia é histérica, e os antigos psiquiatras poderiam chamar de Psicose Histérica. Borderline. Continua mal-educada, querelante. Persisto com a impressão de ganho secundário. Desfila uma série de dificuldades com os fármacos quer sejam AD quer sejam tranquilizantes”. De outro, seu médico assistente (particular) insiste no diagnóstico de psicose, inclusive administrando medicamentos indicados para casos de delírio psicótico: “A servidora está se submetendo a tratamento psiquiátrico sob meus cuidados médicos, usando Haldol, Akineton, e Anafranil. Baixa de humor no momento. Apresenta quadro compatível com CID 298.0/7 e necessita afastar-se de suas atividades profissionais por mais 30 dias. Fazendo E.C.T sob narcose. Após ECT, apresenta pronunciada hipomnésia ou, mesmo, amnésia lacunar, alternando com períodos de certa perplexidade, ansiedade inespecífica e ausência com estranheza do percebido.

Desse modo, solicito prorrogação de sua licença médica por mais 30 dias. CID 298. 0.7."

Algum tempo depois, o mesmo médico assistente:

"Desde que as fases depressivas não cederam com E.C.T, resolvi testar carbureto de lítio associado a Limbitrol, Stelazine, Akineton. Estou reformulando o diagnóstico para CID 296.1/0, com personalidade predisponente. Dessa maneira sugiro afastamento do trabalho por mais 60 dias. A paciente relata memória ruim, depressão, sonolência excessiva. Fez tratamento com eletrochoque e lítio sem resultado. Deprimida. Acompanhada pela mãe."

Alguns meses depois o mesmo médico anterior diz que a paciente está apresentando quadro compatível com o código 300.4/0, solicitando o seu afastamento do trabalho por 30 dias.

Quando a paciente retorna ao DSMT-AD, o psiquiatra diz:

"Continua pressionando a Junta Médica e seus peritos. Neurose grave + ganho secundário. Quadro já bem conhecido por nós, atualmente com o diagnóstico que julgamos acertado. CID 300.4/0. O ganho secundário parece ser evidente. Inúmeros relatórios meus são mais do que suficientes para o diagnóstico de Histeria grave com elementos depressivos. Em uso de Prosac. Considerando que as flutuações do humor freqüentes comprometem o desempenho profissional, sugiro mudança de função da servidora."

Após a concessão do desvio, a polêmica não cessa: o atestado particular insiste em licenças e em caracterizar o quadro como sendo de psicose:

"quadro de CID 295.3 que vem evoluindo satisfatoriamente devido ao tratamento não só psiquiátrico, mas também psicoterapêutico; durante este período a paciente às vezes tem algumas crises em que fica ansiosa, irritada no local de trabalho, levando-a a apresentar sintomas psicóticos".

O mesmo caso na avaliação do psiquiatra do DSMT-AD:

"Em vista da forte despersonalização histérica da servidora, da boa adaptação às funções atuais e à existência do tratamento psiquiátrico e psicoterapêutico (com uso de medicação psicoativa), sugiro a manutenção do DF".

Esse exemplo reforça a dificuldade do estabelecimento de um diagnóstico preciso que poderia clarear os encaminhamentos das formas de tratamento. Poderíamos pensar

que, ao contrário da posição médica, que procura dar nome aos fenômenos que desfilam essa paciente, a dimensão da escuta dessas 'queixas vagas', que sempre se deslocam, poderia propiciar a fala desse sujeito, desvelando o seu desejo. Mas o que se constata é que, em detrimento de uma ênfase na escuta do sujeito que "queixa", a psiquiatria lida com a estratégia da medicação que faz "calar" o sintoma. Esse insiste e retorna, não sem sofrimento para o sujeito.

5- O discurso psicanalítico

A Psicanálise surge no início do século XX com o objetivo de compreender a natureza daquilo que era conhecido como 'doenças nervosas funcionais'. Presumia-se, assim, superar a impotência que até então caracterizava seu atendimento médico, posto que os neurologistas não sabiam o que fazer do fator psíquico e não podiam entendê-lo, deixando-o aos filósofos, aos místicos e aos charlatães. Conseqüentemente, não tinham qualquer abordagem para a neurose, e em particular, para a histeria.

FREUD (1976:239) relata que as pessoas se contentavam em explicar as paralisias histéricas através de uma fórmula que garantia sua fundação em distúrbios funcionais das mesmas partes do cérebro que, quando gravemente danificadas, levavam às paralisias orgânicas correspondentes.

A atitude da Psicanálise para com o problema do inconsciente, seu reconhecimento de uma sexualidade infantil e a ênfase que concedia ao fator sexual na vida mental em geral, já continha idéias que iam de encontro a opiniões aceitas e estabelecidas, gerando repulsão e descrédito. Assim, a Psicanálise com sua nova compreensão dos fenômenos psíquicos não encontrou a simpatia da geração contemporânea dos médicos, que haviam sido ensinados a respeitar apenas fatores anatômicos, físicos e químicos. Não estavam

preparados para levar fatores psíquicos em consideração e, portanto, enfrentaram a psicanálise com indiferença ou antipatia.

Na perspectiva psicanalítica, os processos mentais são em si próprios inconscientes, só se tornando conscientes através dos sintomas. Freud, a partir da observação de um caso clínico, concluiu que todos os sintomas demonstravam ter um significado, sendo que estes apareciam em lugar das ações não efetuadas.

Com o advento da Psicanálise foi possível preencher uma lacuna na etiologia dos sintomas neuróticos, ainda que FREUD (1976:244) tivesse, por sua vez, experimentado vários caminhos até inventar a “associação livre”, acreditando “que após suprimidos todos os propósitos intelectuais conscientes, as idéias que emergissem seriam determinadas pelo material inconsciente”.

A experiência demonstrou a eficácia dessa regra fundamental da psicanálise, que desempenhava a mesma função anteriormente realizada pelo hipnotismo. Porém, o trabalho de revelar o que havia sido esquecido, provocando o sintoma, tinha de lutar contra uma resistência constante e muito intensa, a qual levou Freud, mais tarde, a elaborar a teoria da repressão.

As impressões e impulsos mentais, para os quais os sintomas estavam servindo de substitutos tinham sido esquecidos através de forças mentais, que se defrontaram com uma repressão, barrando-os à consciência e excluindo-os da memória. Apenas em consequência dessa repressão é que eles se haviam tornado patogênicos. Assim, os sintomas constituíam um substituto para satisfações proibidas. Esse conhecimento tornou ainda mais claro o enorme papel desempenhado na vida mental pelos impulsos sexuais e desembocou na teoria da sexualidade¹⁷.

¹⁷ Cf. FREUD, Três Ensaio sobre a teoria da Sexualidade (1905). Obras Completas. Ed. Standart Brasileira, vol. VII. Rio de Janeiro. Imago, 1976.

A passagem do discurso médico ao discurso psicanalítico é problemática, pois para a psicanálise a entrada no discurso é a entrada no discurso do Outro, já que é o Outro que capitaliza os significantes em que tudo deverá se articular, a partir da linguagem. É em razão da relação da linguagem com o discurso que o sujeito é dividido, na medida em que é ao mesmo tempo sujeito do enunciado e que deve falar. Colocar-se à escuta do que se diz e do que nós mesmos dizemos, fazer a experiência do discurso é fazer também a experiência do inconsciente, que é “estruturado como uma linguagem”.

Para o médico, é preciso fazer uma seleção da fala do paciente, não reter senão o que convém para o diagnóstico e o tratamento. É preciso sobretudo que ele se proteja do erro. Para o psicanalista, ao contrário, o “erro” é que é seu fio condutor. Os primeiros estudos de Freud - a histeria, os sonhos, os atos falhos, os lapsos, os chistes - demonstram que se poderá reagrupar sob o título de erros o objeto desses estudos. Freud mostrou que todos esses erros têm em comum o fato de não ocorrerem de qualquer modo, mas segundo leis muito referenciáveis. São as mesmas leis da linguagem, confirmou Lacan.

No presente estudo, pareceu-me que em alguns momentos, numa tentativa de encontrar uma outra justificativa para os constantes deslocamentos poli-queixosos que ocorrem no discurso das professoras, o psiquiatra arrisca-se numa escuta que vai além do que a paciente fala. Nesse momento o discurso psiquiátrico esboça uma outra leitura desses fenômenos, situando o problema num campo que considera a perspectiva do sujeito, balizada pela teoria psicanalítica, conforme demonstram as falas do médico ao proferir suas impressões diagnósticas:

“Estrutura histérica, buscando ganho secundário”, “Quadro de estrutura histérica com limitação intelectual”, “Trata-se de problema estrutural”.

6- O discurso da professora é o discurso da queixa

Uma das definições que o Dicionário Aurélio dá para o vocábulo queixa é 'descontentamento'. Recentemente, um estudo realizado por ASSUNÇÃO (1994:292) demonstra que:

“No cotidiano da escola, a queixa ocupa um espaço significativo nas conversas entre as professoras. Queixam-se do aluno, do salário, dos pais, do marido, da empregada, das colegas, mas a queixa que sobressai é aquela que se refere ao aluno; ela está presente em quase todas as suas conversas e o recorrente em tais conversas diz respeito à não aprendizagem e à indisciplina.”

Para a autora, a professora vive um sentimento de ambigüidade expressa em duas concepções que se tem desse aluno hoje: “uma em que o aluno de ‘hoje’ difere de um antigo, sendo indisciplinado e de difícil convivência e outra, que mostra uma dimensão afetiva e maternal em relação ao aluno. O aluno não corresponde à representação que se tem dele: calado, educado, submisso. Por outro lado, são tratados como ‘filhos’ que devem proteger, tornando assim, uma relação de dependência.

Mas como apenas amar crianças? E aquelas que não são filhos(as)? Para ROSEMBERG (1992:173) a instalação do discurso amoroso no campo pedagógico pode estar ligado à figura materna: à díade mãe-filho é negada qualquer possibilidade de rejeição. Fazendo um paralelo com a educação, a ideologia do amor materno tem orientado as políticas sociais e escolares, sendo divulgada pela mídia, por profissionais da Psicologia, da Medicina Biológica e da Pedagogia e ensinada às professoras na sua própria formação.

Essa ideologia acabou por atribuir, e ainda atribui, à mulher as características essenciais à prática pedagógica, como sensibilidade, compreensão, afetividade, enfim, uma natureza adequada ao magistério. Essa assimilação é, também, evidente no discurso da professora quando valoriza o amor e o afeto como atributos essenciais para o desempenho de sua função. Na medida em que, de fato, a professora desempenha uma função que não

se restringe ao ensino; na medida em que a função de socialização também participa do ensinar; e na medida em que sua formação profissional é insuficiente, a professora lança mão do repertório aprendido domesticamente - ser mãe real ou potencial, cuja base de exercício (nos foi ensinado) se pauta pelo afeto.

Um dos elementos apontados por ASSUNÇÃO (1994:125) como possível explicação para que o aluno se tornasse o alvo dessas queixas se localiza na precária formação da professora: ela apresenta-se esvaziada em conteúdo, não respondendo nem a uma formação geral, nem a uma formação pedagógica consistente. Esta tem como norte uma criança e uma escola idealizadas que não corresponderá à criança e a escola reais, o que geralmente torna essa professora incapaz de lidar com situações adversas que permeiam o dia-a-dia da sala de aula, provocando frustração e um sentimento de impotência diante dos problemas.

Mas essa explicação parece ser insuficiente quando pensamos na relação professora-aluno, a qual por si só é mais complexa, considerando-se que essa envolve a subjetividade do aluno e a da professora. O que haveria de tão drástico nas relações professora-trabalho pedagógico, professora-aluno, mulher-criança, que tem sido considerado a causa do adoecimento físico e mental das professoras?

A forma como essa professora lida com esse aluno está marcada de um lado, por sua história de vida, sua concepção do que seja o trabalho pedagógico, somada às concepções de uma sociedade que ora o valoriza extremamente, ora o desvaloriza, ridicularizando-o. De outro lado, o olhar que dirige a esse aluno, que também comparece com sua subjetividade, sua história de vida, seus sonhos, suas fantasias, e que enquanto criança, sofre do mesmo fenômeno social, sendo às vezes supervalorizada e às vezes negligenciada.

São essas representações¹⁸ que irão determinar a relação que a professora estabelecerá com esse aluno. Por vezes ele lhe parecerá estranho, gerando sentimentos ambíguos que oscilam entre o amor e o ódio, provocando reações as mais diversas em ambos os sujeitos. De acordo com ASSUNÇÃO (1994: 237):

“A postura assumida pelas professoras frente à prática pedagógica, ao aluno, à escola, ao conhecimento, ao trabalho no magistério, entre outros, é consideravelmente marcada por suas representações, pois a mulher-professora ao chegar ao seu trabalho diário, chega com todo seu corpo. Corpo que traz as marcas biológicas, psíquicas, sociais, históricas, culturais. E é por inteiro, com suas marcas e representações que a mulher professora ajuda a construir, com todas as suas complexidades, o cotidiano escolar.”

Alícia FERNÁNDEZ (1994:114) também se refere ao discurso da queixa da professora tendo como função e significado a relação que se estabelece entre o trabalho doméstico e o trabalho docente. A queixa da dona-de-casa e a queixa da professora acabam por se tornar muito semelhantes. Para a primeira pode ter a função de *“uma transação através da qual, por um lado denuncia um mal-estar e, por outro, confirma, através de sua postura resignada que nada muda...”* Para a professora não será diferente, pois pode ser *“uma transação, isto é, um sintoma que denuncia um aborrecimento e que, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga tal como está...”*

Em nossa cultura, as mulheres encarnam esse estigma de “queixosas”, como se isso fizesse parte da subjetividade feminina, associado à idéia de que “mulher fala demais”, “fala pelos cotovelos”, “é fofqueira”, etc. Enquanto permanecem no discurso da queixa, tornam-se impotentes e paralisadas diante de uma possível mudança de posição.

¹⁸ O termo representação definido por Ângela ARRUDA (1983:9), enquanto representação social, ressalta as dimensões particular e subjetiva do sujeito. Apesar de construídas socialmente, essas dimensões trazem a marca da singularidade do indivíduo. Cada um tem sua maneira particular de se apropriar das idéias, crenças e valores, reelaborando-as e colocando-as em prática.

7- Interferência da escola no processo de exclusão da diferença

As escolas são instituições que se caracterizam fundamentalmente por realizarem certas atividades visando alcançar determinados objetivos. Enquanto instituição, a escola tende a um certo "fechamento", no sentido que Goffman atribui ao termo. Esse "fechamento" faz com que as escolas tenham um mundo próprio, com suas regras, valores, rituais, códigos. Algumas características das instituições escolares dependem da forma como elas estão estruturadas e da maneira como se organizam, com seus rituais, sua linguagem, suas normas.

Nota-se, em alguns casos analisados, que a instituição escolar tenta excluir de seu meio o sujeito "desviante" - a professora "transtornada", assim como faz com o aluno que apresenta algum tipo de problema de comportamento ou de aprendizagem. A escola não é um lugar que comporta diferenças.

Constata-se em várias situações que a escola identifica-se com o discurso médico. Há situações em que a direção da escola intervém enviando relatórios ao DSMT-AD, constando:

"A professora já algum tempo, vem apresentando dificuldades na condução de sua classe. Não tem conseguido manter uma disciplina que lhe dê condições de desenvolver conteúdos na sala de aula. Demonstra ser nervosa, ansiosa, angustiada, agitada, tornando o ambiente de sala de aula também agitado. Os alunos adquirem com isso um comportamento nervoso, agressivo, agitado. Conversam muito, andam na escola toda, brigam. A professora durante conversa demonstra dificuldade não recente em lidar com criança, apesar de gostar do que faz."

O que é significativo nesse caso é que o discurso da escola se aproxima do discurso médico, chegando até mesmo a sugerir o encaminhamento que lhe parece mais cabível:

"A desorientação da professora e a falta de domínio se agravam a cada dia. Sugere-se o afastamento através de um laudo temporário, propondo o tratamento que se fizer necessário". Assinam a orientadora e a diretora em nome de toda escola.

A preocupação em coordenar para que tudo funcione bem, de manter um ambiente tranqüilo, de paz, revela a necessidade que a direção de escola tem de fugir aos conflitos, de não permitir que o conflito emerja e se faça presente no cotidiano escolar, pois a emergência do conflito sugere o enfrentamento, o desvelamento das relações, passando inclusive pelo poder.

Assim como a direção, a supervisão também se encontra no nível do controle do trabalho escolar. Hierarquicamente abaixo da direção, sua ação incide mais diretamente sobre o(a) professor(a). No cotidiano do seu trabalho, em muitas escolas, onde não há uma prática de trabalho coletivo, a professora aprende que “não sabe” e aceita o “saber” da supervisão e da orientação, ficando também submetidas a esse saber. Assim, o discurso da direção e supervisão assumem “valor” de verdade para a professora.

Quando a professora é chamada a comparecer ao DSMT-AD relata que *“tem 40 anos, 7 de PBH, mas leciona há cerca de 15 anos. Diz que seu problema é desajuste emocional; alega só ter contato com crianças difíceis”*. A avaliação psiquiátrica concluiu que:

“A servidora tem problemas no seu local de trabalho. Estrutura histórica, buscando benefício secundário. ‘Não recebo nenhum elogio, só cobranças’ e outras frases do gênero preenchem seu discurso. Não caracterizo o quadro como propriamente psiquiátrico. Está dentro dos limites da normalidade. O componente profissional + pessoal é muito importante”.

Julgando insuficiente sua avaliação, encaminhou o caso para avaliação psicológica. O que será que queria dizer com “o quadro está dentro dos limites da normalidade?” Quais seriam os limites de normalidade a que se refere o médico?

Na avaliação psicológica relata dificuldades no manejo com a classe, dizendo que vem sentindo grande ansiedade e agitação, mas gosta da escola, sente-se apoiada e convive bem com as colegas; diz que a supervisora vem acompanhando o seu trabalho e que o corpo administrativo apóia seu afastamento temporário de sala. Diz querer sentir satisfação em dar aulas novamente e não trabalhar mecanicamente. Ainda relata choro fácil

em sala de aula, diante da não aprendizagem dos seus alunos. A psicóloga conclui que *“a servidora está provavelmente vivenciando ansiedade difícil de tolerar, indicando as tensões que está sujeita em face de seu desajustamento profissional”* e sugere abordagem psicoterapêutica, bem como afastamento temporário da regência.

Num outro exemplo é possível verificar que a interferência da escola às vezes é radical. Através da diretora, um relatório é enviado para a Regional à qual a escola pertence, cujo título é: *“Relatório sobre servidor e pedido de providências”*. Declaram que a professora, regente de 1ª série, apresentou problemas no decorrer do ano de 1990, com relação à classe de sua responsabilidade. A escola foi procurada pelos pais que exigiam providências acerca da professora, pois *“julgavam que seus filhos estavam sendo prejudicados, não estavam tendo interesse pelas aulas, o conteúdo não estava sendo desenvolvido, o que eles puderam observar através dos cadernos dos meninos”*.

A escola alega que ao chamar a professora para conversar, esta negava haver qualquer tipo de problema na sala e consigo mesma. No mês de junho a professora entrou de licença médica e ao retornar em agosto e assumir uma outra classe os problemas retornaram; observaram os seguintes aspectos:

“No comportamento do professor:

Não tem domínio de turma; não admite haver problemas em sala, nem consigo mesma; demonstra não ter consciência da situação real, sente como se tudo estivesse transcorrendo normalmente, esquece com facilidade de conversas anteriores.

No comportamento do aluno:

Desinteresse, agitação, agressividade, regressão na aprendizagem, infreqüência, reage como se não existisse a figura da professora”.

Solicitaram novamente a ajuda da Regional, que enviou à escola uma integrante da sua equipe pedagógica, também psicóloga. Esta convidou a servidora para uma conversa da qual se recusou. A psicóloga sugeriu um encontro da professora, da supervisora e da orientadora consigo. *“A professora agiu como das vezes anteriores, alegando estar tudo*

bem, reconhecendo apenas a indisciplina, porém como se não fosse de sua responsabilidade". Em outubro, a psicóloga retornou sabendo que não houve nenhuma mudança com a professora, e após ter com ela outra conversa, constatou que realmente havia algum problema.

Então enviam uma solicitação ao Departamento: *"solicito da Junta Médica, através da Regional uma avaliação deste comportamento, pois estamos temerosos das conseqüências que podem surgir no decorrer das atividades diárias"*.

Na anamnese psiquiátrica, a servidora:

"Nega transtornos psiquiátricos anteriores. Mostra evidente queda de tenacidade (atenção voluntária), e do rendimento intelectual em seu contato verbal que se apresenta pobre e um tanto estereotipado. Não há evidências de desordens psicóticas. Fala de forma peculiar, denotando um certo grau de regressão. Diz estar apenas cansada ("isso eu não vou negar") mas desconhece outros problemas e afirma gostar do seu exercício".

A impressão diagnóstica do psiquiatra foi:

Déficit intelectual - Borderline (limítrofe);

Grave neurose levando a descapacidade intelectual e laborativa;

Simulação visando algum tipo de ganho secundário.

No início de 1991, a diretora, a supervisora e a orientadora da escola enviam novo relatório sobre o desempenho da professora, informando que os problemas citados continuam a acontecer. Pais, alunos e demais professores solicitam providências e o texto finaliza assim: *"Diante disto, esta unidade escolar não tem condições de permanecer com a referida professora, pois, tememos algum acontecimento grave, pelos quais somos responsáveis"*. Todos os profissionais da escola assinam, respaldando e legitimando assim a exclusão da professora.

Um mês depois novo relatório da Regional reafirma a conduta da servidora e encaminha a diretora para conversar com o diretor da Junta Médica. Nesse período, a

servidora consegue licença por 30 dias, com o diagnóstico de depressão (CID 300.4). Em seguida, o DSMT-AD, através de um médico do trabalho, dá o parecer de desvio de função por *“quadro de depressão e queda de tenacidade”*.

Também nesse caso, constata-se que, mesmo após o desvio funcional, a servidora continuou apresentando problemas, o que coloca em dúvida a recomendação que prescreve que a servidora *“não poderá exercer atividades que exijam o contato direto com crianças em idade escolar”*.

Num outro caso, a servidora foi diagnosticada como estando em crise de despersonalização, sem condições de trabalho:

“relata estória de vida bastante difícil e conturbada. É professora regente de 1º grau e desde o ano passado vinha sofrendo forte stress decorrente de pressões emocionais vivenciadas em seu trabalho. Isto gerou conflitos, resultando em transferência de escola. Após o episódio, desenvolveu quadro depressivo com crises de choro e dificuldades em lecionar e coordenar a disciplina de seus alunos. Entrou em surto psicótico, com alucinações e delírios de cunho persecutório, impossibilitando-a de sair de casa, trabalhar e realizar suas atividades rotineiras. Foi encaminhada para acompanhamento psiquiátrico e medicamentoso, o que vem acontecendo paralelo ao atendimento psicoterapêutico.

No momento, não se encontra em condições psicoemocionais para reassumir suas atividades de regente, uma vez que, estar em sala de aula é vivenciado pela mesma com enorme angústia e ansiedade, chegando a somatizações (suor frio, cefaléia, tontura), desorientação espaço-temporal, sensação de pânico diante do barulho, não conseguindo coordenar seu raciocínio de forma coerente. Apresenta ego fragilizado. Indica-se que a mesma exerça atividades extra-classe. Deverá continuar em atendimento psicoterapêutico e acompanhamento psiquiátrico.”

Também nesse caso, a escola reforça as evidências e pede o afastamento da servidora da regência de classe com base nos fatos relacionados abaixo:

- 1- *“A funcionária está em tratamento psiquiátrico há um ano no Hospital Raul Soares.*
- 2- *Faz uso excessivo de medicamentos fortes.*
- 3- *A funcionária se desliga da realidade com certa freqüência.*

4- *Irrita-se facilmente com alunos, correndo o risco inclusive de uma agressão física.*

Esses fatos vêm nos preocupando uma vez que os alunos correm risco constante estando em contato com a referida funcionária.

Aguardando providências, agradecemos". Assina a diretora da escola.

Apesar do psiquiatra afirmar que ainda lhe faltam evidências de quadro psicótico, sugerindo que se trata mesmo de uma crise de despersonalização (indicando a CID 300.1/5), concede à servidora quatro meses de desvio funcional, condicionada a uma reavaliação ao final desse período. Após esse tempo, o médico concluiu: "*Histriônica, dramatizando todo o quadro. Pueril*" e diz se tratar de um caso de "histeria grave", achando contraproducente que esta retorne à regência.

Uma outra paciente tem se queixado constantemente do estresse no trabalho. É professora da rede municipal e trabalha com crianças há longa data. Aqui, devido ao estresse e ao difícil controle de pressão alta, o próprio psiquiatra solicita ao serviço médico "*o afastamento temporário da paciente para ajuste terapêutico e melhora clínica*".

Em outro relato, a servidora apresenta "*crise neurótica com manifestações neurovegetativas e relato de episódio de conversão psicomotora. Portadora de fadiga psíquica, ansiedade, e depressão*". Trouxe relatório de psiquiatra particular recomendando desvio de função. Trabalha na regência de classe há 18 anos. Em 1993, a avaliação psiquiátrica sugere o DF por um período de 4 meses, "*pois pelos sintomas decorrentes de descompensação do CID 300.1/5 (elementos ansiosos e secundariamente depressivos), apresenta-se com capacidade laborativa parcialmente comprometida*". A hipótese diagnóstica é de "*quadro de estrutura histérica com limitação intelectual*".

Mesmo após desvio, perdura o "*quadro de depressão, com forte colorido histérico (teatral), crises de vômito, cefaléia. Ganho secundário evidente. CID 300.4 + 300.1*". O médico diz: "*eu já sabia dos riscos da complicação do quadro*", e conclui pelo seguinte diagnóstico: "*neurose histérica com elementos depressivos e ganho secundário em vias de*

cristalização. Chama atenção um certo comprometimento intelectual", que ele se interroga se seria decorrente da neurose ou constitucional.

Após o período de um ano, a servidora retorna e o psiquiatra declara:

"ao exame psiquiátrico apresenta quadros compatíveis com CID 300.4, com prejuízo para funções laborativas".

Numa consulta próxima, primeiro entra a diretora, que *"relata ser a servidora exemplar como professora, que nos últimos 2, 3, anos está em má capacidade laborativa, pensando em pedir exoneração"*. Quando a servidora é atendida:

"relata estar em uso de medicamentos; sem alterações da conduta ao exame; com hipertensão arterial moderada, refratária à medicação. Desvitalizada. Quadro depressivo curioso que reaparece quando do contato com ambiente de sala de aula. Atesto caráter somático na sua sintomatologia, que é reforçada pelo contato com criança em idade escolar. Sugiro Desvio funcional pelo código 300/9.0 e 300.0/7."

Aqui, mais uma vez não se evidencia o motivo da depressão estar relacionada com a sala de aula.

Não estou querendo negligenciar as dificuldades da escola em lidar com uma professora que esteja apresentando problemas, mas é preciso interrogá-la sobre a impotência em lidar com a diferença em seu interior, a impossibilidade de que cada sujeito possa se dizer *um* num contexto em que a tendência é a massificação. Aqui, se evidencia o mesmo processo que se assiste em relação às crianças-problema.

CAPÍTULO IV

DANDO VOZ ÀS “LAUDISTAS”

Neste capítulo apresentarei o material das entrevistas realizadas com quatro professoras escolhidas aleatoriamente a partir do estudo dos 14 prontuários. O objetivo das entrevistas era possibilitar compreender a dimensão da subjetividade, complementando os dados “objetivos” do prontuário médico.

1- Observações iniciais acerca das entrevistas

Realizei quatro entrevistas com o objetivo de possibilitar uma escuta das “professoras laudistas”, buscando compreender a dimensão da subjetividade e complementar os dados “objetivos” do prontuário médico. Para captar o emergente dos discursos das informantes, a escuta foi essencial como instrumento de trabalho, sendo propiciadora de reflexões. Embora não possa defini-la como uma escuta propriamente clínica¹⁹, procurei não perder de vista, nas falas, a emergência do sujeito através dos ditos e não-ditos de sua história.

É sempre recomendável afirmar que a minha leitura se produz também emoldurada pela minha vida como professora - horizonte do qual não posso fugir.

À medida em que as entrevistas se desenvolviam, procurei sistematizar as falas, que foram captadas e registradas, sendo posteriormente enriquecidas com outras anotações, já que em apenas um caso a professora permitiu-me gravar, e depois analisadas e

¹⁹ Na clínica, o que se busca é escutar do lugar onde aquele que fala possa se inventar no ato de sua palavra.

interpretadas. Uma delas perguntou-me no início da entrevista: “*Vai ser dirigida?*” Eu lhe respondi que havia um roteiro, mas que ela poderia falar sobre o que quisesse em meio às perguntas. Apesar de dizê-las que poderiam se manifestar livremente, elas, geralmente, aguardavam que eu fizesse uma das perguntas do roteiro para se manifestarem. Mesmo essa professora que perguntou, justificando que não gostava de ninguém dirigindo o seu trabalho, aguardava a pergunta.

De forma geral as professoras não mostraram resistência para marcar a entrevista, com exceção de uma que teve essa dificuldade. As entrevistas ocorreram nos meses de outubro e novembro de 1996.

Quanto ao local, a primeira foi realizada no próprio trabalho da professora. A princípio o ambiente estava agitado, com muitas pessoas chegando para buscar documentos, acalmando-se depois de uns trinta minutos. No segundo caso, a entrevista foi realizada na casa da professora, pois esta estava licenciada e provavelmente não retornaria à escola até o fim do ano. A professora não demonstrou problemas em me receber. Aqui, em um determinado momento, a faxineira da casa entrou na sala para limpar os vidros da janela e porta e permaneceu por algum tempo, sem que a entrevistada se desse conta de sua presença. A terceira, apesar de ter sido na sala das professoras, na escola, foi bastante calmo. Só fomos interrompidas para o café. Na quarta e última, foi-nos reservada uma sala na escola que permitiu privacidade e tranqüilidade durante todo o tempo de trabalho. Em média o tempo das entrevistas durou entre uma hora e meia (a que foi na casa da professora) a duas horas e 45 minutos.

Todas manifestaram entusiasmo em relação ao fato de estar dando uma entrevista acerca dos seus problemas de desvio de função, inclusive a professora que havia resistido para marcá-la:

“Acho importante essa pesquisa. Gostaria de assistir a apresentação da mesma.”

“*Gostei muito que você tenha me escolhido para essa tarefa.*”

A exposição das questões e as respectivas análises, aqui, não têm a mesma ordem em que foram apresentadas durante a entrevista. O roteiro utilizado encontra-se anexo, na ordem em que foi estabelecido, mas não necessariamente seguido.

2- Uma breve caracterização da amostra

a) Quanto à idade, naturalidade e aparência:

1) 50 anos. É de Sete Lagoas. Tem pele morena; apresenta uma estrutura física mais para magra e em média 1m e 60cm; estava vestida de forma simples, com calça de brim, blusa de malha e calçava uma sandália. Apresentava-se um pouco desanimada, principalmente em relação ao seu trabalho. Falta-lhe pouco tempo para aposentar. Demonstrou algum entusiasmo por estar estudando, fazendo faculdade.

2) 38 anos. É de Belo Horizonte. Essa professora também tem pele morena, é magra e mede aproximadamente 1m e 60cm; estava vestida com calça jeans e blusa de malha, calçava chinelo (em casa). Estava sob efeitos de remédios que pareciam bastante fortes, causando-lhe certos tremores de mãos e pés. Também apresentava uma certa dificuldade para articular o seu pensamento. Interrompia por alguns segundos a sua fala a cada pergunta que eu fazia e respondia a tudo de forma monossilábica, sem muita explicação. Aparentemente se mostrava desvitalizada.

3) 34 anos. É de Belo Horizonte. Tem pele branca. Sua estrutura física é mais para magra e mede aproximadamente 1m e 60cm. Usava vestido e calçava uma sandália. Apresentava-se bastante vitalizada, é nova, bonita, tem boa aparência, e mostrou-se muito risonha durante a entrevista.

4) 49 anos. É de Ipoema-MG. Também tem pele branca, é mais baixa e apresentava-se um pouco gordinha. Usava um vestido e calçava chinelo Havaiana (na escola).

Apresenta-se pouco vitalizada, mas tranqüila em relação aos seus problemas e ao seu tratamento, que segundo ela, é permanente.

A idade das professoras entrevistadas fica dentro da mesma faixa etária das outras professoras em desvio de função da pesquisa de campo, conforme demonstra o Capítulo III.

b) Quanto à escolaridade:

Ao serem perguntadas pela escolaridade, uma das entrevistadas respondeu que está cursando o 1^o ano de Pedagogia no IEMG. Ela se formou no magistério em 1973, ano em que também se casou. A segunda fez 2^o grau no IEMG, magistério, tendo terminado em 1976. Fez licenciatura curta em Ciências Biológicas na Faculdade de Ciências da UFMG, terminando em 1986. A terceira fez 2^o grau no Colégio Pio XII (científico), tendo feito posteriormente um ano de estudos adicionais no magistério do IEMG em 1982; fez curso superior de Pedagogia (1986), fazia Terapia Ocupacional e agora faz Psicologia (pediu reopção) na UFMG. Ela ainda quer fazer Artes ou Decoração. A quarta fez 2^o grau - magistério - no Colégio Dom Cabral, terminando em 1976. Fez Licenciatura Curta em Pedagogia no IEMG, em 1987.

Todas as entrevistadas tiveram uma passagem pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, ou no segundo grau ou no curso de Pedagogia. Essa referência aparece também no estudo de ROCHA (1995) e no estudo de GOMES (1994) indicando que o IEMG ainda exerce um papel relevante na formação das professoras da RME-BH. O IEMG foi criado em 1906, pelo Governo do Estado, como escola normal exclusivamente feminina, oferecendo cursos do Pré-escolar ao Superior (Pedagogia). Pode-se dizer que à história do Instituto liga-se a história da professora primária, no século XX, em Minas Gerais: lá, ela se formava, trabalhava e se especializava. O lema do Instituto era e continua sendo *“Educar-se para educar”*, apesar de as condições hoje serem outras, do ponto de vista da materialidade e da qualidade de ensino, estando absolutamente tão precárias como de resto em quase todas as escolas públicas.

A primeira entrevistada confirma a antiga concepção do curso de magistério ser um curso “preparatório” para o casamento: *“Se formou no magistério em 1973, ano em que também se casou”*.

c) Quanto ao tempo de serviço:

1) Relata que só começou a exercer o magistério dez anos depois de formada. Formou-se em 1973. Casou-se em 1973. Saiu de sua cidade em 1974. Já estava cansada de trabalhar com contabilidade, aí resolveu fazer concurso para dar aula, após dez anos de formada; concursada desde 1983 na RME, só foi chamada no final de 1985, estando há dez anos na educação.

2) Começou na profissão em 1987 na RME, um ano após ter se formado, e no Estado em 1988, estando há oito anos na profissão.

3) Começou em 1977, um ano após ter terminado o curso, estando há dezesseis anos na educação.

4) Prestou concurso na PBH em 1987, estando, há dez anos na RME. No estado, entrou em 1988.

Com exceção de uma professora que tem oito anos de magistério, o tempo de serviço das entrevistadas está dentro da faixa em que a maioria das professoras em desvio de função se encontra, entre 10 e 20 anos de serviço, conforme os dados apresentados no Capítulo II.

d) Quanto ao estado civil:

Ao preparar o roteiro para entrevista, tive uma intenção com a típica pergunta **“Você é casada?”** - possibilitar que a mulher professora pudesse encontrar espaço para falar de sua sexualidade e abordar questões sobre o companheiro. Por outro lado, essa pergunta não deixou de esperar como resposta a confirmação de que essas mulheres não escaparam aos ditames da cultura que espera que a mulher se case e constitua família.

1) *"Meu marido morreu em abril de 1994. Sou viúva. Fiquei muito insegura quando o pai dos meus filhos morreu. Eu era muito exigente. Achava que tinha que dar conta de tudo... Mas tudo transcorreu normal. Segurei a barra deles."*

Mas você adoeceu...

Ela já havia contado que depois de oito meses que o marido tinha morrido, entrou em depressão. Começou a fazer terapia nessa ocasião: *"Na verdade não entrei em depressão, o médico achava normal, por causa do luto; era reacional. Mas eu dei conta"*.

2) *"Não sou casada. Não tenho namorado."*

3) *"Vou casar. Meu namorado me ajuda muito. Ele entende minhas crises. Ele é muito atencioso."*

4) *"Moro sozinha, mas isso não é uma escolha. Eu não encontrei aquele companheiro ideal. Eu encontrei partidos, namorei, mas não deu certo. Pretendo conhecer outras pessoas."*

No primeiro caso, a professora refere-se à sua insegurança quanto à morte do pai de seus filhos. Ainda que "tenha dado conta" da morte do marido, a professora fez alusão ao adoecimento coincidindo com esse episódio. A segunda entrevistada respondeu objetivamente a essa questão como se não quisesse falar sobre o assunto, mas posteriormente abordou-o, relacionando-o ao fato de estar doente. A terceira entrevistada vai casar e deposita suas esperanças num homem que "entende suas crises". A quarta tem clareza de que mora sozinha não por escolha, mas porque só encontrou "partidos", nenhum homem "inteiro", "ideal". Mas ela aponta que ainda quer conhecer pessoas.

Culturalmente, para as mulheres, o casamento ainda é uma peça fundamental na construção da subjetividade feminina, ainda que implique numa renúncia a um potencial criativo que porventura possua, como indica SCOTT (1990):

"(...) fica estabelecido que, para as mulheres, as articulações com o mundo da rua se definem a partir da relação que mantém com o mundo da casa. Essas determinações integram a ideologia da feminilidade e além disso, prescrevem que para toda mulher, o envolvimento com uma casa deve iniciar-se com o estabelecimento de uma relação conjugal mais ou menos estável. (...) Como esse

universo se define pela repetitividade, sobra pouco espaço para que as mulheres possam extravazar seu potencial criativo.”

Além dessa questão cultural que permeia o cotidiano feminino é importante ressaltar a idealização que a mulher faz ao buscar estabelecer uma relação afetiva. Há uma expectativa de que o outro preencha suas faltas, apazigue sua angústia de incompletude, e mais, que faça desaparecer as diferenças. Talvez por aí, a professora tenha se manifestado: *“não encontrei o parceiro ideal, só encontrei partidos.”*

e) Quanto aos filhos:

Na seqüência, fiz outra pergunta típica do senso comum, que espera da mulher que seja casada e tenha filhos: **“Você tem filhos? Qual a idade deles? Como é seu relacionamento com seus filhos?”**

1) *“Tenho dois filhos. Uma filha de 18 anos e um filho de 20. O relacionamento é bom, é tranquilo, mas agora eles já estão cuidando da vida.”*

2) *“Não. Nem quero ter.”*

3) *“Não tenho, mas pretendo ter. Estou fazendo tratamento homeopático para prevenir a depressão, porque se eu tiver grávida não vou poder tomar medicamento. Meu médico psiquiatra tem a hipótese de que eu não vou ter depressão quando estiver grávida.”*

4) *“Tenho vontade de adotar.”*

Essa questão de ter ou não ter filhos, também faz parte do que foi reservado às mulheres culturalmente - o papel de mãe, esposa, dona-de-casa. Nas respostas esboça-se que se os filhos não são uma realidade, poderão vir a ser, com exceção de uma delas, a mesma que respondeu *“não sou casada. Não tenho namorado”* e não tem filhos, *“nem quero ter”*, como se também quisesse dizer: *“não tenho esperança, nem quero ter”*. Mais tarde na entrevista, essa professora demonstrou os motivos de sua *“desesperança”*.

Em relação à maternidade há um forte discurso que afirma o dom natural da maternagem. A mulher, ao fazer escolha por não ter filhos sente que não cumpriu o seu papel.

Elizabeth BADINTER, em seu livro **“Um amor conquistado: o mito do amor materno”** (1995:80), coloca o sentimento materno em questão. *“Será o amor materno um instinto inerente à natureza feminina ou será ele também uma construção histórica?”* A partir de uma cuidadosa pesquisa, observando-se a evolução das atitudes maternas, a autora constata que o amor materno é um mito, pois este amor é apenas um sentimento humano e como tal sujeito às fraquezas e imperfeições. Tal como o vemos hoje, é produto da construção histórica desde princípios do século XIX.

A primeira entrevistada demonstra que embora seu relacionamento com os filhos seja tranqüilo, diz num tom queixoso que agora já estão cuidando da própria vida, pois já são quase adultos.

Curiosa é a relação que a terceira entrevistada faz da questão da gravidez com a doença, acreditando que quando estiver grávida não terá depressão. É seu médico quem a faz acreditar que há uma “fórmula” para prevenir a depressão. Mais tarde, ela dirá que só poderá voltar à sala de aula quando tiver um filho, porque aí as pessoas vão confiar nela novamente. Que lugar ocupará esse filho para essa mulher-professora?

Seus sentimentos em relação ao casamento e filhos, reapareceram quando abordei o relacionamento delas com a família. Percebi que esse não era um tema muito tranqüilo para nenhuma das entrevistadas, dando a impressão de sempre terem adiado a resolução dos seus problemas de relacionamento familiar.

Como você se relaciona com sua família?

1) *“Minha família é tranqüila.”*

2) *“Moro com meus pais, mais dois irmãos. Tenho dificuldade de relacionar com minha irmã, nós desejamos coisas diferentes.”*

3) *“Minha família é caótica. Meu pai briga com minha mãe o tempo todo. Essa família nuclear é um problema. Já sugeri que eles se separassem, mas não querem. Meu irmão também é problemático, muito nervoso. Minha irmã casou e vive uma vida normal. Meu outro irmão também casou e vive normal. Mas lá em casa o ambiente é muito conturbado.”* **Você não pensa em sair?** *“Sim. Eu vou casar no mais tardar em maio ou outubro do ano que vem. Aí minha vida vai mudar.”*

4) *“Não conheci meu pai. A minha mãe foi só mãe biológica, de pouca convivência. Meus parentes me tratavam como doméstica, “escrava”. Meus pais eram separados. Meu avô paterno que sustentava a união deles, com casa, comida, tudo. Quando ele morreu, o casamento desmoronou. Eu tinha ódio da minha mãe, mas agora já mudei, mas prefiro manter distância. Tenho uma irmã e um irmão, mas não tenho afeto.”*

No primeiro caso, a resposta evasiva “é tranqüila” demonstra que ainda não se quer tocar nesse tema.

No segundo, desejar coisas diferentes parece um problema irremediável...

No terceiro caso um paradoxo se instala: os pais brigam... a família nuclear é um problema... mas sua irmã e seu irmão casaram-se e vivem uma vida normal. É aí que ela faz sua aposta... Casar, livrar-se dos “complexos familiares”, é viver uma vida normal.

No quarto, a família parecia um “artifício” que desmoronou quando o avô morreu. A representação que essa mulher tem de sua família é caótica. Ódio pela mãe, desconhecimento do pai, falta de afeto pelos irmãos.

A família, enquanto instituição social reflete a cultura articulando os processos de constituição da subjetividade. SALEM (1981:49) defende que enquanto espaço primordial de relações para os primeiros intercâmbios com o contexto social mais amplo, a família exerce grande influência na socialização de seus membros, e em nossa realidade representa a principal esfera para a construção/definição da identidade feminina. Mais amplamente, ela transmite estruturas de comportamento e de representação que ultrapassam os limites da consciência.

Nesses casos, pareceu-me que a família é vista como um núcleo problemático, expressão de várias dificuldades de relacionamento. Para essas mulheres, suas famílias deixaram marcas pouco positivas em sua subjetividade, o que se confirma com a pergunta:

Qual a repercussão do desvio de função na sua família?

- 1) *“A minha família comentou pouco, porque ficamos muito distantes.”*
- 2) *“Minha mãe sempre ajudou; a família ajuda muito.”*
- 3) *“Eles acham a sétima maravilha, principalmente quando estou de licença; acham que eu fico à toa. Mas não fico: ouço música, tem o coral que eu canto; faço ponto cruz.”*
- 4) *“Eles nem ficaram sabendo. Também antes eu era tachada de retardada mental.”*

A pergunta **“Como vai sua vida afetiva?”** retorna para a primeira entrevistada a possibilidade de dizer o que estava engasgado na sua evasiva resposta sobre a família citada anteriormente:

- 1) *“Em função da família eu fiquei prejudicada. Meus filhos agora estão cuidando da própria vida.”*

Aqui se explica o tom queixoso da sua primeira manifestação. Provavelmente essa mulher/mãe passou a vida cuidando do marido e dos filhos, e agora que o marido morreu e os filhos cresceram, o que lhe resta?

LEÃO (1996:129) relata sobre seu trabalho de pesquisa numa agência bancária que

“o modo como a mulher olha o seu trabalho, a provisoriidade que marca a sua relação com o Banco, está determinado pelo seu lugar de esposa e mãe. O mundo do trabalho bancário está repleto de mulheres que o vivenciam como mães e esposas. Assim que o projeto familiar estiver mais solidificado, os filhos mais independentes, Vanessa pretende voltar-se para si, para seus projetos pessoais que, durante esses anos, estiveram colocados em suspenso, entre parênteses.”

Na educação, não parece ser diferente.

2) *“Não muito boa... Precisava... Tá boa, sim, minha vida afetiva tá boa.”*

Essa mulher novamente escamoteou sua reflexão ao não se permitir dizer “o que precisava”. Respondeu como provavelmente imaginava que eu gostaria de escutar a sua resposta, dizendo que sua vida afetiva estava boa. Esse imaginário isentou-a de ter que escutar-se a si própria.

3) *“Muito boa. Antes de conhecer o ... (namorado, há um ano e meio) era muito ruim. Mas ele é muito carismático, me ajuda muito, é cuidadoso, atencioso, ótimo...Ele me introduziu no Kardecismo. A ética kardecista me atrai muito. Fazer tarefa, ajudar os outros, fazer sopão; todo domingo a gente faz, eu e ele e depois distribuimos para as pessoas que estão na rua.”*

Ela demonstra apostar tudo na sua relação afetiva, colocando-a como um divisor de águas: antes e depois do namorado.

4) *“Eu tenho amigos... quase não saio de casa. Eu quero construir minha casa.”*

Essa não evidenciou com clareza sua situação afetiva, contentando-se com os amigos e escondendo-se em seu objetivo que é construir sua casa.

3- Escolha pelo magistério e trajetória profissional

Nesse bloco, solicitei que falassem sobre os motivos da escolha pelo magistério, sobre as ocupações que possuíam antes do magistério e sobre seus sentimentos em relação às outras ocupações.

Pelas falas das professoras, duas dizem que escolheram de fato o magistério. Para as outras duas a escolha ficou presa a uma contingência. Coincidentemente para as duas que vieram do interior. Vejamos as justificativas:

1) *“Havia feito o curso técnico de contabilidade no interior (Sete Lagoas). Fiz magistério devido às circunstâncias; dificuldades*

financeiras e falta de oportunidade; lá só tinha contabilidade e magistério. Como eu já tinha feito contabilidade, restava o magistério. Aí não sei se foi escolha, mas eu gostava; também já estava cansada de trabalhar com contabilidade.”

2) *“Nasci para dar aula, para mexer com educação. No ensinar, eu aprendi; nasci para a educação”.*

3) *“Sim, escolhi. Fiz científico. Técnico em nutrição dietética, mas adoro criança, aí fui fazer o magistério...”*

4) *“Não escolhi. Foi por oportunidade. Era do interior, até 21 anos eu morava em Ipoema. Não sabia ler nem escrever direito, era semi-analfabeta. Trabalhava em casa, desde os 7 anos, não tinha vínculo empregatício, não recebia salário. Morava em casa de parente, “mas eu era a empregada”. Mas queria estudar, queria algo diferente. Aí vim para Belo Horizonte, o que já foi uma conquista. Trabalhei como doméstica 3 anos. Tive meu primeiro salário como doméstica. Tinha uma tia que morava aqui; nos primeiros dias contei com sua ajuda, mas depois fiquei por conta própria. Depois trabalhei numa padaria por mais 3 anos. Eu queria algo mais, queria estudar. Aí fiz o supletivo de 1^o e 2^o grau no Colégio Dom Cabral. Comecei a enxergar a vida de maneira diferente...”*

Confirmando o discurso dessas professoras, ASSUNÇÃO (1996:14) assim resume a questão da “escolha” pelo curso de magistério:

“Da ‘inevitabilidade’ da escolha ao discurso da vocação, aparecem ora explícitos, ora implícitos, os valores culturais e as expectativas quanto aos papéis femininos socialmente desejados por esse segmento de classe.”

Historicamente, a presença maciça de mulheres no magistério tem sido explicada pelo fato de se considerar o ato de ensinar uma extensão do cuidado com crianças, função essencialmente feminina no interior da família. A condição biológica de reprodutora da espécie é evocada para justificar como sendo “natural” a divisão sexual do trabalho que passa para a mulher os encargos com a socialização infantil. Vem daí o argumento de que é natural da mulher a vocação para cuidar de crianças. Nos depoimentos acima, podemos perceber que de fato esses discursos são incorporados pelas professoras: *“Nasci para dar aula, para mexer com educação”*. *“Adoro criança...”*, não havendo brecha para que elas se perguntem de fato por essa “escolha”.

A pergunta “**Por que escolheu o magistério**” serviu de pretexto para confirmar as falas anteriores:

1) *“Falta de oportunidade para outras coisas.”*

2) *“Nasci para dar aula, para ensinar.”*

3) *“Eu gostava de criança, me dava bem; esse intercâmbio de fazer as pessoas aprenderem, entenderem alguma coisa.”*

4) *“Eu queria uma vida diferente. Vir para BH foi uma conquista, de muita luta; sozinha...”*

Nota-se nos depoimentos apontados em vários outros estudos, como também neste aqui, que os motivos conscientes que levam a mulher a ser professora são aqueles que se referem à falta de opção, por ser um curso mais fácil, porque é curso de mulher; é mais barato, não tem outro na cidade; por trabalhar apenas meio horário e daí ser possível conciliar com a vida de casada, por ideal e amor que reveste o trabalho do magistério.

As mulheres-professoras não conseguem explicitar motivos subjetivos para a escolha profissional, como por exemplo, busca de reconhecimento, prestígio, independência, necessidade de buscar outros eixos para a construção de uma identidade diferentes daqueles representados, exclusivamente, pelos referenciais de esposa/mãe/dona-de-casa, a sua relação com o saber e outros que demonstrassem uma implicação do seu ser com o trabalho pedagógico, com a tarefa de ensinar. Isso me faz pensar que elas não se dão conta dessa “escolha” propriamente dita, e conseqüentemente, não constroem uma identidade profissional. O máximo que aparece em seus discursos é a relação amorosa com o magistério.

Escolher significa “eliminar outras possibilidades”. A escolha de uma profissão implica a renúncia, pelo menos por um período, a outras possibilidades, e este ato (escolher, renunciar) representa a transição da adolescência, “em que tudo é ainda

possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequência.

Para a Psicanálise²⁰, o termo “escolha” não deve ser tomado apenas num sentido intelectualista (escolha entre diversos possíveis igualmente presentes). Evoca o que pode haver de irreversível e de determinante na eleição pelo sujeito, num momento decisivo da sua história, do seu tipo de objeto de amor. Assim, não poderíamos pensar nesse determinismo absoluto dos fatores sociais e econômicos nos dando por satisfeitos com isso. Esse termo - escolha - sugere que seja necessário um ato do sujeito para que os diferentes fatores históricos e constitucionais assumam seu sentido e o seu valor motivante.

Penso ser interessante essa implicação do sujeito na escolha - é um ato - que não escapa impune na sua trajetória. Eu acrescentaria que essas “escolhas” são feitas pelo sujeito, muitas vezes sem que este se dê conta, conscientemente dos seus reais motivos, pois são determinadas pelo inconsciente. Apenas podem ser significadas por nós, a posteriori, quando de fato nos perguntamos por que optamos por isso e não por aquilo, sendo construídas por cada um a seu próprio tempo.

No caso das entrevistadas, essa pergunta não se instaurou, havendo uma “aderência” a um discurso pronto.

Ao serem perguntadas sobre **outras ocupações antes de trabalhar com educação, e como se sentiam diante dessas ocupações**, responderam:

- 1) *“Escritório de contabilidade. Não gostava, já estava cansada.”*
- 2) *“Não. Meu primeiro emprego foi magistério. Antes eu só estudava.”*
- 3) *“Meu primeiro trabalho foi na Mesbla, na Unidade Básica de Compras; fazia o que o computador faz hoje, naquela época não tinha, era tudo manual. Fiquei um ano e meio. Depois saí para estudar. Sentia prazer em trabalhar.”*

²⁰ Cf. LAPLANCHE e PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1995:155.

4) *"Fui empregada, trabalhei na padaria... na roça... No início é uma ilusão. Você tem seu primeiro salário... no primeiro ano foi bom. Depois cansei. Queria ser profissional. Não queria mexer com comércio. Abandonei de vez."*

Aqui, nota-se que em dois casos, o primeiro e o quarto, havia insatisfação com a ocupação anterior ao magistério. A segunda, que só estudava, não considera que esta fosse a sua ocupação. A terceira expressa seu prazer com o trabalho.

À pergunta **"Tem outras ocupações além do magistério? Quais?"**, as respostas foram:

1) *"Faço serviços administrativos do departamento de Educação, ou melhor "auxílio a chefe do administrativo... (faz um comentário): aliás, tá ficando difícil para mim, muito trabalho, minha chefe está estudando... fica difícil para mim, muito trabalho..."*

2) *"Não. Sempre tive faxineira."*

3) *"Agora eu saio para fazer compras para o meu enxoval. Só trabalho meio horário. Vejo decoração, enxoval. Eu estou fazendo tudo para o meu casamento... enfeites, tudo."*

4) *"Cuidar da casa... cuidar das plantas, ler, gosto muito de ler."*

A primeira reclama porquê acha que está trabalhando mais do que devia, sendo apenas auxiliar no serviço que faz.

Interessante observar de que lugar a segunda professora respondeu a essa pergunta. Ela respondeu do lugar de dona-de-casa, ainda que considerasse esse trabalho como uma ocupação. Há aí uma impregnação de se ver primeiro como dona-de casa e não como mulher. De acordo com PENA (1981:76), *"ser dona-de-casa é ser uma mulher e ser uma mulher é quase sempre ser uma dona-de-casa, não importa se participando ou não da esfera de trabalho assalariado"*.

As outras duas apontam de alguma forma para as coisas pertencentes ao universo feminino: a faxineira, o enxoval, decoração, os enfeites, cuidar da casa e das plantas.

De certa forma a pergunta sobre “outras ocupações” além do trabalho pedagógico apontava para essa margem de respostas que tocasse nas tarefas cotidianas das mulheres.

Em seguida, abordei a relação com o “trabalho” antes do desvio de função.

4- Trabalho (antes do desvio de função)

Nesse bloco a intenção era perceber qual representação a professora fazia do seu trabalho antes do desvio de função, suas expectativas com o trabalho educacional e se essa expectativa mudou ao longo do tempo; o que mais gostava e o que menos gostava. Além disso, visava levantar a questão do desgaste no trabalho e o relacionamento com colegas e a direção da escola, bem como a visão que tinham da relação dessas pessoas consigo.

Em relação ao trabalho antes do desvio de função responderam:

- 1) *“Não me adaptei. A escola era na favela, os alunos iam armados com porrete, super agressivos. Era uma turma de 3ª série. Eu comecei a misturar tudo... Tratava os meus filhos como alunos e os alunos como filhos... fui ficando angustiada. Não dormia, não comia, não alimentava. Além disso, estava com problemas na família... A diretora me perguntou: ‘Você pretende continuar? Você não vai dar conta...’ E a diretora me orientou que ia ver se tinha jeito de conseguir licença, porque eu estava no estágio probatório e ainda não podia tirar licença. Aí consegui tirar dois meses de licença e fui lotada depois na biblioteca da prefeitura.”*
- 2) *“Comecei a trabalhar com primeira série - alfabetização. Trabalhei no Estado dois anos com alfabetização e na PBH em 1987. Sempre alfabetização.”*
- 3) *“Por ser a primeira experiência, foi bom; eu era muito romântica: aquela coisa de jardineira e sementinha... plantava, cuidava para crescer... depois a gente vai amadurecendo.”*
- 4) *“Sempre trabalhei com alfabetização. Eu gostava muito. Trabalhava com crianças de 12, 13 anos que não eram alfabetizadas. Gostava muito.”*

A primeira iniciou trabalhando com uma turma de terceira série, que certamente pareceu-lhe muito distante daquela que havia idealizado para sua vida de professora: alunos disciplinados, dóceis, uma escola que não fosse na favela, já carregando em si a marca da pobreza e das mazelas sociais. Seu recurso para lidar com essa situação inesperada: lançar mão do que sabia como mãe. Aí começou a misturar tudo... A fala da diretora funcionou como o aval que precisava para abandonar de vez aquele mal-estar. Com apenas dois meses, “adoeceu” e saiu de sala, para não mais retornar.

As outras três professoras iniciaram e permaneceram trabalhando com a questão da alfabetização. O que significa para essas professoras ensinar as primeiras letras para essas crianças?

De acordo com ROSEMBERG (1992:173), há uma assimilação evidente no discurso da professora com o trabalho doméstico, quando valoriza o amor e o afeto como atributos essenciais para o desempenho de sua função. Na medida em que, de fato, a professora desempenha uma função que não se restringe ao ensino; na medida em que a função de socialização também participa do ensinar; e na medida em que sua formação profissional é insuficiente, a professora lança mão do repertório aprendido domesticamente - ser mãe real ou potencial, cuja base de exercício (nos foi ensinado) se pauta pelo afeto.

A terceira entrevistada trouxe à cena as representações que freqüentemente se fazem dos(as) educadores(as). Essas comparações são feitas com seres, objetos, personagens, entidades, profissões (por ex., farol, luz, artista, bom pastor, Cristo, Deus, Jesus, missionário, herói, líder, ídolo, modelo, pai, mãe, mensageiro...). Aqui, a comparação ficou por conta da figura de quem se dedica ao plantio: o plantador de sementes, o semeador, o cultivo em prol do crescimento. Essa imagem insinua que a professora é quem gera o aluno para o conhecimento e lembra, ainda, a figura bíblica do semeador. Além disso, expressa a visão romântica da professora, à qual ela mesma faz menção.

Em relação à expectativa com o trabalho educacional:

1) *“Eu queria trabalhar, achava que ia gostar do magistério, estava cansada de contabilidade.”*

2) *“Eu esperava ganhar dinheiro. Trabalhava dois horários.”*

3) *“Pretendia educar. Por isso fui em frente, fazer pedagogia, aperfeiçoar em educação, ficar na sala de aula...”*

4) *“Crescer na vida, ser útil, garantir a sobrevivência.”*

Percebe-se pela fala da primeira entrevistada um tom de frustração. A escola que ela imaginou não tinha nada a ver àquela com que ela se deparou, ao ir trabalhar numa favela. Havia uma mistura entre a insatisfação com o trabalho anterior e a busca de um novo trabalho, que tão logo se iniciou, evidenciou-se novamente o mal-estar, a insatisfação.

No caso da segunda entrevistada chama atenção a sua justificativa que parece ser bastante objetiva. Porém, o que podemos dizer unanimemente dessa profissão é que ela é muito mal remunerada. O paradoxo aqui é evidente. Como esperava ganhar dinheiro com o magistério? Então não sabia que o magistério é das profissões mais mal remuneradas que existe?

No caso da terceira, aparece o gostar, mas a professora diz que queria se profissionalizar, demonstrando de fato, um certo amadurecimento em relação à sua expectativa inicial e aos seus projetos de aprender mais sobre o trabalho pedagógico.

A quarta entrevistada demonstra estar mais informada sobre a realidade que a espera; ao contrário da que espera ganhar dinheiro com a profissão, ela diz que espera “sobreviver” com esse trabalho.

Em relação aos sentimentos no início do trabalho educacional:

- 1) *"Adoeci. Entrei em depressão, estava insatisfeita; inadaptada ao trabalho; aí procurei o psiquiatra e ele me deu 15 dias de licença, depois o desvio de função."*
- 2) *"Era um pouco difícil; sentia dificuldade de conciliar os dois trabalhos, o Estado e a Prefeitura. A dificuldade era o transporte. Eu tinha que pegar condução."*
- 3) *"Adorava. Tenho até hoje as cartinhas dos meus alunos dessa primeira escola."*
- 4) *"Eu gostava muito, era gratificante."*

Nessa questão só a primeira professora relaciona diretamente o fato de ter adoecido com o trabalho pedagógico, sugerindo um sentimento negativo em relação ao magistério. Porém, mais à frente ela vai somar a essa insatisfação com o trabalho outros motivos que a levaram a adoecer, fazendo alusão à sua vida familiar.

A segunda aponta uma dificuldade de ordem operacional - o fato de ter que tomar duas conduções. Isso seria motivo plausível para se afastar da sala de aula?

As duas últimas expressam seus sentimentos positivos em relação ao magistério.

Ao perguntá-las se essa expectativa mudou durante o tempo que vêm trabalhando na educação e o que mudou, responderam:

- 1) *"Mudou, porque eu estava com muitos problemas familiares... quando comecei dar aula, meu marido teve derrame; foram seis meses de desgaste. Meu marido recuperou, mas ficou muito dependente. Eu tinha dois filhos pequenos [três e cinco anos]. Juntou tudo. Aí não dei conta..."*
- 2) *"A expectativa continuou a mesma. Ganhar dinheiro. Trabalhava com boas supervisoras, aí não tinha dificuldade."*
- 3) *"Não. Foi melhorando cada vez mais. Quando eu comecei na PBH, sempre foi um sucesso. Os pais gostavam, os alunos gostavam... Eu fazia uma eventualidade no Sesiminas e trabalhava em outra escola com Educação Artística. O que mudou é que eu era muito exigente com meu trabalho... com o tempo isso foi mudando."*

4) *“Amadureci muito, acreditava muito no ser humano e acredito, apesar de tudo... O que mais me magoou foi as mães terem me chamado de bosta...”*

A primeira entrevistada expressa que os problemas familiares interviam no seu trabalho, somando-se às questões relativas à clientela de sua escola, sobre a qual ela já havia emitido a sua opinião; isso fez com que não desse conta da tarefa escolar. No decorrer da entrevista, essa professora chegou a se perguntar sobre sua situação de “laudista”.

A segunda não deixa transparecer suas dificuldades, mas também não demonstra envolvimento com o trabalho, fixando-se nos motivos financeiros para continuar trabalhando no magistério, o que parece um paradoxo.

As duas últimas demonstram que com o tempo foram melhorando o seu trabalho e a si próprias; uma fez referência aos pais de forma a valorizar seu trabalho, a outra não teve esse reconhecimento quando de seu adoecimento e acentua essa incompreensão dos pais.

Nesse caso, é preciso refletir porque magoou tanto a essa professora o fato dos pais não a terem apoiado, chamando-a de “bosta” quando de seu adoecimento. O saber da professora, para ser valorizado, precisa ser legitimado pelos profissionais da escola, pelos pais e pelos próprios alunos. É esse reconhecimento que confere legitimidade ao trabalho que a professora vem fazendo. Faltando o reconhecimento de uma dessas instâncias, está em jogo a competência profissional.

Essa legitimidade dos saberes escolares acaba por conferir aos professores uma autoridade que BOURDIEU & PASSERON (1983:81) definem como “autoridade pedagógica escolar”, legitimada a partir do “trabalho pedagógico” que realiza. Também é preciso que os alunos e seus pais reconheçam e legitimem a ação docente.

BAPTISTA (1995), em sua pesquisa, constatou que o conceito de boa professora, para a maioria dos profissionais, estava relacionado ao cumprimento de certas normas e

regras: a professora cuja sala era a mais silenciosa, mais limpa e com as carteiras organizadas em filas era considerada ótima profissional. A proximidade com as crianças, o afeto, o carinho eram muitas vezes criticados e apontados como falta de autoridade. Como essas professoras licenciadas não conseguem manter a disciplina da classe, não são reconhecidas como boas professoras e isso é reforçado no discurso das diretoras, expresso no Capítulo III.

Ao serem perguntadas sobre **o que mais gostavam no seu trabalho**, apontaram:

- 1) *“Eu gostava de educar, de ensinar...”*
- 2) *“Era de alfabetizar mesmo.”*
- 3) *“Gostava de trabalhar com os alunos. Gostava de seguir os alunos, o que os meninos falavam... ia entrando com outros livrinhos para ensinar...”*
- 4) *“Era a troca de afeto com as crianças, contavam histórias, e eu gostava daquelas histórias, me fazia ser humano, eu me identificava com aquelas histórias...”*

A partir dessas falas poderíamos pensar que se todas apontam um certo prazer em estar em contato com as crianças, em alfabetizá-las, em ensiná-las, em trocar afetos com elas, por que o desejo de abandonar a sala de aula quando surgem as dificuldades para lidar com essas situações? Seria preciso clarear os motivos que as fazem se submeter ao discurso médico ao recomendar-lhes que “não tenham contato com crianças em idade escolar”. A quem o discurso médico visa proteger: as crianças? as professoras?

E sobre o que menos gostavam:

- 1) *“Eu não gostava da administração escolar; não da diretora, mas do relacionamento com as colegas... porque antes eu convivia muito com homens. Contabilidade só tem homem... mulher dá muita fofoca. Fiquei perdida com as relações.”*
- 2) *“Não tinha nada que não gostasse.”*
- 3) *“Da interrupção, da interferência de outras pessoas no meu trabalho. Com os alunos eu não tinha nenhum problema, mas com os adultos sempre tive dificuldades em lidar, com todos. Nunca me*

dei bem com ninguém mandando na minha sala de aula. Outra coisa que não gostava é quando planejava uma atividade e as pessoas furavam. Planejava educação física e a diretora mandava a professora de educação física fazer enfeites... eu não gostava desses furos. Achava que era um descaso com o meu trabalho."

4) "O desrespeito. Principalmente da direção; as professoras tinham muito medo. Agora falam que eu tô fazendo falta. Mas só agora que elas percebem isso. Na época só uma me ajudou. Hoje não, tenho muitas amigas de lá..."

De forma geral apontam a dificuldade de se relacionarem com as "pessoas adultas", resguardando a relação com os alunos. Citam as direções de escola como autoritárias, as colegas de trabalho, por serem mulheres, "são fofoqueiras" ou não deram apoio na hora que delas precisaram e as dificuldades com o próprio trabalho, com "os furos" que aparecem no dia-a-dia. A última pode ser indicativa de uma certa rigidez para lidar com situações imprevistas, além de mostrar apego ao ideal de que tudo saia conforme o planejado, como lidam também com os planos de curso, os planos de aula.

Quanto à pergunta **"você considerava o seu trabalho desgastante? Em que aspectos?"**, apontaram:

1) "A escola me assustava. As pessoas falavam mais para malhar que para ajudar. Tinha as questões dos alunos e da minha casa. Mas acho que era mais um despreparo psicológico; eu também estava desatualizada e me envolvi muito com os alunos."

*2) "Não. No início foi bom... Comecei a sentir dificuldade quando fiz o terceiro grau. Era difícil para mim escolher entre dar aula para adolescentes ou ficar com as crianças." **Você escolheu ficar com as crianças..."É."***

3) "O trabalho com os alunos não. Mais desgastante é a relação com as pessoas."

4) "Muito. Um bom trabalho dispense muita energia. Mas eu fazia com gosto."

A primeira entrevistada dá mostras de sua implicação com o problema dizendo de suas próprias dificuldades: *"Um despreparo psicológico, me envolvi muito com os alunos, estava desatualizada"*. Ela desloca as justificativas de problemas familiares com os filhos e

marido para sua própria condição de mulher e professora, que assumiu uma regência de classe após dez anos de formada, saindo de um trabalho na área contábil para o magistério, sem que tivesse passado por uma reciclagem para atualizar-se; chega a dizer “*que a escola a assustava*”, o que remete ao “choque do real”, já comentado no Capítulo III.

No caso da segunda entrevistada há uma incoerência: Ela diz que “escolheu” ficar com as crianças, mas entrou em desvio de função.

De forma geral, as professoras apontam para dificuldades de relacionamento: com adultos, com adolescentes, com crianças. O difícil, talvez, seja lidar com as diferenças que essas pessoas apresentam.

Quanto ao relacionamento com as colegas de trabalho, assim se pronunciaram:

- 1) *“Eu ficava muito incomodada com as pessoas. Era muita fofoca.”*
- 2) *“Era proveitoso. Eu trocava experiências.”*
- 3) *“Antes eu tinha dificuldade com as pessoas em geral, não gostava de conversar. Hoje está ótimo. Melhorou muito.”*
- 4) *“Eu era muito fechada, muito amarga.”*

Aqui, com exceção de uma professora, que não evidencia dificuldades no relacionamento, as outras três reafirmam suas dificuldades em lidar com o outro, dizendo de um incômodo no trato com as pessoas.

Para a pergunta **“Como você se relacionava com a direção da escola?”** responderam:

- 1) *“A diretora era humana, compreensiva, ela me ajudou muito.”*
- 2) *“Era proveitoso. No Estado tinha mais dificuldade em lidar com a direção da escola. Ela exigia mais.”*
- 3) *“O relacionamento com as diretoras variou em cada escola que passei. No M.C foi bom. Aqui [atual escola] também é bom. No A. M [Barreiro], a diretora era pouco “inculta”. Não me dava bem com ela, ela fazia cada coisa absurda, que eu não concordava. Aí brigava muito.”*

4) *"Dessa diretora do estado, não gosto nem de falar. Eu não passo nem na porta da escola mais, eu dou a volta, passo por outra rua. Não quero ver a cara dela nunca mais."*

Apesar das quatro professoras pertencerem atualmente somente à Rede Municipal, duas delas fizeram referência às diretoras das ex-escolas estaduais. Nas falas fica clara a diferença entre a relação das professoras com as direções de escola estadual e municipal, dando impressão de que nas primeiras a relação é mais difícil, provavelmente por uma tradição pouco democrática dessas direções de escola. Na Rede Municipal há uma discussão e uma prática acumulada em relação à gestão democrática, inclusive com eleições diretas para direção, enquanto que no estado há um processo chamado "seleção competitiva interna", na qual as candidatas à direção passam por um concurso e após a aprovação de três nomes, o governador escolhe a nova diretora.

E como as suas colegas de trabalho se relacionavam com você?

1) *"Logo que eu entrei estava tendo uma greve; elas me assediaram para eu entrar na greve; não gostei."*

2) *"Era tranqüilo."*

3) *"Tem algumas que tenho empatia, mas são raras. Na maioria das vezes é difícil."*

4) *"Depois que passou o pior todas viraram minhas amigas, mas eu não vou mais à escola, prefiro desviar; elas vão até minha casa. Aqui nessa escola é muito tranqüilo, as pessoas me acolheram; na época da crise, a diretora não deixava eu ficar em casa sozinha, deixava eu ficar aqui, andando pela escola, de chinelo, me dava comida. Estou crescendo como profissional."*

Parece que a escola é um ambiente propício para essa mistura das relações entre o campo pessoal e o profissional. Ora as relações são estabelecidas de forma extremamente profissionais, não havendo espaço para afetividade, ora as relações resvalam para um clima bastante "familiar" entre as professoras, chegando a caracterizar uma "invasão de privacidade".

Como vai sua vida fora do trabalho?

1) *"Cuido da casa, estudo à noite; faço natação. Quando estava muito angustiada e não queria tomar medicamento antidepressivo, procurei terapia. O médico receitou "Pamelor", mas eu não tomei. Já fiz dança também. Lá tinha amigos. Acho que dança é melhor."*

2) *"Só estou trabalhando um horário. Estou trabalhando só na PBH. Pedi exoneração do Estado em 1989. Eu também leio. Gosto mais de revistas."*

3) *"Estou fazendo enxoval. Só trabalho um período. De manhã passo o tempo fazendo compras pro meu enxoval. Olho tudo, enfeites, o que eu quero, eu estou fazendo tudo. Isso me distrai. Também gosto de fazer fotografia, eu e meu namorado; é fotografia profissional, mas a gente não cobra; faz para os amigos."*

4) *"Procuro lazer; vou no Sesc; caminho; entro na água. Gosto de cinema, mas quase não vou para sobrar dinheiro para construir minha casa. Adoro ler, mas não posso comprar livros, aí pego aqui na biblioteca. Tem uns livros ótimos de crônica. Tenho lido muitas crônicas, me identifico muito com os personagens das crônicas... todos sofrem muito. Não sobra dinheiro para comprar nada. Nem roupa, nem sapato. Tá vendo, eu tô de chinelo."*

Apesar de esboçarem desejos de outros vãos, como fazer terapia, natação, ir ao clube, ir ao cinema e tirar fotografias, a partir das falas é possível perceber que as atividades predominantes quando não estão trabalhando, dizem respeito às tarefas ligadas à própria vida doméstica: *"cuido da casa", "estou fazendo compras para o meu enxoval", "gosto de cinema, mas quase não vou para sobrar dinheiro para construir minha casa"*.

Em sua pesquisa, ROCHA (1996:57) constatou que na vida extra-escolar mais da metade das professoras declara assistir televisão regularmente, dando preferência aos telejornais e telenovelas. Praticamente todas(os) lêem jornais e revistas, dando preferência à *Veja* e à *Nova Escola*. Seu envolvimento com atividades culturais é pouco expressivo e a maior parte deles(as) afirma freqüentar, apenas raramente, cinemas, concertos, teatros, exposições, museus e quase nunca ir a shows, jogos ou festas populares. Essa constatação se aproxima da situação das professoras aqui entrevistadas.

5- Saúde mental

Nesse bloco pretendia escutar o que as professoras tinham a dizer sobre sua própria doença, sua visão sobre essa questão.

Há quanto tempo está em desvio de função?

- 1) "Há praticamente 10 anos."
- 2) "Cinco anos."
- 3) "Sete meses, a contar de abril de 1996. Anteriormente estive em DF (1989), mas o Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho, cancelou em 1990."
- 4) "Há um ano e meio."

A que você atribui o seu desvio de função? Qual problema o originou?

- 1) "Inadaptação ao trabalho. Acho que foi mesmo o contato com o aluno. Claro que eu também não estava bem."

Interessante observar que inicialmente essa professora incorpora o discurso médico, implicando-se num segundo momento, apontando para suas próprias dificuldades.

- 2) "Foi um choque que eu tive. Perdi um amigo que vinha muito aqui em casa. Depois da morte dele eu não consegui sair bem em sala de aula. Comecei a ficar nervosa demais." **Como foi que ele morreu? "Acidente de carro". Ele era seu amigo? "Era namorado. Perdi a disciplina da classe. Aí fizeram reunião no Colegiado. O Colegiado decidiu que eu ficasse afastada da sala de aula."**

Mas qual foi a causa do desvio de função?

"A causa do meu desvio de função foi o acidente do meu namorado. Quando comecei fazer faculdade. Há mais ou menos dois anos, tinha planos para casar." **Eu insisti na pergunta: mas qual a relação que você faz do acidente com o fato de ter saído da sala de aula? "É o choque que a gente leva... é que eu tenho um problema mesmo... eles mandam até eu tomar remédio. Foi o Colegiado da escola que decidiu. Por mim estaria em sala de aula ainda. Mas pra estar na sala de aula, lidar com criança, é preciso estar com a cabeça livre, a cabeça boa."**

Durante toda a entrevista essa professora teve dificuldade para falar de uma situação que ainda parecia ser difícil para ela. A sua dificuldade estava ainda localizada em assumir que teve um namorado (ela dizia que era um amigo) e que esse namorado morreu. Ela relaciona o fato de ter ficado muito nervosa com a morte do namorado e de ter perdido a disciplina da classe por causa disso. Aqui, fica claro que a professora não se posicionou a respeito da decisão do colegiado sobre sua saída da sala de aula. A palavra do outro teve um valor de verdade para ela.

3) *"Não fui aceita nas escolas. A minha fragilidade psíquica, junto com a incompreensão social. Eu acho normal essa incompreensão.*

Quando comecei a entrar em licença, os médicos da Junta ficaram pressionando, que eu estava faltando demais. A escola também pressionava. Quando eu voltava para a escola as pessoas me recebiam mal. Era um tipo de clima que não ajudava. A sala de aula nunca foi o problema; era a única coisa boa na minha vida; isso me gratificava. Com os adultos era difícil. As pessoas tinham medo de mim, porque eu tinha depressão. Também não acreditavam em mim, quando eu voltava de licença. Minha cara estava boa e não tinha nada para demonstrar que eu havia estado doente. A doença mental não é uma coisa concreta, "não pega". Aí chorava muito. Meu médico que deu força.

Quando fui fazer faculdade - Terapia Ocupacional, trabalhava à noite com adultos. A escola usava métodos tradicionais. Eu introduzia um pouco Paulo Freire e Madalena Freire, mas a escola trabalhava com cartilha. Tinha muita política na época. E eu não concordava de ter que colocar na cabeça dos meninos essas questões políticas, do PT, né? Fiquei lá um ano e meio.

*Consegui transferência. Fui convidada para trabalhar com os 'contrários' do PT." **Que partido?** "Eu não me lembro. Era para trabalhar com alfabetização das formiguinhas, na Regional Centro-Sul. Mas lá também elas tentavam incutir na cabeça das formiguinhas, uma ideologia... saí de um e fui para outro... era a mesma coisa. Não me lembro o partido. Minha memória é péssima, por causa dos medicamentos.*

Quando acabou a época de eleição, me mandaram para outra escola, tiraram a professora da sala e me colocaram. [riu] Não consegui ficar. Os alunos não queriam saber de mim na sala; queriam a antiga professora. Também, já era fim do ano. Eu só sabia chorar; aí peguei licença.

Fui para o A.M.G. Lá fiquei 2 anos, com alfabetização de adultos. Saía do Campus e ia para o Lindéia. A diretora lá deixou o noturno por nossa conta. No início tava tudo bem, mas depois começou a correr uma maconha feia entre os alunos. Faltava muita professora e eu dividia a sala com uma outra. Teve um dia que um aluno passou mal e estava caído na rua. Vieram me chamar para resolver. Quando vi, eu estava sozinha na escola. Não tinha nenhuma outra professora, nem diretora. Um outro aluno me ajudou a pegar o menino e levou-o para casa. Disse que era droga. No outro dia “quebrei o maior pau na escola”. Disse que era um absurdo aquela diretora não assumir o noturno, me deixar sozinha na escola. Aí disseram que eu era doida, que eu tomava remédio; fui de “refugio” para outra escola.”

Refugio? *“É porque já me receberam com “pé-atrás”. Já sabiam, através dessa diretora que eu tinha problema de depressão, que tomava remédio, que eu era problemática.*

*A outra crise forte foi por causa disso. A gente vai acumulando um certo estresse e aí a gente não agüenta. Perdi a memória. Não lembrava quem eram as pessoas. Tranquei matrícula na faculdade. Entrei em licença. Fazia terapia de uma hora e meia cada sessão; tomava ansiolítico e antidepressivo. Mas a crise foi brava. Tomei cinco ECTs e não resolveu.” **Você concordou em tomar ECT?** “Eu não queria, mas meu médico, que já tem 10 anos que cuida de mim, achava que era preciso. Foi horrível. Eu acho que não teve nenhum efeito. Eles aplicavam “curare”, parecia que estava morta. Tomava o ECT e ia pra casa; dormia até o outro dia na hora de tomar outro. Passava mal. Nessa época escrevia um diário. Esqueci tudo, mas não queria ler o diário. Ficava com medo de encontrar coisas terríveis. Também já tomei lítio. Não deu certo. Hoje tento me dedicar às atividades artísticas, leituras, ler coisas boas, conversar com os amigos. Antes eu ficava tentando curar, agora tô tentando enfrentar essa doença. Estou enfrentando minha doença. Não gosto de falar assim, mas meu médico acha que se eu encarar que isso é uma doença como outra qualquer, é melhor. É uma doença mental que precisa ser enfrentada. Se todos tratassem o doente mental com mais compreensão seria melhor.”*

Nesse caso, ao que parece a depressão da professora já tinha se desencadeado quando da doença do seu pai. O que de certa forma agravou o problema foi o trato disso nas escolas onde a professora trabalhava. Ela não sabia lidar com as pessoas, nem as pessoas sabiam lidar com esse tipo de problema. A professora chegou a sentir que as pessoas a temiam por ela ter problema de depressão, ou que desconfiavam da veracidade desse fato, porque a “depressão não tem rosto”, segundo ela “não pega”... Ao mudar de local de trabalho, ela se deparava com situações idênticas: uma dificuldade de se assumir

como uma professora que tinha prática pedagógica diferente das outras, a dificuldade em enfrentar situações adversas que agravava ainda mais o problema; além disso, a sua própria diferença em função das crises de depressão, o que gerava um “preconceito” das outras pessoas a seu respeito, tomando-a como louca e o seu dizer como um “absurdo”. Esse discurso preconceituoso me parece ser da mesma ordem daquele que toma a via sexista, ou seja, só porque foi uma mulher quem falou, não se leva em consideração o que foi dito. Aqui, só por ser uma pessoa que sofre de depressão, toma-se o seu dito como coisa de louco.

Nesse episódio, chama-me a atenção a força do discurso médico sobre essa mulher. É o médico quem decide pelo ECT, por definir que se trata de uma doença que precisa ser enfrentada, que a nomeia como doente mental. Ela aceita esses significantes e se “conforma” com eles.

O conceito ‘doença mental’, reflete as concepções dos médicos que o criaram, por volta dos anos 60, a partir da medicalização da loucura, que a priori não se caracterizava como um fenômeno médico.

A partir do estudo de Foucault, **História da Loucura** (1979), combater o conceito de doença mental torna-se um dos pilares da antipsiquiatria. Era necessário questionar os manicômios em seus pressupostos como instituição, uma vez que estes se pautavam pela incapacidade civil do doente mental e sua periculosidade para si e para outros. Conforme demonstra JÚNIOR (1994):

“criticar o conceito de doença mental significa criticar o paradigma médico-clínico que o sustenta e que está em consonância com toda a lógica científica. Essa lógica segue um modelo causal linear. Se a doença mental é um efeito, é preciso buscar a causa no intuito de obter uma possível cura, uma remissão do efeito, um retorno a situação anterior.”

Sabe-se que, biologicamente, essa causa nunca foi encontrada, mas parece que esta ainda é buscada, muitas vezes sem ser questionada.

Por último a relação dessa professora com a sala de aula, sobre a qual ela diz: "A sala de aula nunca foi o problema; era a única coisa boa na minha vida". Por que também nesse caso há uma aceitação incontestada? Ao receber a recomendação médica de que "não poderá estar em contato com crianças em idade escolar, nem tampouco exercer atividades de regência de classe", qual o efeito disso para a sua melhora?

4) "Foi a doença. Mesmo a crise tendo passado não dei conta de exercer a minha função.

Tinha prazer e muita angústia. Quando via a criança lendo, tinha prazer em ter ensinado... e tinha angústia por problemas com a direção: "A diretora do Estado era um trator."

Fui expulsa da escola por ex-officio. Não entrava nos padrões da escola; não acreditava no la-le-li-lo-lu; acreditava em poesia; mas a escola era assim: quantidade x qualidade. O que importava era o tanto de matéria que a gente tinha dado. Eu tinha outra linha de trabalho. Mas eu achava um desaforo eu ter que desistir, depois de tanta luta ...

Sempre trabalhei com alfabetização. Eu gostava muito. Trabalhava com crianças de 12, 13 anos que não eram alfabetizadas. Trabalhava isolada por trabalhar diferente. No final de dois anos quando tinha todo direito de promover os alunos, a diretora não deixou... Todas as professoras já estavam de férias, o período letivo já havia acabado. Restava o período escolar. Continuei trabalhando. Ela não acreditava no meu trabalho nem nos meus alunos. Achava que eles eram incapazes. Eu fui trabalhando, e aguardando ela ir avaliar os meus alunos, e ela nunca ia... fui entrando em depressão, em depressão... um dia eu vi o sol preto; gritava muito na escola: "Misericórdia... misericórdia..." não achava mais minha casa, perdi o rumo... já estava vivendo em depressão... Só uma colega de trabalho me dava água e me ajudava... As outras diziam que eu era louca. A diretora reuniu-se com o Colegiado e foi à 2ª Delegacia do Estado (eu tinha trabalhado na primeira). Aí me mandaram para a Escola J.L.C... Eu fui expulsa. A diretora não me ouviu. Ninguém na Delegacia quis me ouvir. Tenho mágoa disso até hoje. Um nó na garganta.

Fui parar no Galba Veloso. Comecei a escutar vozes; perdi a memória, perdi o controle. Fui para o Raul Soares. Quando me deram uma injeção lá eu achava que ia morrer, que queriam me matar. A partir daí faço tratamento com psiquiatra e terapia durante 40 min, uma vez por semana.

Tomei horror por sala de aula. Se entrar na sala de aula, me dá calafrios, suor dos pés à cabeça. Mas eu alfabetizo em casa, poucos alunos de cada vez.”

É interessante observar que o prazer para ela estava localizado do lado da sala de aula, no alfabetizar, no ensinar, tanto que após a crise ela continua alfabetizando em sua casa, um número reduzido de alunos.

Aqui, a questão da diferença retorna: práticas pedagógicas diferentes, posicionamento diferente diante da alfabetização, ocasionando conflitos que parecem incontornáveis. O que incomodaria tanto às outras pessoas da escola, essas práticas alternativas? Fica claro que a dimensão do trabalho coletivo não existe, pois todas entraram de férias, apenas essa professora permaneceu na escola, aguardando que a diretora fosse fazer a avaliação desses alunos, inclusive tomando para si as funções pedagógicas das professoras e supervisoras da escola. O discurso autoritário da diretora mostra que, para ela, a escola era como sua casa. Automaticamente, a escola era propriedade sua, portanto, ela decidiria o que fazer. E o que decidiu? Expulsar a professora por ex-offício da escola que dirigia. A professora se queixa que não foi ouvida, por nenhuma das instâncias, nem direção, nem delegacia de ensino, o que a faz sentir um nó na garganta.

Fazendo um paralelo com o discurso médico na entrevista anterior, podemos perceber uma enorme semelhança entre um discurso e outro. Aqui, a diretora encarna o poder de decidir sobre o destino da professora e do seu trabalho, pois “não deixa” que a professora aprove ou reprove os alunos com os quais trabalhava. Ainda que a professora fale no “direito” de aprovar os alunos com os quais já havia trabalhado por dois anos, não consegue enfrentar o discurso autoritário dessa diretora e sucumbe a ele. Ela diz que trabalhava isolada. E isolada ficou ao adoecer.

O que o médico diz para você sobre o desvio?

1) *“Que eu não poderia estar em contato com aluno em idade escolar.”*

- 2) *"O médico nunca falou." Você também nunca perguntou? Não quer saber o que tem? "Não."*
- 3) *"Que é "distúrbio de humor"; depressão; meu humor cai muito."*
- 4) *"É o código do problema mental, psicose, alucinação, delírio..."*

Podemos perceber que a palavra do médico basta para deixar as coisas como estão. Nenhum questionamento sobre o problema se faz presente. Mesmo no caso em que ele não diz nada sobre o problema, a professora faz questão de não querer saber do que se trata. Contentar-se com a linguagem técnica também é uma saída para continuar sem saber do que se trata.

Como você lida com esse problema fora da escola?

- 1) *"Não tenho problema de falar que sou laudo médico. Nunca me considere maluca, incapaz. Eu me imponho, mas acho que há um preconceito. Acho que passa a imagem de incompetência: "Você é laudista". Esse é o termo que escutei outro dia de uma colega. Quero procurar um trabalho mais interessante. Me ofereceram um cargo comissionado na Secretaria do Desenvolvimento Social. Se tiver oportunidade vou sair da educação."*
- 2) *"Eu acho que não tenho condição de voltar à sala de aula; ficava muito aflita. Vão ver até quando vão manter meu desvio. Se não mantiver, eu vou ter que arrumar outra profissão ou aposentar."*
- 3) *"Falo pras pessoas à medida que vou estabelecendo uma relação." **Por que você fala?** "Eu falo porque depois, se eu tiver uma crise, como vou explicar que foi um problema de depressão? Fica mal pra mim. Prefiro já falar logo, assim se eu não estou com a cara boa todos já sabem."*
- 4) *"Hoje é muito tranquilo. Estou equilibrada, as pessoas sabem que eu tomo remédio, que faço terapia. Uma vez por semana, 40 min. com Dra. A. F. M. e terapia com Dra. M. Não deixo de fazer o tratamento. Pago R\$170,00 de terapia e R\$70,00 de psiquiatra, uma vez por mês. Minha saúde está em primeiro lugar."*

Pelos depoimentos, as professoras notam um preconceito em relação ao laudo médico que recomenda o desvio de função, associando essa situação com incompetência profissional. A primeira faz alusão a querer desenvolver um trabalho mais interessante. A

outra chega a dizer que “previne” as pessoas sobre seu problema de depressão, pois quando não está com a cara boa, as pessoas já vão saber do que se trata. A outra explicita sua situação de tratamento com psicóloga e psiquiatra, assumindo que toma os medicamentos.

6- Trabalho após desvio de função

O que você tem feito na escola após o desvio de função?

1) *“Faço serviço de recepção, atendo telefone, ajudo a minha chefe; acho que é uma função menor; tenho condição de fazer outra coisa.”*

2) *“Rodar exercícios, atender telefone. Não gosto de fazer esse serviço. Gosto mais da escrita da secretaria.”*

3) *“Quebra-galho”, tiro xerox, rodo exercício, atendo telefone. Elas só não deixam eu ir para a sala de aula. Não têm confiança em mim. Vai demorar um tempo pra elas confiarem em mim de novo. Eu até entendo, é natural. Quando eu tava na sala de aula, eu entrava muito de licença, faltava muito. Isso prejudicava os alunos. Então vai demorar para elas confiarem em mim.”*

4) *“Sou auxiliar de Secretária, mas faço de tudo. Dou conta de tudo. É função múltipla. Leio o Minas, arquivo, atendo o público, faço todo o trabalho da secretaria.”*

As três primeiras falam, com certo tom de desdém, do trabalho que fazem na escola após o desvio de função, nomeando-o como um trabalho menor, de pouca importância, um “quebra-galho”, dando a impressão que gostariam de fazer algo diferente. Mas o que seria diferente? Estariam realmente tendo um “ganho secundário” como tanto falam os médicos?

Uma delas expressa a falta de confiança das colegas para deixá-la assumir de novo a sala de aula. As outras duas não chegam a mencionar a sala de aula como uma possibilidade de retorno. No caso da quarta entrevistada, que está em tratamento “permanente” como diz, parece estar satisfeita em sua nova função. Nesse caso, ela está

assumindo a responsabilidade de todas as atividades da secretaria da escola, sentindo-se útil nesse trabalho.

Como se sente após o desvio de função?

1) *"Eles me tratam bem, mas acho que aqui tudo é atropelado, tudo é urgente." Contou que no mês de setembro estava se sentindo muito cansada e tirou uma licença de 15 dias. Quando retornou ao trabalho, seu chefe se dirigiu a ela já solicitando um serviço. Ela ficou chateada porque ele não lhe perguntou como ela estava se sentindo após a licença.*

2) *"Estou me sentindo ansiosa, porque não sei se vão continuar me dando laudo. Tenho ido sempre ao Departamento e eles falam que não vão renovar mais. Eu ia achar bom se me aposentassem."*

3) *"Está muito monótono, trabalho maquinal, mas tenho capacidade para fazer outra coisa. Meu médico acha que eu ia ser uma boa psicóloga, mas eu só vou fazer a licenciatura mesmo, não quero atender."*

4) *"Estou feliz..."*

Podemos observar, no primeiro caso, que o desvio de função não garantiu cessar as licenças médicas. A segunda expressa sua ansiedade por não saber se vai permanecer em desvio de função. A ter que voltar para a sala de aula é preferível aposentar-se, na sua opinião. A terceira novamente recorre ao discurso médico para dizer o que deveria fazer - atender como psicóloga, a que ela se recusa. A quarta foi coerente com a resposta anterior, pois diz que está feliz realizando seu trabalho na secretaria. Parece que nesse caso, o desvio de função funcionou.

Como é seu relacionamento com suas colegas de trabalho? E com a direção da escola?

É importante destacar como as professoras entrevistadas percebiam as imagens que supunham terem sido construídas sobre elas, pelos outros profissionais da escola, após o desvio de função.

1) *"O departamento é muito desorganizado, as pessoas interferem umas nos trabalhos das outras; não respeitam a hierarquia e autonomia das pessoas. Aqui, apesar de ter homens é menos fofoca, mas eu gostaria de sair..."*

2) *“O relacionamento é o melhor possível. Nunca saí dessa escola. Só tem uma colega de trabalho que não me dou bem com ela. Mas são problemas profissionais.”*

3) *“É tranqüilo. Agora que as pessoas foram me aceitando... eu sou muito frágil... agora está melhor.”*

4) *“O relacionamento está muito bom. Estou crescendo como profissional.”*

A pergunta sobre relacionamento com a direção da escola foi inadequada para o caso da primeira entrevistada, porque ela não está trabalhando numa escola. A professora não respondeu à pergunta, preferindo falar do seu ambiente de trabalho, que ela julga desorganizado e de pouco respeito, mas demarca que tem homens e menos fofoca. As outras expressam-se numa perspectiva de melhora do relacionamento profissional e pessoal, comparando-se essas respostas com aquelas sobre o relacionamento antes do desvio de função.

Um dos aspectos que compõe a cultura da escola são os imaginários presentes nos contextos educativos. Os diversos atores envolvidos no cotidiano escolar criam imagens uns dos outros, e essas imagens além de serem um dos componentes da cultura da escola são, em grande medida, fruto dessa cultura. Assim, os imaginários, ao mesmo tempo, que são constituídos pela cultura da escola, também a constituem.

A maneira como as professoras relatavam os acontecimentos, as interações que estabeleciam com os diversos segmentos das escolas, seus sentimentos e suas ações revelavam seu imaginário, ou seja, exponham as imagens que construíram acerca dos profissionais da escola, das suas ações e sentimentos e, ainda, as imagens que supunham que esses segmentos faziam uns dos outros e delas próprias. Assim, o imaginário, expresso nas entrevistas revelava a forma como as professoras percebiam as relações interpessoais, as concepções de educação subjacentes e as visões de mundo presentes no cotidiano pedagógico e como esses fatores influenciavam a prática profissional.

Você tem vontade de voltar à sala de aula?

1) *Diz que tem vontade de voltar até para esclarecer o que aconteceu: “Não sei se vai ser possível. Pretendo terminar o curso de pedagogia e aposentar. Acho que não tenho condições psicológicas de voltar à sala de aula.”*

Por que você resolveu fazer Pedagogia? *“O fato de já estar no magistério... Não cogitei Ciências Contábeis, de jeito nenhum. Ou ia ser Educação Artística ou ia ser Pedagogia. Como educação artística tinha prova de desenho, eu achei mais difícil. Achei que tinha mais condição de passar em Pedagogia.”*

2) *“Não tenho vontade.”*

3) *“Eu tenho vontade, mas não agora; só depois que tiver meu filho. Também as pessoas têm que confiar em mim. Voltar pra depois entrar em licença de novo não dá.”*

4) *“Não quero voltar mais. Eu alfabetizo em casa.”*

Nessa questão ficam patentes as incoerências: Uma diz que quer voltar à sala de aula, até para verificar o que aconteceu. Parece duvidar do diagnóstico de “inadaptação ao trabalho”. Ao mesmo tempo, diz que está fazendo Pedagogia. Há um estereótipo relativo ao curso de magistério e também ao curso de Pedagogia, qual seja a idéia de que é um curso mais fácil, que exige pouco esforço e estudo por parte das alunas. A fala da entrevistada vai ao encontro desse estereótipo quando ela se refere aos outros cursos que talvez tivesse feito, para não ter que enfrentar as dificuldades dos vestibulares. A proximidade da aposentadoria pode servir de justificativa para que ela nunca mais volte à sala de aula. Mas ela própria encontra uma justificativa mais convincente: alega que não tem condições psicológicas para voltar.

Para a segunda parece estar claro que não quer voltar; mas, se for para retornar à sala, ela prefere se aposentar. A terceira professora diz que tem vontade, mas tem que esperar quando tiver um filho, relacionando essa situação à confiança que as outras professoras voltariam a ter nela. É como se para ser uma boa professora, fosse preciso ser

mãe. Novamente a díade mãe/professora. A quarta entrevistada diz que não quer mais voltar à sala de aula, mas continua alfabetizando em sua casa.

Analisar as falas que vêm ocorrendo ao longo das entrevistas apresenta um paradoxo: em alguns momentos, elas se referiram ao “*prazer com a sala de aula*”, “*que é a única coisa boa da sua vida*”, “*que o contato com o aluno não é problema*”, “*que gostava de alfabetizar*”. No entanto, ao se perguntar se gostariam de voltar à sala de aula, a resposta é evasiva, quando não negativa. Por mais que eu tente encontrar uma explicação plausível para esse “horror à sala de aula”, não consigo ter isso claro. Contraditoriamente, os mesmos motivos que levam a mulher a se interessar pelo Magistério é que a fazem afastar-se dele. É como se o afastamento da regência, o não-envolvimento com os alunos, com crianças, fosse uma espécie de premiação... Afastar-se da sala de aula, por um tempo infinito, remeteria ao “**ganho secundário**” tão falado ao longo das observações dos prontuários médicos?

Pois me parece que o mal-estar não está só localizado no trabalho pedagógico, há um mal-estar que perpassa a vida da mulher: ser mulher, ser mãe, ser professora... é um misto de “mal-estares”.

Na tentativa de verificar o que significava “ganho” para as professoras, perguntei: **O que você ganhou saindo da sala de aula? A licença médica trouxe algum ganho para você?**

1) *“Não tinha outra saída. Trabalhar era importante, mas vou começar a pensar no laudo, rever isso... agora só faltam três anos para eu aposentar...”*

2) *“Ganhei mais financeiramente”. **Porque você gasta menos?** “É. Fiquei mais tranqüila financeiramente. Fico feliz com o salário que recebo.”*

3) *“Uma compreensão maior das pessoas da escola. Tudo que acontece na vida da gente é ganho. Enfrentar a doença foi um ganho... a minha evolução como pessoa foi um ganho.”*

4) *“Eu cresci como pessoa e profissionalmente. Cresci em todos os aspectos, principalmente profissional. Entrar na sala de aula ficou parecendo que eu tava indo para o matadouro...”*

Novamente, na primeira fala aparece uma contradição: ao mesmo tempo que ela quer “rever” sua condição de “laudista”, aponta que faltam apenas três anos para se aposentar, o que demonstra uma certa comodidade em relação à sua situação. No caso da segunda, o paradoxo fica por conta da questão financeira. Ela insiste em falar do seu ganho financeiro com o magistério, dizendo que está feliz com seu salário. Para a terceira, é como se ela tivesse se “enxergado” somente a partir da doença. Ela acentua o fato de ter ganho uma melhor compreensão das pessoas, generalizando-o para *“tudo que acontece na vida”*. Assim também é para a quarta entrevistada, que diz ter *“crescido em todos os aspectos”*. Nesse sentido, podemos entender a doença como ganho?

Susan SONTAG (1984:57) escreve acerca da doença no século XIX:

“A noção de que a doença se ajusta ao caráter do paciente, como o castigo se ajusta ao pecador, foi substituída pela noção de que ela exprime caráter. É um produto de vontade. A vontade se exhibe como um corpo organizado e a presença da enfermidade significa que a própria vontade está enferma. A recuperação de uma doença depende de uma vontade sadia que assuma poderes ditatoriais, de modo a subjugar as forças rebeldes da vontade enferma.”

Faltaria a essas professoras a vontade de se livrarem da condição de “laudistas”?

O que você perdeu?

1) *“Nunca parei para pensar. Acho que perdi mais com meu casamento, com minha família... passei a vida toda cuidando deles; meu marido morreu e meus filhos estão cuidando da vida. Minha família é muito distante...”*

2) *“Perdi a amizade dos pais dos alunos. Perdi a chance de me candidatar à direção da escola”. **Você quis ser diretora?** “Quis. Eu me candidatei, mas não elegi (sic) porque sem o apoio dos pais... Deve ser um prazer muito bom ser diretora... Agora não penso mais.”*

A primeira entrevistada levou um susto quando fez essa pergunta. Sua resposta reflete um pouco o que pontuei acima, ou seja, o mal-estar não está só na sala de aula, está também na sua vida de mulher e mãe. A segunda retoma questão da legitimidade dos pais em relação a ser uma professora competente. Para ela, o fato de não ter sido eleita está ligado ao não apoio dos pais, certamente pelo fato de saberem de sua condição de “laudista”. Constatei, posteriormente, que não havia feito essa pergunta para a terceira e a quarta entrevistadas.

7-Tratamento

Você faz uso de medicamento? Qual?

1) *“Não fiz uso de nenhum medicamento. Só reposição hormonal. O psiquiatra até tinha receitado, mas eu não tomava. Achava que não precisava de remédio... aí fui procurar terapia. O remédio era Pamelor.”*

2) *“Meleril e uma injeção.” Não soube dizer o nome.*

3) *“Tomo Meleril e quando tô muito ansiosa tomo Lexotan.”*

4) *“Haldol, Lexotan e Tofranil.”*

No caso da primeira entrevistada, ela se recusa a tomar o medicamento e, por sua própria conta, recorre a uma terapia. Nesse caso, ela “sabe” que seus problemas não se resolvem com medicamentos e demonstra querer saber mais sobre ela. As outras fazem uso de medicamento, sendo que “lexotan” aparece em dois desses casos.

Você fez, faz ou tem interesse em fazer algum tipo de terapia?

1) *“Já faço.”*

2) *“Faço uma vez por mês com meu psiquiatra.”*

3) *“Só com meu psiquiatra. Ele me escuta muito.”*

4) *“Faço.”*

Duas responderam que já fazem e as outras duas entendem a sua consulta com o psiquiatra como forma de terapia, atribuindo a ele a escuta de seus problemas.

Na seqüência, perguntei-lhes: **“Você tem algum tipo de ajuda? (religião, família, terapia)?”** Minha intenção era saber da questão religiosa, familiar e da própria terapia.

1) *“Tenho religião; acho que na minha família mais dou que recebo; não conto com eles... não vou em Sete Lagoas... Só quando eles precisam de mim. O que eu mais questioneei na minha terapia foi família; eu achei que eles iam me apoiar, me ajudar, mas não foi assim... todo mundo se afastou.”*

2) *“Faço terapia uma vez por mês com o psiquiatra, particular. Vou a missa aos domingos.”*

3) *“Só o Kardecismo. Tomo os remédios, sou acompanhada pelo meu médico há 10 anos. E agora tô tomando os remédios homeopáticos.”*

4) *“Faço meu tratamento com psiquiatra e psicóloga.”*

Nesses casos, a ajuda psicoterápica aparece misturada à questão religiosa de cada uma e a família, mencionada aqui apenas uma vez, não é vista como ponto de apoio. Quando perguntei especificamente sobre a repercussão do desvio de função na família foi que uma professora lembrou-se de sua ajuda. As outras entrevistadas mencionaram uma posição de distanciamento e indiferença em relação ao problema, ou expressaram uma visão pejorativa em relação à situação vivida pela servidora.

8- Quanto às condições sócio-econômicas

Moradia própria, aluguel, transporte. Mora com a família?

1) *“Tenho casa própria e carro.”*

2) *“Moro com meus pais, não tenho carro.”*

3) *“Moro com meus pais, mas a casa não é própria; é do Estado.” Ela explicou que na época, quando a mãe trabalhava no Estado (aposentou esse ano), eles emprestavam a casa para ela morar. Há 23 anos moram lá. Nunca pagaram aluguel, nem IPTU. E seu pai?*

“Meu pai era industrial. Aí perdeu o emprego, entrou em depressão. Eu não agüentava ver ele deprimido... entrei também. Mas parece que isso é de família. A família do meu pai tem tendência.” Mas ele melhorou? “Agora tá bem, ele teve uma época que trabalhou como servente... ele era muito orgulhoso para trabalhar como servente. Agora aposentou.”

4) *“Moro sozinha, num apartamento. Não tenho carro.”*

Salário

Em relação à questão salarial, queria verificar como a professora “laudista” se posiciona.

Como está sua vida do ponto-de-vista financeiro?

1) *“Recebo pensão do meu marido, ele não guardava dinheiro... Quando ele morreu, apertou bastante. Aí tive que dobrar em secretaria, na biblioteca.”*

2) *“Não tenho dificuldade.”*

3) *“Minha mãe tá me ajudando no enxoval, gasto muito com meu tratamento. Vivo endividada.”*

4) *“Dinheiro, só gasto para fazer a minha casa. Já comprei o lote, estou comprando o material, ano que vem começo a construir. Eu queria muito ter um telefone, porque faz falta, né, pra quem mora sozinha. Aí comprei um. Fiquei super feliz. Mas ele não ficou lá em casa nem seis meses e eu aluguei ele. Eu quero essa casa.”*

Você teve perdas salariais após o DF?

Nenhuma delas teve. A professora “1” esclareceu que há cinco anos conseguiram mudar uma situação que era típica. Quando a professora entrava de licença perdia o adicional de regência de classe, pago quando o profissional está exercendo atividades em sala de aula. *“...A gente não tem culpa de ficar doente, né? O Sindicato entrou com uma ação e a gente ganhou. Mas na dobra não. Na dobra eles cortam o adicional. Não dá para entender.”*

Como você gasta seu salário?

1) *"Todo com despesas de casa. Não, gasto comigo também: natação, terapia. Meus filhos ajudam em casa também."*

2) *"Estou juntando para comprar um apartamento."*

3) *"Pagando dívida. Estou devendo R\$500,00 para o meu terapeuta. Compro remédio. Estamos construindo uma casa, eu e meu namorado. O enxoval, minha mãe está me dando."*

4) *"Junto centavo por centavo para construir a minha casa."*

Um aspecto importante da vida profissional da mulher é a sua relação com o dinheiro. ASSUNÇÃO (1996:75) afirma que o salário é a segunda maior queixa da professora, a qual emerge no dia do pagamento e por mais alguns dias posteriores. Ou quando a professora quer comprar algo e depara com a realidade de seu acanhado salário, que não lhe permite a compra.

Mas a questão salarial no magistério apresenta-se como um paradoxo. Uma boa parte da categoria ainda prefere ver seu trabalho como uma missão, não vinculando-o ao salário. Para essa parcela o magistério deixa de ser uma profissão assalariada, pela qual ganha a vida, para ser, antes de tudo, um sacerdócio, uma doação, o que justifica-se também pelo fato de o salário da mulher ser reservado ao supérfluo. Uma outra parcela, apesar de declararem-se descontentes com o salário que recebem, afirmam que o mesmo não influencia seu trabalho na sala de aula.

Para ENGUITA (1991), a forte presença das mulheres no magistério tem levado a que elas percebam baixos salários devido a algumas concepções arraigadas na sociedade. A primeira é a idéia de que o salário da mulher é complementar ao do homem. A segunda é a visão de que é um emprego temporário para a mulher e mais flexível por permitir o arranjo entre as tarefas domésticas e as profissionais. Entretanto, as informações de ROSEMBERG, PIZA, MONTENEGRO (1990) demonstram que a jornada de trabalho das professoras primárias é superior a 35 horas/semanais na escola, sem considerar as tarefas

extra-escolares, como a correção de cadernos, provas, planejamento, etc, realizadas em casa.

ALMEIDA (1995:37) faz uma reflexão sobre as argumentações que tentam justificar o baixo salário e as péssimas condições de trabalho como reflexo puro e simples da presença majoritária das mulheres no magistério. Essa autora busca reconstruir a história do magistério demonstrando que sempre foi uma tarefa árdua, pouco valorizada do ponto-de-vista financeiro, e que é importante reconstruir a positividade da presença das mulheres em espaços sociais como esse.

Na RME-BH, até 1990, as professoras das séries iniciais (PI), independentemente de seu grau de formação, recebiam um terço do salário das(os) professoras(es) da quinta à oitava séries e do segundo grau (PII). Em 1990, a categoria conquista o pagamento por habilitação, sendo subdivididas em professoras com formação de nível médio (PINM) e professoras com formação de nível superior (PIH), ou seja, professoras das séries iniciais que cursaram apenas o magistério, nível médio, e aquelas que haviam cursado o terceiro grau, trabalhando todas elas no ensino fundamental.

Em 1993, as PINM conquistam 65% do salário daquelas(es) que têm curso superior, além de uma nova subdivisão: as professoras com habilitação superior de licenciatura curta (PILC), que até então estavam excluídas do pagamento por habilitação. Estas passam a receber 80% do salário daquelas(es) que têm licenciatura plena, eliminando a discriminação que sentiam pois, o corpo docente de 5^a a 8^a série e do segundo grau recebe o salário correspondente à formação de nível superior, mesmo tendo só a licenciatura curta. FERNÁNDEZ (1994) afirma que, por ser o magistério uma tarefa dirigida às crianças, desqualifica-se quem a exerce, pois:

“... ao considerar o ‘cuidado’ das crianças e sua educação como inerentes à ‘natureza’ feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento. Tal situação o transforma em uma atividade não mediatizada, não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico.”

A questão salarial, de acordo com ROCHA (1996:58), constitui um dos aspectos centrais na luta pela valorização do trabalho nas séries iniciais e reconhecimento da importância do papel da professora primária na educação das crianças. Essa luta está incorporada à proposta de um Plano de Carreira Único, em que, independente da série que atua, a professora demanda receber salários correspondentes a sua formação e a um tratamento isonômico com as(os) docentes das demais séries de ensino. A luta pelo pagamento por habilitação é um exemplo da capacidade organizativa das mulheres e também reflete as contradições existentes no professorado, pois ainda permanece uma visão segmentada, fragmentada e sexista em relação ao trabalho docente nas séries iniciais, cujas professoras são vistas como pessoas que realizam uma tarefa que exige menos qualificação profissional e, conseqüentemente, devem receber menores salários.

A partir do trabalho de pesquisa realizado por ASSUNÇÃO (1996:76), Rocha conclui que:

“qualquer iniciativa que vise mobilizar a categoria na luta por melhores salários será infrutífera se não levar em consideração a representação que a professora tem de seu salário, e a dimensão simbólica que se traduz nas ambigüidades expressas no discurso e atitudes da mulher-professora.”

Em nossa cultura, o dinheiro é um dos instrumentos privilegiados do poder. Mas é também associado ao egoísmo, à frieza, ao interesse pessoal, à racionalidade: características antagônicas às atitudes femininas, ditadas ideologicamente por um ideal maternal. Dinheiro e afeto passam a ser excludentes. Essa é, portanto, uma outra questão complexa sobre a qual nós - mulheres-professoras, devemos nos interrogar.

9) Considerações finais acerca das entrevistas

Ao final do roteiro, perguntei-lhes se queriam acrescentar algo ao seu depoimento.

1) ***“Não quero acrescentar nada.” Após eu agradecer, pediu-me o cartão do meu consultório: “É que eu posso precisar né...”***

2) *“Não, já falei demais.”*

3) ***“Agradeço o fato de você ter me entrevistado.” Também não acrescentou mais nada e saiu rapidamente da sala.***

4) *“Não quero acrescentar nada.”*

Pelas respostas e a pressa com que se despediram, tive a impressão de que as entrevistadas tiveram a sensação de que já tinham falado demais.

A idéia de que as mulheres falam demais está fortemente impregnada no imaginário coletivo. Até hoje as mulheres são associadas “à língua de trapo, faladeira, lavadeira, fofoqueira”, como já mencionei ao dizer que “o discurso da professora é o discurso da queixa”. No senso comum, a mulher é dita como curiosa, bisbilhoteira, incapaz de guardar segredos ou mesmo quem sente prazer em falar. Nessa situação de entrevista, apesar de terem achado bom falar sobre si mesmas, será que essas mulheres sentiram que “falaram demais”?

V- CONCLUSÃO

Investigar a relação que a mulher-professora estabelece com o trabalho docente significou uma oportunidade de rever minha própria experiência enquanto professora das séries iniciais da Rede Municipal de Ensino, compartilhando e produzindo novos sentidos para a compreensão dessa relação.

Na verdade, as questões sobre a mulher tomaram uma grande proporção nesta pesquisa, pois não é mais possível falar do magistério, principalmente o das séries iniciais, sem estar atenta tanto à questão da inserção da mulher na sociedade e na cultura, quanto à particularidade da questão feminina.

Nas pesquisas sobre magistério, ao tentar explicar o porque da feminização dessa profissão, algumas explicações são forjadas. Em uma delas, as mulheres-professoras aparecem como figuras que fixaram-se à sua condição "natural" de esposa e mãe, fazendo então uma opção pelo magistério como possibilidade de conciliar-se com seus papéis. Dessa forma, ensinar seria apenas um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada. O magistério seria um espaço para o aprimoramento do que essas mulheres já trazem como características naturais do seu ser feminino: o cuidado, o ensinamento e a lida em geral com as crianças. Nesse sentido, "tornar-se mulher" e "tornar-se professora" constituem faces de uma mesma moeda.

Numa outra vertente, a posição que expressa certa passividade da mulher-professora é rechaçada. Os(as) autores(as) elucidam que o magistério, como local de trabalho das mulheres, fez com que a própria ocupação se tornasse um campo fértil para outras lutas. Muitas mulheres se politizaram, criando sindicatos e defendendo o seu trabalho. Assinalam que esses esforços cotidianos empreendidos por mulheres-professoras para alterar as relações de trabalho, as relações de classe e de gênero ainda persistem, na

medida em que aquelas continuam a buscar se organizarem em movimentos sindicais, partidários e feministas para manter as conquistas que, sem dúvida, são significativas. Eu acrescentaria que, apesar do avanço, ainda estão longe de significar um terreno de igualdade de direitos, pois, considerando o viés da cidadania, fomos levados a pensar em ultrapassar a noção da igualdade de direitos, atingindo-se o direito à diferença.

Na perspectiva de classe, a escolha pelo magistério se explicaria por um certo “senso de realidade” por parte das alunas à medida que, considerando sua origem familiar e a de seus cônjuges, o magistério apresenta-se como possibilidade de mobilidade social.

Mas seria importante estarmos atentas à possibilidade de desconstrução e reconstrução dessas leituras, considerando o modo como determinadas representações culturais incidem sobre a configuração do aparato psíquico das mulheres, especialmente sobre seus desejos, e como as mulheres aderem a esse discurso cultural. Ou seja, trazer à tona as questões da subjetividade feminina. Isso poderia constituir um novo viés de pesquisa.

O que apresentei como questionamento ao longo da exposição deste trabalho é que nas pesquisas já consagradas ao magistério e sua ampla vinculação com a mulher, o sujeito não aparece. As explicações dadas a essas questões circulam pelo viés sócio-histórico-cultural ou pelo viés político-ideológico. Não há uma pergunta que incida na subjetividade dessa mulher-professora que considere sua dimensão psíquica, individual, e que a faça, por exemplo, responder com uma implicação por sua escolha pelo magistério.

Considerar a subjetividade feminina implicaria a busca de uma compreensão sobre o “tornar-se mulher”, pois, como vimos no Capítulo I, esse é um processo que tem um percurso mais trabalhoso. O “tornar-se mulher”, como demonstra a Psicanálise, considera a constituição do sujeito a partir das identificações nas relações de objetos. Através do Complexo de Édipo, o “tornar-se mulher” vem dizer do *“duplo estatuto ocupado pela mãe na estrutura da filha: ao mesmo tempo objeto de amor e pólo de identificação, embora o*

momento em que a filha mais odeia a mãe seja aquele em que deve se identificar com ela". Em consequência dessa ambigüidade, expressa-se a dificuldade em atravessar esse percurso e tornar-se mulher. A mãe fálica de um primeiro momento é percebida posteriormente como castrada. Em seguida, a substituição da mãe pelo pai no Édipo feminino tem como resultante o sinal de uma identidade feminina que só se instaura quando a função paterna se faz cumprir.

Assim, a mulher, seja ela dona-de-casa, mãe, profissional, coloca em questão sua condição feminina, que comporta em si uma falha, um buraco. O que pode resultar, no interior da escola, considerar essa condição feminina? Como lidar com isso? O magistério não seria um campo fértil para que as mulheres buscassem preencher todas as suas faltas? Vejamos o que diz LOPES (1991:38):

..."as mulheres assumem o magistério pretendendo o amor de todos os filhos do mundo, e como se pretendendo preencher todas as suas faltas (...). ... e faz do sacrifício a tônica da tarefa a que passa a se dedicar, mesmo ao preço de sua vida pessoal, especialmente de toda vida amorosa ("esquecem-se de casar")."

De acordo com a Psicanálise, encontramos uma forma não muito satisfatória para lidar com essa falha, qual seja, a defesa neurótica, aqui nomeada como histeria, que tem como característica fundamental manter o desejo insatisfeito. Por esse viés, talvez possamos entender, porque no magistério, em que há um número maciço de mulheres, prevalece o discurso da queixa.

Não havendo espaço no campo educacional para se falar do mal-estar inerente à condição humana, conforme vimos no Capítulo II (com a entrada do sujeito na cultura, há uma renúncia à satisfação plena do instinto, gerando um estado de insatisfação), outras saídas não de ser construídas: uma das possibilidades é o **adocimento** das(os) professoras(es).

Neste trabalho, ative-me a essa situação: mulheres-professoras que adoecem e entram em “desvio de função”. Isto é, respaldadas pelo discurso médico-institucional para “evitar” uma situação de mal-estar frente à tarefa de ensinar (considerada por Freud impossível), elas escapam à função de regência de classe.

Ao buscar entender a situação institucional do “desvio de função”, constatei que 85,7% dos diagnósticos dos laudos médicos estavam localizados em torno do código 300 (neurose histérica) de acordo com a Classificação Internacional de Doenças, CID-9, com predominância da depressão como sintoma. Assim, optei por aprofundar a análise dessa parcela de casos.

Nessa perspectiva, fez-se importante entender como o discurso psiquiátrico concebia a idéia da neurose histérica e depressão e como esse discurso lidava com os sintomas que as mulheres-professoras apresentam no dia-a-dia, levando-as a se ausentarem do trabalho.

Historicamente, até o surgimento da Psicanálise, os neurologistas não sabiam o que fazer do fator psíquico e não podiam entendê-lo. Conseqüentemente, não tinham qualquer abordagem para a neurose, e em particular, para a histeria. Neste trabalho, constatei que os sintomas histéricos ainda são encarados como embustes e imposturas, pelo discurso médico. Há uma visão de que o sofrimento histérico é um sofrimento “menor”. Dessa forma, muitas vezes ele é banalizado, e desconsiderado.

O que verifiquei, neste trabalho, é que essa concepção não sofreu grandes alterações ao longo da história da psiquiatria, que herdou do discurso médico a intenção de manter a objetividade científica e excluir a subjetividade do sujeito. Dessa forma, as queixas das professoras aos médicos eram apenas ouvidas, mas não escutadas, o que levava à prescrição de um alto índice de medicação, aplacando temporariamente a queixa, que retornava sob a forma de um outro sintoma.

Assim, não se percebe que as repetitivas idas das professoras aos médicos estariam relacionadas à constituição da identidade feminina, que buscam ali um espaço onde possam existir enquanto sujeito, tentando dizer de sua história para os médicos, para a psicóloga. Propiciar ou não este espaço é da competência ética dos profissionais ali implicados.

No discurso médico o aluno é o alvo de sua recomendação ao conceder o desvio de função: *“A professora não poderá exercer atividades que exijam contato com crianças em idade escolar”*. No entanto, elas não saem da escola, apenas saem da sala de aula e passam a exercer funções na secretaria, cantina ou outros, o que raramente faz com que cesse a busca das licenças médicas. Não se interroga a mulher-professora sobre a relação que ela estabelece com o trabalho pedagógico e por conseguinte com o aluno.

Ao realizar as entrevistas, numa tentativa de escutar a mulher-professora, essa questão se apresenta como um paradoxo. O aluno, principal ponto de queixa no cotidiano escolar, ganha outro lugar no discurso da professora, quando esta se afasta da sala de aula: *“Eu não tinha nenhum problema com os alunos”*; *“Eu gostava de ensinar, adorava alfabetizar”*. Mas em hipótese alguma cogitam a volta à sala de aula, com exceção de uma professora que diz *“após eu ter um filho, penso em voltar à sala de aula”*. O que põe em evidência a mistura dos papéis mãe-professora.

No decorrer do texto sublinhei o termo **“ganho secundário”** por ser uma expressão curiosa. Constatei que em oito dos quatorze casos analisados, em que há uma sucessão de licenças concedidas, os médicos apontam para uma questão do **ganho ou do ganho secundário**, como nas falas seguintes:

“A servidora parece ter achado muito bom o ganho obtido com os dias de afastamento. Simulação visando algum tipo de ganho secundário.”

“Não parece haver ganho secundário importante, embora eu ache que as licenças já concedidas são muito extensas pela natureza do quadro.”

“A situação reforça minhas impressões iniciais da não necessidade do DF e da existência de forte componente de ganho secundário.”

“Ganho secundário com tendência a cristalizar.”

“Não tenho dúvida de haver componente de ganho secundário.”

“Em decorrência do ganho já existente é melhor manter o DF.”

“Ganho secundário evidente.”

Freud, em um texto de 1910, “As perspectivas futuras da terapêutica analítica” (1970:135), faz um alerta em relação à maneira como cada indivíduo lidará com seu sintoma, dizendo que

“certo número de pessoas, ao defrontar-se em suas vidas, com conflitos que constatarem muito difíceis de resolver, fogem para a neurose e desse modo, retiram da doença vantagem inequívoca, embora, com o tempo, acarrete bastante prejuízo.” (grifo meu).

Freud afirma que a prevenção ideal de enfermidades neuróticas, que temos em mente, não seria vantajosa para todos os indivíduos. Para ele, um bom número daqueles que hoje fogem para a enfermidade não suportariam o conflito, mas sucumbiriam rapidamente ou causariam prejuízo maior que a sua própria doença neurótica.

Quando ele faz essa observação está chamando a atenção para o que chama de **“vantagem da doença”** ou **“ganho secundário”**, pois ao considerar as misérias do mundo, muitas vezes a doença aparece como algo menos doloroso. Além disso, FREUD (1976:235) assinala que *“a doença pode estar a serviço de outros objetivos, aos quais ela se alia para que através do ataque o paciente atinja uma meta útil para ele”*.

Porém, FREUD (1976:447) alerta que os “ganhos secundários” não trazem apenas vantagens:

“Logo se verifica que o ego fez mau negócio ao optar pela neurose. Ele pagou caro demais por um alívio do conflito, pois provavelmente importam um aumento de desprazer. O ego preferiria libertar-se desse desprazer dos sintomas, sem desistir do ganho que lhe dá a doença, e isto é justamente o que não pode obter.”

De certa forma, a posição ambígua assumida pelas professoras em relação à sala de aula e aos alunos dá margem para que os médicos falem em “**ganho secundário**” da doença.

No decorrer do desenvolvimento deste trabalho perguntava-me: **É possível apostar no desvio funcional como solução para os problemas que as mulheres-professoras apresentam?**

Observando os casos em que se registra o fato do desvio funcional ter contribuído para a melhora do quadro da servidora, encontrei apenas três relatos favoráveis:

“Pareceu-me que a mudança de tarefas e atuação profissional da servidora lhe foi benéfica. Pelo que ela própria relatou, as dificuldades emocionais que vivenciava foram aparentemente, minimizadas. Relata boa adaptação a nível interpessoal e a nível das suas atividades profissionais. Alega que os problemas familiares existem como na época em que foi “detonado” o DF e que o ajuste que obteve na unidade escolar favoreceu-lhe superar essas dificuldades. Parece-me que antes, os conflitos, a angústia surgiam mais de sua lida, sua relação com o trabalho de regência. Percebia ansiedade situacional. Considera-se muito útil à escola, em suas funções atuais. Temerosa de reiniciar na regência e começar tudo de novo. Não se considera preparada para isso ainda. Não apresenta alterações psicopatológicas. O desvio parece ter favorecido a performance atual e a meu ver poderá ser mantido, com nova avaliação próxima.”

“Após a licença pela área psiquiátrica e posterior desvio de função, a funcionária não mais tem queixas que exigem intervenção psiquiátrica, razão pela qual somos favoráveis à continuidade do desvio. Atualmente exercendo atividades de Agente Administrativo, adaptada funcionalmente. Sem uso de psicotrópicos, no momento. Contudo, não se julga capaz de reassumir a regência de classe e assusta-se com essa possibilidade. Na época do desvio relata episódios compatíveis com despersonalização. Manter desvio.”

“Em desvio de função. Não se encontra em condições de lecionar. Apresentava crises freqüentes ao tratar com crianças. Trabalha na terra, na cantina e outros serviços na escola. Mais adaptada. Sugiro manter desvio.”

Pelo que foi exposto ao longo da pesquisa, concluo que não é possível apostar no desvio de função como suficiente para resolver os problemas das mulheres-professoras. Os casos em que os problemas persistem após o desvio de função (11 casos) superam

aqueles em que se percebeu um resultado positivo nessa indicação (três casos). Nesses exemplos, o próprio psiquiatra questiona a indicação do desvio funcional:

“A servidora não melhorou em nada após o DF, passando a se sentir ainda mais insegura, impotente, com reforço de sua sintomatologia fóbica-ansiosa. No momento, um pouco deprimida, reiniciando o tratamento.”

“Em tratamento psiquiátrico. CID 300. Reincidente. Apesar do desvio de função, solicita mais dias para melhorar de seus sintomas.”

Dessa forma, estar em desvio de função não garante à mulher-professora livrar-se do mal-estar do trabalho pedagógico.

Ao tentar estabelecer pontos comuns nos discursos das mulheres-professoras a partir das entrevistas, a princípio pareceu-me que os problemas que apresentam **extrapolam a sala de aula e a sua relação com os alunos**, pois ao serem perguntadas sobre os motivos que ocasionaram o seu desvio de função, elas trazem à tona cenas que são um somatório de sua vida de mulher-mãe-professora, evidenciando o componente subjetivo e inseparável desses lugares que ocupa:

“Sempre trabalhei com alfabetização. Trabalhava com crianças de 12, 13 anos que não eram alfabetizadas. Quando tinha o direito de promover essas crianças, a diretora não deixou... Fui entrando em depressão, depressão, um dia vi o sol preto... gritava muito na escola... misericórdia, misericórdia...”

“Foi um choque que eu tive... Depois do acidente do meu namorado eu não consegui sair bem em sala de aula. A gente tinha planos de casar. Comecei a ficar nervosa demais, perdi a disciplina de classe. Aí fizeram reunião no Colegiado e decidiram que eu deveria ser afastada da sala de aula.”

“O meu contato com os alunos foi péssimo. Não me adaptei. Os alunos iam armados de porrete, super agressivos. Eu comecei a misturar tudo... Tratava meus filhos como alunos e os alunos como filhos... fui ficando angustiada. Não comia, não dormia.”

Não parece ser possível dissociar os projetos de vida que circundam a vida dessas mulheres: **casar, ser mãe e ser professora**. Culturalmente, essa perspectiva está colocada

e sempre haverá uma expectativa por parte da mulher e também da sociedade, que essa expectativa se concretize. No dizer de ANZIEU (1992:8):

“A feminilidade não é apenas o fato de ter nascido com o sexo de mulher. É um conceito que cobre um conjunto de afetos, de modos emocionais, ligados às representações do espaço do corpo interno, ao desejo da gestação e ao prazer narcísico de ser possuída enquanto objeto de amor. Na falta de se sentir amada, e às vezes de amar um homem, a futura mãe vai amar uma criança e se sentir amada por ela. Muitas são as mulheres que escapam assim à depressão que as persegue.”

Ao aparecer **uma falha** em qualquer um desses projetos de vida, a saída pode ser o “enlouquecimento”, ainda que histérico.

Uma outra situação que a meu configura-se quando do estabelecimento do desvio de função é a **sua cristalização**.

Parece que após a instalação do desvio funcional é quase impossível conseguir reverter o quadro, seja por questões que a própria doença impõe, seja por questões de ordem política. O DSMT-AD, bem como o Departamento de Recursos Humanos da PBH, não investe em um trabalho de readaptação profissional de seus funcionários, ocasionando múltiplas razões para a sua manutenção em desvio de função, conforme podemos constatar nessas falas do médico:

“Servidora muito resistente em tratar com psiquiatra. Porém, não se submete à psicoterapia que pudesse modificar a situação de desvio e acredita não ter condições de voltar a reger classes.”

“Desvio de função cronicado. Se fosse dar aula tinha que estudar tudo de novo. Manter desvio. Exame psiquiátrico normal. Caso típico em que cessam as razões psiquiátricas que justificassem um desvio de função, porém eu mesmo considero inadequado um retorno à regência, sem que haja um devido trabalho de readaptação funcional, que ao que me consta não existe. Em uso de Diazepan. Tentei trabalhar com a servidora, dentro do possível, o caráter não definitivo do DF.”

“Continuo no intuito de trabalhar com a servidora a cessação da razão do seu DF, (entende meus argumentos). A questão da readaptação profissional permanece um problema, para este tipo de caso. Manter temporariamente.”

Nesse momento é como se houvesse uma inversão em relação aos discursos. Aqui, quem parece estar submetido ao discurso da professora é o médico que não a questiona e não consegue interromper a indicação para o desvio de função, pactuando com a perpetuação dessa situação, criando a “institucionalização da doença”, como historicamente aconteceu com os loucos, os deficientes mentais, os prisioneiros.

Magistério: um espaço de possibilidades

Apesar de tantas situações adversas, do discurso da queixa em relação aos alunos e aos baixos salários, do mal-estar do campo pedagógico, as mulheres permanecem no magistério, ainda que “adocendo” como forma de suportá-lo. Parece que esse ainda é um lugar onde encontraremos muitas mulheres. Sendo assim, seria interessante interrogarmos os discursos prontos que explicam a permanência das mulheres no magistério, abrindo espaço para que cada mulher possa se perguntar sobre o desejo de estar ou não trabalhando como professora. É preciso que realmente ela descubra se trabalha por prazer, por obrigação, ou por pensar que não lhe resta outra saída. Do contrário, nenhuma reflexão poderá alterar a situação de frustração e de mal-estar que se instaura no campo educacional.

É necessário que cada mulher se interrogue sobre a sua relação com o trabalho pedagógico, pois isto pode significar a sua mudança de posição

Penso que o espaço educacional não deveria ser visto como um espaço de totalidade, onde todas as idealizações se realizam, mas um espaço de possibilidades. Vamos nos deparar cotidianamente com as falhas e as contradições em um movimento pulsional do sujeito que frequenta um espaço coletivo. Atuar como profissional da educação, numa nova lógica, seria reconhecer que a escola não é a extensão do lar, a professora não é mãe, tampouco a tia, mas uma mulher com pertinência racial, de gênero e classe, portadora de cultura, mas também atravessada pelo inconsciente e pelo desejo. Nessa

perspectiva, seria possível considerar o aluno sujeito, também portador de todos esses elementos citados. Assim, seria possível considerar suas diferenças.

Na medida em que não impedirmos que a angústia, a dúvida, os problemas façam parte de nosso cotidiano, que eles possam ser ditos e discutidos, estaremos nos posicionando de forma diferente frente ao impossível da tarefa de educar, sem contudo cairmos na impotência que nos paralisa. O que precisa mudar é a nossa posição diante do que está estabelecido e não o estabelecido. Assim, mudar o nosso olhar e a nossa escuta frente ao aluno real, às condições precárias de trabalho, ao serviço público... Com isso, temos a possibilidade de enfrentarmos menos insatisfatoriamente o mal-estar e poderemos ressignificar nossa prática pedagógica, que pode ser construída de forma criativa.

Dessa forma, estaremos contribuindo para estabelecer o espaço de saúde e não de doença. Nessa perspectiva, Célio Garcia trabalha com uma noção mais ampla de saúde, ao pensá-la e nomeá-la como "Saúde a ser inventada". Para ele:

"aí, há um sujeito que comparece e um pensamento da saúde. Esse sujeito age a partir da singularidade e não a partir de leis gerais, universais influenciadas pelos campos políticos ou da origem de classe social ou de uma vinculação a um partido político, por exemplo."

Faz-se necessário pensar na possibilidade que cada mulher-professora tem de "inventar sua saúde" no processo de trabalho pedagógico, na sua relação com o aluno e, por que não, em sua vida.

2- Roteiro de entrevista

1) Ficha pessoal

Nome:

Endereço

(anotar raça, como estava vestida, ambiente)

2) Escolaridade e trajetória profissional:

Qual a sua escolaridade?

Quando você se formou no magistério?

Você considera que "escolheu" o magistério?

Por quê escolheu o magistério?

Quando começou a exercer o magistério?

Há quanto tempo está na educação?

Tinha outra ocupação antes de trabalhar com educação? Qual?

Como voce se sentia?

Tem outras ocupações além do magistério? Quais?

3) Trabalho (antes do laudo médico):

Como era o seu trabalho?

Qual era a sua expectativa com o trabalho educacional? Como você se sentia nesse trabalho quando começou?

Essa expectativa mudou durante o tempo que você vem trabalhando na educação? O que mudou?

O que você mais gostava no seu trabalho?

O que você menos gostava?

Você considerava o seu trabalho desgastante? Em que aspectos?

Como era o seu relacionamento com suas colegas de trabalho?

Como você se relacionava com a direção da escola?

Como as suas colegas de trabalho se relacionavam com você?

4) Situação familiar:

Idade:

Como é sua família?

Voce é casada?:(Mora com pais, moram outras pessoas juntas?)

(Questões sobre o companheiro)

Tem filhos?

Qual a idade deles?

Como é seu relacionamento com seus filhos?

Como vai sua vida fora do trabalho?

Como vai sua vida afetiva?

Como você usa o seu tempo quando não está trabalhando?

4.1- Condições sócio-econômicas:

Moradia própria, aluguel, mora com a família?

Transporte

Como está sua vida do ponto de vista financeiro?

5) Saúde mental

Há quanto tempo está em desvio de função?

A que você atribui o seu desvio de função?

Qual o problema o originou?

O que o médico diz para você sobre o desvio de função? Qual a repercussão do desvio na sua família?

Como você lida com esse problema fora da escola?

O que você tem feito na escola após o desvio de função?

Como se sente após o desvio de função?

Como é o seu relacionamento com suas colegas de trabalho?

Como você se relaciona com a direção da escola?

Como as suas colegas de trabalho se relacionam com você?

Como você se sente neste trabalho?

Você tem vontade de voltar à sala de aula?

O que você ganhou saindo da sala de aula?

A licença médica trouxe algum ganho para você?

O que você perdeu?

Você faz uso de medicamento? Qual?

Você tem algum tipo de ajuda? (religião, família, terapia)

Você fez, faz, ou tem interesse em fazer algum tipo de terapia?

Como você classifica a assistência médica da PBH?

8) Salário

Você teve perdas salariais após o DF?

O que você pensa sobre isso?

Como você gasta o seu salário?

9) Considerações finais

VII-BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Cybele Crosseti de. A caixa de pandora: um olhar sobre os mitos e os medos na representação da mulher. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 16(2):67-79.jul./dez. 1990.
- ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo. Summus Editorial. 1986.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Formação de professores de 1º grau: a prática de ensino em questão**. São Carlos, SP; 1991. (Dissertação de mestrado).
- _____. Mulher e educação: a paixão pelo possível. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação-ANPED, 18ª reunião**. Caxambu, Minas gerais. GT2-História da Educação, 1995.
- ANDRÉ, Marli E. D.A. Texto, Contexto e Significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: 45. maio,1983.
- ANDRÉ, Serge. "Tornar-se mulher". In: **O que quer uma mulher?** Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: Ensaio sobre as metamorfoses e centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo; Cortez. Campinas. UNICAMP. 1995.
- ANZIEU, Annie. **A mulher sem qualidade. Estudo Psicanalítico da Feminilidade**. Tradutor: Joaquim Pereira Neto. Casa do Psicólogo. São Paulo, 1992.
- APPLE, Michael W. É impossível entender a escola sem uma teoria sexual do trabalho. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 11n.2. jul.dez 1986. Entrevista.
- _____.Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 60, p.3-14, 1987.
- ARAÚJO, Helena Costa G. As mulheres professoras e o ensino estatal. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 16, n.2. jul.dez. 1990.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 1987.
- ARROYO, Miguel. **Tempos Plurais**. Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, 1994.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. **As invisíveis armadilhas do magistério: ambigüidades e paradoxos da professora primária no cotidiano escolar**.1994.FAE-UFMG. (Tese de Mestrado)

- _____ **Magistério primário e cotidiano escolar.** Editora Autores Associados. 1996. São Paulo.
- AUAD, Daniela. Um curso de magistério público na cidade de São Paulo. Escolha ocupacional e reprodução do papel feminino vigente. Comunicação apresentada no I **Seminário Docência, Memória e Gênero.** Novembro, 1996. São Paulo.
- BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado: O mito do amor materno,** 6^a edição. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.
- BAPTISTA, Mônica Corrêa. **A (de) formação da professora alfabetizadora.** 1996-FAE-UFMG (Tese de Mestrado).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Ed. 70.1979.
- BOONS, Marie-Claire. Mulheres, Homens. Ensaio Psicanalítico sobre a diferença sexual. Relume Dumará. Rio de Janeiro, 1992.
- BORGES, Paula André M. O Exercício da Psiquiatria na atualidade. IN: **Vitrô Psiquiatria.** Associação Mineira de Psiquiatria. 1996.
- BOURDIEU, Pierre. A escola Conservadora: as desigualdades frente à Escola e à Cultura". IN: **Educação em Revista.** Belo Horizonte, N. 10, PP.3-15, DEZ. 1989.
- _____. **O poder simbólico.** RJ. Bertrand Brasil SA. 1989.
- _____. **Questões de Sociologia.** RJ. Marco Zero. 1983.
- BOURDIEU & PASSERON. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 6.ed. São Paulo. Brasiliense, 1982.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **I Conferência Nacional de Saúde dos Trabalhadores- Relatório final.** Brasília. 1986.(mimeo).
- BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.64, fev.1988.
- BRUSCHINI, Cristina. O trabalho da Mulher Brasileira nas décadas recentes. In: **Seminário Políticas Econômicas, Pobreza e Trabalho.** Rio de Janeiro: IPEA, maio, 1994.
- CANGUILHEM, G. **Le normal et le pathologique,** Puf. Paris, 1966.
- CARDOSO, Terezinha Maria. **O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau.** 1991. Fae UFMG

- CARPENTIER-ROY. Trabalho e sofrimento. In: **Cadernos IPUB: Organização do Trabalho e Saúde Mental**. Vol 1, nº 2. Instituto de Psiquiatria/UFRJ. 1995. (mimeo)
- CARVALHO, Marie Jane S. **Mulher Profissão Professora: acaso ou necessidade?** UFRGS, Face, 1990. (Dissertação Mestrado)
- CARVALHO, Ricardo Augusto. **A subjetividade e a organização do Trabalho. Notas de um estudo de caso em processamento de dados**. Departamento de Psicologia da UFMG. 1990.(mimeo).
- CENPEC (Centro de Pesquisas para Educação e Cultura): **Trabalhando em Benefício da Escola e da Comunidade. A experiência de Belo Horizonte**.1989/1992.
- CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Larousse. Artes Médicas. Porto Alegre, 1995.
- CLAVREUL, Jean. **A Ordem Médica- Poder e Impotência do Discurso Médico**. Ed. Brasiliense, 1983, S.P. Traduzido por: Colégio Freudiano do RJ.
- CODO, Wanderley et all. **Indivíduo, trabalho e sofrimento; uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis. Vozes, 1993.
- COSTA, A. O. & BRUSCHINI, C. (orgs.). **Uma questão de Gênero**. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos e Fundação Carlos Chagas, 1992.
- COSTA, Jurandir Freire. **História da Psiquiatria no Brasil. Um corte ideológico**. 4ª ed. Xenon Ed. e Produtora Cultural Ltda. RJ, 1989.
- COSTA, Marisa C. V. **Trabalho docente e identidade do professor**. Porto Alegre: UFRGS, CPGEDU. 1995. Proposta de Tese de doutorado.
- COTTET, Serge. **Estudos Clínicos**. Transcrição 4. Publicação da Clínica Freudiana. Salvador-BA.1994.Rio de Janeiro.
- DEJOURS, C. **A loucura no trabalho. Estudo de Psicopatologia do Trabalho**. São Paulo: Cortêz. Oborê, 1987.
- _____. Por um novo conceito de saúde. **Rev. Bras. Saúde Ocupacional**. São Paulo. v.14. n.54.1986.
- DEL PRIORE, Mary. **A mulher na história do Brasil**. 2. ed. São Paulo. Contexto., 1989.
- DUARTE, L. F. D. **Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas**. Jorge Zahar/ CNPQ. Rio de Janeiro, 1986.

- ENQUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº 4, p.41-61.1991.
- FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa Educacional**. São Paulo. Cortez, 1989.
- FERNANDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FERRATER, Mora , José. **Dicionário de Filosofia**. Buenos Aires. Ed. Sulamericana.1965.
- FIGUEIRA, Sérvulo Augusto. **Nos bastidores da Psicanálise: sobre política, história, estrutura e dinâmica do campo psicanalítico**. Rio de Janeiro. Imago, 1991.
- FLEIG, Mário. Violência: lixo atômico não reciclável?. In: **Psicanálise e Sintoma Social**. UNISINOS, RGS, 1993.
- FLEURY, Antônio e VARGAS, Nilton. **Organização do trabalho: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Atlas. 1983.
- FORBES, Jorge. Org. **Psicanálise: Problemas ao feminino**. Papyrus. Biblioteca Freudiana Brasileira. 1996. SP.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura- as bases sociais e epistemológicas de conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987. tradução. de Salma T. Muchail.
- _____. **A história da sexualidade. A vontade de saber**. Rio de Janeiro. Graal, 1988. Trad. de Maria T. da C. Albuquerque e J. A. Albuquerque.
- _____. **A ordem do discurso**. Campinas, 1993. Trad. de Sírio Possenti.
- _____. **A história da Loucura na idade clássica**. São Paulo. Perspectiva, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'água.São Paulo. 1993.
- FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. 1914, Vol. XIII, **Ed. Standart das obras Completas**. Rio de Janeiro. ED. Imago, 1976.
- _____. O mal estar na civilização, 1930. Vol XXI. **Ed. Standart das obras Completas**. Rio de Janeiro. Ed. Imago, 1976.

_____. **Psicologia de Grupo e Análise do Ego-1921**, Vol. XVIII- **Ed. Standart das obras Completas**. Rio de Janeiro. ED. Imago, 1976.

_____. **A perda da realidade na neurose e na psicose**. Vol. XIX. **Ed. Standart das obras Completas**. Rio de Janeiro, Imago. ed.1974.

_____. **Estudos sobre histeria**. **Ed. Standart das obras Completas**. Vol. V. Rio de Janeiro, Imago. ed.1977.

_____. **O ego e o Id**. **Ed. Standart das obras Completas**. Vol. XIX. Rio de Janeiro, Imago. ed.1977.

_____. **O inconsciente**. **Ed. Standart das obras Completas**. Vol. XIV. Rio de Janeiro, Imago. ed.1977.

_____. **Conferências introdutórias sobre Psicanálise**. In: **Ed. Standart Brasileira das Obras Completas de Freud**. Vol. XVI. Rio de Janeiro. Imago.

GARCIA, Célio- **Saúde Mental e Psicanálise**, In: **Fala Galba**, set.1992.

_____. **Anotações. Seminário proferido na Faculdade de Educação**, Belo Horizonte, Maio, 1996.

GIROUX, Henry; MACLAREN, Peter. **Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico**. **Educação & Realidade**. Porto alegre, v.18, n.2. jul/dez.1993.

GOFFMAN, Erving. **A representação do EU na vida cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

GOIATÁ , Heloísa Helena Cunha. **ANEXO do Projeto de implantação da Clínica dos Servidores da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte** (versão preliminar).

GOMES, Nilma Lino. **A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial**. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 1994. (Dissertação-Mestrado em Educação).

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional**. 2.ed. São Paulo, Pioneira. 1970.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. R.J. Ed. Vozes, 1987.

HEILBORN, M. Luíza. **Gênero e condição feminina: uma abordagem antropológica**. **Mulher e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro: IBAM/UNICEF, 1991.

- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.
- HIPÓLITO, Alvaro Luiz Moreira. **Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero**. BH: FAE/UFMG, 1994. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- HUBERMAN, Michel. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- JIMENEZ, Stella e SADALA, Glória. (Organizadoras). Escola Brasileira de Psicanálise- Seção Rio. **A Mulher: na Psicanálise e na Arte**. Ed. Contra Capa Livraria Ltda. 1995. RJ.
- JÚNIOR, Hélio Cardoso de Miranda. **Monografia da Escola de Saúde de Minas Gerais**. Julho de 1994.
- LABRA, Maria Eliana. **Mulher, Saúde e Sociedade no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- LACAN, Jacques. Função e campo da palavra e da linguagem em Psicanálise.(1953). **Escritos**. México, Siglo Veintiuno, 1984.
- _____. La metáfora del sujeto. IN: **Escritos**. México, Siglo Veintiuno, 1984.
- _____. Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. **Seminário. livro 11**, Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- _____. O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise. **Seminário. livro 2** (1954-55). Rio de Janeiro. Zahar, 1987.
- _____. O avesso da Psicanálise. **Seminário. Livro 17**.1992. RJ. Jorge Zahar Editora.
- _____. Abertura de Seminário, 10 de novembro de 1978, Sainte-Anne. In: OGILVIE, Bertrand. **Lacan: A formação do conceito de sujeito**.. Jorge Zahar Editor. 1988. RJ.
- LANCETTI, Antônio. (org.). **Saúde mental e cidadania**. São Paulo. Ed. Mandacaru. 1987.
- LANE, S., Codo, V., outros. Psicologia Social, o homem em movimento. In: **O que é Psicologia Social**.
- LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.B. **Vocabulário de Psicanálise**. Santos, Martins Fontes, 1979.
- LAURELL, A.C.; NORIEGA, M. **Processo de Produção e Saúde: trabalho e desgaste operário**. São Paulo: Hicitec, 1989.

- LAZARI, Joana Sueli de. Papéis de gênero em mulheres de escolaridade superior engajadas profissionalmente. Porto Alegre, 1993 UFRGS.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Trabalho, Educação e Subjetividade: a vivência da modernização em uma agência bancária.** Fae-UFMG. 1996.
- LEITE, Nina. **Psicanálise e análise do discurso. O acontecimento na estrutura.** Ed. Campo Matêmico, R.J, 1994.
- LEVAV, Izahac e outros. A reestruturação da atenção psiquiátrica na América Latina: uma nova política para os serviços de Saúde Mental, IN: **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, vol. 43, fevereiro 1994, pág. 63.
- LOPES, Eliane Marta T. A educação da mulher: A feminização do magistério. **Teoria & Educação.** n. 4. Porto Alegre, 1991.
- _____. **Da Sagrada Missão Pedagógica.** Faculdade de Educação/ UFMG. 1991 (Tese Concurso Prof. Titular).
- _____. Historie des Femmes: uma revisão bibliográfica. p. 23. in **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 16(2)23-32, jul/dez.1990.
- LOURO, Guacira L. Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 14, n.2. jul.dez 1989.
- _____. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. In: **Teoria e Educação.** Porto Alegre, Pannonica.n6.pp.53-67.1992.
- _____. Magistério de I grau: um trabalho de Mulher. IN: **Educação & Realidade.** Porto Alegre. v.14(2).pp. 31-39. jun/dez.1989.
- LUNA, Sérgio V. o falso conflito entre tendências metodológicas. IN: FAZENDA, Ivanir e Outros. **Metodologia de Pesquisa Educacional.** São Paulo, Cortez, 1989, p.23.
- MACHADO, Marília Novais da Mata. A questão da mulher como tema da Psicologia Social. In: **Psicologia e Sociedade.** Ano III, nº 4 , ABRAPSO, março, 1988.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Em sobressaltos. Formação de Professora.** Editora da UNICAMP. São Paulo, 1993.
- MELLO, Guiomar Namó de. **A prática docente na escola de 1º grau: do amor, acusação e bom senso à competência técnica e vontade política.** São Paulo: PUC, 1981. (Tese, Doutorado em Educação).
- MENDES, René. **Medicina do trabalho-doenças profissionais.** São Paulo: Sarvier,1981.

- MEZAN, Renato. "Identidade e Cultura". In: **A vingança da Esfinge. Ensaios de Psicanálise**. Ed. Brasiliense, 1988.
- MILLOT, Catherine. É possível uma pedagogia analítica? In: **Freud antipedagogo**. Zahar Editores, 1982.
- _____. **Nobodaddy, a histeria no século**. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1989.
- MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Classificação Internacional de Doenças**. Edição reduzida de 1975.
- MORMONT, Christian. Entrevista concedida ao **Jornal Do Conselho Federal De Psicologia**. Ano XI nº 46- Dezembro. Brasília, 1996.
- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahar. 1979.
- _____. **A Máquina de Fazer Deuses**. Imago Editora. Rio de Janeiro. 1990.
- NASCIMENTO, Heloísa Antônia. Mulher: Corpo e Alma. In: **Jornal do CRP-04**. Belo Horizonte, ano 9, nº 41, abril/maio, 1993.
- NASIO, Juan David. A histeria. Teoria e Clínica Psicanalítica. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1991.
- NEVES, Mary Yale R. Processo de trabalho docente e sofrimento psíquico. In: **Cadernos IPUB: Organização do Trabalho e Saúde Mental**. Vol 1, nº 2. Instituto de Psiquiatria/UFRJ. 1995.
- NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária. Mestra ou tia**. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 1981. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- _____. **Professora Primária. Mestra ou tia**. Editora Cortez. São Paulo. 1984.
- NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora. 1991.
- _____. **Vidas de professores**. Porto. Porto Editora, 1992.
- _____. Para um estudo e sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.
- OLGIVIE, Bertrand. **A formação do conceito de sujeito**. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1988.
- PAIVA, Vera. **As voltas do feminino**. Editora Brasiliense. São Paulo, 1990.
- PBH. **ABC do SUS**. Volume I - versão de 18/10/90.

- PENA, M. Valéria J. **Mulheres e trabalhadoras: presença feminina na constituição do sistema fabril.** RJ: Paz e Terra, 1981.
- PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola: a obra em construção. O poder das práticas cotidianas na transformação da escola.** São Paulo: Cortez, 1989
- PITTA, Ana Maria Fernandes. **Saúde Mental e Cidadania no Contexto dos Sistemas Locais de Saúde.** São Paulo: Hucitec, 1992.
- PIZA, Edith. **A Educação da Mulher Negra. Seminário Classe, Gênero e Raça.** Cajamar, SP. 1994. Mimeo.
- POMMIER, Gérard. **A exceção Feminina: Os impasses do Gozo.** Jorge Zahar Editor. 1987. RJ.
- _____. **Identidade feminina.** In: **Transcrição.** Publicação da Clínica Freudiana. 1985.
- RIGOTTO, Raquel Maria. **Não somos máquinas: Um estudo das ações sindicais em defesa da saúde do trabalhador na grande BH.** BH. FAE-UFMG. 1992
- ROCHA, Maria da Consolação. **Magistério Primário: Uma fotografia da Rede Municipal.** Fae. UFMG. 1996. (Dissertação de Mestrado).
- ROSA, M.I. **Condições de trabalho e penalização do corpo.** IN **Psicologia, Ciência e Profissão.** 1990.
- ROSEMBERG F. & AMADO, T. **Mulheres na Escola.** IN: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 80. fev. 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia et alii. **Mulher e Educação Formal no Brasil: Estado da arte e Bibliografia.** Brasília. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e REDUC (Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em educação), 1990.
- RUSSO, Jane. FILHO, João ferreira da Silva. **Duzentos anos de Psiquiatria.** UFRJ Ed, Rio de Janeiro, 1992.
- SALEM, Tânia. **Mulheres faveladas; com a venda nos olhos.** Perspectivas Antropológicas da Mulher, n. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- SANTOS, Heloísa. **Cadernos de Serviço Social.** PUC.BH.MG. Ano 1. n° 1. julho/93.
- SCHON, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: Nóvoa, Antônio (org) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema.** Paz e Terra, 1984.

- SCOTT, Joane. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 1990. n^o 16, 5-22. jul/dez.
- SCOTT, P.R. O Homem na matrifocalidade: gênero, percepção e experiência do domínio doméstico. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.73. p.38-47, 1990.
- SÉRVULO A. Figueira. (org.) **Cultura da Psicanálise**. Editora Brasiliense. São Paulo, 1985.
- SILVA FILHO, J.F. O trabalho, a mulher e a saúde. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria** v. 37. 1988.
- SILVA, Edith Seligmann- Silva. Saúde Mental e Trabalho. In: **Cidadania e Loucura- Políticas de Saúde Mental no Brasil - Petrópolis, Vozes/Abrasco-1987**.
- SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SIROTA, Regine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SMED. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural. Proposta Político-Pedagógica para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. 1994.
- SONTAG, Susan. **A doença como metáfora**. Edições Graal Ltda. RJ. 1984.
- _____. Las Mujeres: Un doble patrón para envejecer. *Revista FEM*, v. VI, n^o 24, agosto-septiembre, 1982, México, DF.
- SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In COSTA, Albertina & BRUSCHINI, C. (orgs.). **Uma questão de Gênero**. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos e Fundação Carlos Chagas, 1992. TAKAMATSU, Sueli Leiko - **Projeto de implantação da Clínica dos Servidores da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte** (versão preliminar). DSMTAD, agosto/dezembro-1994.
- THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete**.
- VALENTE, Flávio. Saúde, trabalho, lazer, prazer e vida. A questão individual e o coletivo. **Cadernos de saúde Nutrição**. Santa Catarina. n.1. 1991.
- VELHO, Gilberto, **Subjetividade e Sociedade: Uma experiência de geração**, Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 1986.
- VIVALDI, Isabel Matamala. Mulheres depois dos 40 anos-Uma perspectiva de gênero. In: **Enfoque Feminista**. São Paulo. Maio de 1997-N 10. Ano VI