

CAPÍTULO 11

“REMÉDIOS? EU TOMO VÁRIOS” - ADOECIMENTO E MEDICALIZAÇÃO DOCENTE NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Fernanda Fochi Nogueira Insfran
Thalles Azevedo Ladeira

Introdução

Falar sobre o adoecimento e a consequente medicalização docente nesta conjuntura de ataques e desmonte da educação pública, é um exercício de memória, luto, luta e resistência. E por que consideramos essas fortes palavras, chave de compreensão do fenômeno que pretendemos estudar? Porque entendemos que a luta dos docentes por melhores condições de trabalho, por educação para todos, laica, de qualidade, pública e socialmente referenciada vem de longe e foi fruto de embates e tensões vividos por muitos educadores (dos mais famosos aos anônimos).

A educação pública brasileira sempre foi palco de muitas disputas, por ser área estratégica para a manutenção do *status quo* das classes dominantes. Diversos projetos educacionais já foram experimentados desde a criação do Ministério da Educação, na década de 1930, e, passados quase 100 anos, ainda experimentamos precarização no acesso aos diferentes níveis educacionais, altos índices de fracasso escolar, desvalorização e péssimas condições de trabalho para a maioria dos professores.

Como afirmou Darcy Ribeiro, um dos educadores que mais lutou por mudanças na nossa educação, “a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 2013, p. 20). Esta fala emblemática, proferida numa conferência em 1977, demonstra o pouco otimismo do educador com todos os percalços enfrentados para estabelecer um projeto educacional que oferecesse boas condições de trabalho aos docentes e educação de qualidade aos discentes³¹.

Partindo das críticas de Ribeiro (2013) e outros autores ao “projeto de crise educacional” que vivemos há décadas, e que está sendo aprofundado neste cenário tenebroso de anti-intelectualismo que vivemos desde a eleição de Jair Bolsonaro, escolhemos focar no sofrimento que vivem os docentes com as precárias condições de trabalho que os impedem de realizar com prazer e qualidade o ofício docente.

Nesse sentido, esta escrita se propõe a discorrer acerca do fenômeno do adoecimento docente³², baseada nos relatos de professor(a)s de seis escolas estaduais localizadas no interior do estado do Rio de Janeiro. Tal pesquisa, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação – NEIPE-UFF, integra uma dissertação de Mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em En-

31 Cabe apontar aqui que Darcy Ribeiro foi responsável pela criação e implantação dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) no estado do Rio de Janeiro, quando foi vice-governador do Estado na chapa com Leonel Brizola, entre 1983 e 1987. O seu objetivo era oferecer o ensino público em período integral na rede estadual. Com isso, além do currículo regular, eram oferecidas, no contraturno, atividades culturais, estudos dirigidos, além de atendimento médico e odontológico aos alunos que precisassem. No entanto, o projeto foi descontinuado pelos governos estaduais sucessores.

32 Segundo pesquisa realizada pela Associação Nova Escola, em 2018, com mais de 5 mil educadores, 66% destes já precisaram se afastar por problemas de saúde, decorrentes das condições de trabalho (NOVA ESCOLA, 2018).

sino – PPGEn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, no campus de Santo Antônio de Pádua/RJ³³.

Assim, escolhemos trabalhar com a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) dos questionários respondidos pelos 31 participantes que se disponibilizaram a fazê-lo de forma anônima, digitalmente, já que o questionário foi enviado por e-mail e WhatsApp para 80 professores(as) das escolas estaduais da cidade.

Optamos pelas escolas do Estado como palco para a investigação, em detrimento das escolas municipais e/ou particulares, por considerarmos alguns fatores, como: a intensificação da precarização nas condições de trabalho, sobretudo após a política de fechamento das escolas estaduais pelo governo do estado do Rio de Janeiro, a partir do ano de 2017, que desencadeou em salas de aula lotadas e também a necessidade dos professores cumprirem a carga horária em duas ou mais escolas diferentes; os salários achatados em concomitância à política de atrasos/parcelamentos dos salários dos servidores; e a relação professor-aluno confrontativa, e por vezes violenta, mais presentes no final do 1º segmento do ensino fundamental e no ensino médio (portanto, nas escolas estaduais). Tudo isso gera um cenário propício para o adoecimento e consequente uso abusivo e pouco consciente de medicamentos controlados.

Dessa forma, objetivamos com esta pesquisa responder à

33 Consideramos importante demarcar que Santo Antônio de Pádua é uma cidade de 42 mil habitantes (segundo estimativa do IBGE em 2019) e fica a 260 km da capital do Estado. O PPGEn é um Programa de Mestrado criado em 2015, que tem formado mestres em Ensino de toda a região Norte e Noroeste Fluminense, bem como de outras regiões do estado do RJ, interior de MG e do ES. Apesar do comprovado impacto positivo na formação continuada de educadores da região, nosso Programa, assim como nosso Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES/ UFF), sofreu violentos cortes de recursos em 2019 e as expectativas para 2020 não são boas, como na maioria dos campi de interior do País, alvo de políticas neoliberais de desmonte da educação pública.

seguinte pergunta: os(as) professores(as) estão conscientes de que a precarização das suas condições de trabalho tem gerado adoecimento e uso excessivo de psicotrópicos?

Levantamos como hipótese que, apesar de terem consciência da relação entre precarização e adoecimento, os docentes naturalizam o uso de remédios como paliativo para lidar com as dificuldades cotidianas (WHITAKER, 2017) – como demonstrado na fala de uma professora, que apresentamos no título deste capítulo. Ao ser perguntada se faz ou fez uso de algum psicofármaco, ela afirmou que toma vários, para poder aguentar os “28 anos de magistério”.

Dessa forma, os(as) professores(as) parecem desconsiderar que as dificuldades vivenciadas na prática docente são atravessadas por marcadores sociais, históricos e políticos e acabam lidando com elas de forma individualizada, medicalizando-se e deixando de lado um dispositivo importante, cada vez menos acionado pelos docentes da educação básica: os sindicatos docentes.

Assim, partindo dessas hipóteses, das contribuições de críticos do sistema educacional brasileiro em “eterna crise” e das falas dos professores participantes da pesquisa, buscaremos refletir brevemente sobre a relação entre adoecimento, precarização (intensificada pelo desmonte da educação), cultura neoliberal individualizante/patologizante/medicalizante, fragmentação da categoria e consequente fragilização dos movimentos sindicais.

1. Crise na educação: mantendo o inimigo fora de foco

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderia atingir esses fins percorren-

do a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida. (FERNANDES, 1980, p. 245).

A fala de Florestan Fernandes, que adorna a epígrafe acima, talvez não fizesse tanto sentido há 40 anos como faz hoje. Passados três anos do golpe político-jurídico-midiático (apenas mais um, dos muitos golpes que vão se acumulando na história do nosso país), que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e jogou o País numa espiral sem fim de retrocessos e ataques a direitos universais duramente conquistados, fica cada dia mais nítido o maior erro da esquerda brasileira, que governou por 13 anos (2003-2016): ter tentado conciliar os interesses capitalistas da minoria privilegiada com as necessidades da maioria desvalida.

Assim, buscando atender os interesses do capital, temos vivido, há pelo menos 20 anos, um processo de desmonte da educação pública (democrática, gratuita, laica, de qualidade, socialmente referenciada) tal qual foi concebida por cânones da educação brasileira, como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, e garantida constitucionalmente em 1988. Muitos especialistas apontam que as “contrarreformas” neoliberais da educação, iniciadas com a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e intensificada com outras muitas portarias, decretos e outras leis, ao invés de fortalecer e legitimar socialmente a formação e a atuação dos docentes, contribuiu para precarizar práticas e relações, principalmente na escola pública.

Apontamos abaixo, de forma breve e sucinta, duas consequências nefastas das contrarreformas neoliberais da educação:

- a implantação de metodologias e sistemas, que colaboraram com o que ficou conhecido popularmen-

te como “aprovação automática”, gerou um exército de analfabetos funcionais (PATTO, 2005);

- a formação de professores, deformada por diversas mudanças realizadas no currículo, na carga horária, nas habilitações e oferecida a preços módicos (na modalidade semipresencial) por instituições privadas de qualidade duvidosa, tornou-se “mais técnica, mais prática e apolítica, ou seja, mais em sintonia com as necessidades do mercado” (INSFRAN, 2017, p. 194);

Portanto, não nos surpreendem as palavras de José Carlos Libâneo sobre a deslegitimação social do professor:

[...] a desqualificação profissional do professorado é notória, porque os cursos de formação não vêm acompanhando as mudanças. Junto com isso, vem se acentuando a tendência de desprofissionalização e de decréscimo do conceito social da profissão perante a sociedade. (LIBÂNEO, 2011, p.49).

Maria Helena Souza Patto (2005), crítica contumaz do sistema educacional brasileiro e das relações opressoras que fazem dos alunos mais pobres os culpados pelo próprio fracasso escolar, traz, em sua vasta obra, a realidade das escolas públicas brasileiras, onde “todos são vítimas da truculência do sistema, que excluiu os professores das decisões educacionais, transformando-os em meros ‘peões’ cumpridores de tarefas burocráticas” (INSFRAN, 2017, p. 195).

Frequentemente frustrados, enraivecidos, desesperados, descrentes, os educadores se veem diante da necessidade de acionar, todos os dias, recursos para sobreviver em condições adversas de trabalho. Esses recursos, como se sabe, reforçam condições escolares adversas ao ensino: faltar, mudar de escola, tirar licenças, escolher as me-

lhores escolas, recusar-se a lecionar para as séries mais trabalhosas, livrar-se dos alunos mais resistentes à adaptação escolar, diminuir ao máximo a duração das aulas, etc. Não por acaso, um novo tema foi inaugurado no campo da pesquisa educacional: a saúde dos trabalhadores em educação. São muitos os professores que adoecem sob tais condições de trabalho. Frequentemente frustrados, enraivecidos, desesperados, descrentes do ensino que lhes é oferecido e da possibilidade de melhorar as condições de vida pela escolarização, os alunos desenvolvem meios de sobrevivência em condições adversas. Muitas vezes, essas expressões de desespero confirmam, aos olhos dos adultos da escola, a predisposição à violência que a ideologia atribui aos meninos e meninas pobres. [...] *Neste campo de batalha, o inimigo está sempre fora de foco.* (PATTO, 2005, p. 34, grifos nossos).

Visto isso, fica a pergunta: como não adoecer diante deste cenário?

2. O adoecimento e a medicalização como expressão da precarização do trabalho

Compreendemos que a profissão docente pode engendrar um caráter subversivo para a elite responsável pela manutenção das desigualdades em nosso país. O professor, de modo geral, tem nas mãos os instrumentos para despertar os alunos em relação ao processo de luta de classes na qual estamos inseridos. Além disso, é a figura que pode provocar nos alunos o engajamento para uma transformação radical da sociedade, com poder para superar a perspectiva naturalizada e/ou meritocrática das desigualdades sociais e reivindicar o fim dos privilégios da classe dominante.

Nesse sentido, levantamos a hipótese de que o sucateamento na educação pública e a precarização do trabalho do professor são propositais (ou um projeto, como disse Darcy Ribeiro), baseados em uma ideologia neoliberal e classista, que visa negar o conhecimento à camada popular como uma estratégia de manutenção do *status quo* e dos privilégios que gozam a classe dominante.

A respeito dessa questão, Gaudêncio Frigotto complementa tal percepção assinalando que as classes dominantes não aceitam que escolas públicas não apenas “adestrem e ensinem o que os organismos internacionais, sentinelas do mercado, querem que aprendam, mas também as eduquem para uma leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política do país” (FRIGOTTO, 2019, p. 25).

Assim, a crise da educação pública brasileira, um projeto desenvolvido e gerido pelas classes dominantes desde sua concepção (RIBEIRO, 2013), acelerou o ritmo de precarização das condições de trabalho docente após as contrarreformas da década de 1990. Pesquisas apresentadas por Assunção e Oliveira (2009) mostram que as reformas educacionais trouxeram intensificação do trabalho docente, na medida que houve expansão do número de vagas na educação básica sem um aumento do efetivo de professores (e, em alguns casos, até com redução desse efetivo).

Ainda segundo esses autores, apesar de as diretrizes sugerirem um ensino mais humanizado e personalizado, com atenção individualizada aos alunos, a realidade apresentada é de turmas superlotadas e demandas (que vão muito além do processo ensino aprendizagem) às quais os professores não se sentem preparados para lidar.

Segundo Lüdke e Boing (2007, p. 1188), “as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez

mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais”.

Quando paramos para refletir sobre o trabalho do professor nesse contexto, levamos em conta que muitos são os fatores que o caracterizam como precarizado e superexplorado. A esse respeito, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) apontam que:

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 192).

Essa dura realidade tem levado muitos professores a fazerem uso de psicofármacos. E, como acontece com uma parcela significativa da população brasileira³⁴, estes acabam usando medicamentos de forma excessiva, na intenção de tentar romper com o sofrimento que lhes é acometido pela realidade adoecedora que atravessam em seu ambiente de trabalho.

Robert Whitaker (2017) apresenta, em uma longa pesquisa realizada nos Estados Unidos e detalhada no livro *“Anatomia de uma epidemia”*, o aumento espantoso do número de doentes mentais inválidos, desde a descoberta dos psicotrópicos. Embora existam componentes sociais que contribuem para essa epidemia, o autor apresenta informações contundentes da contribuição da Psiquiatria e da indústria farmacêutica:

Primeiro, por expandir enormemente as fronteiras diagnósticas, a psiquiatria convida um núme-

34 A venda de medicamentos antidepressivos quase dobrou no Brasil nos últimos cinco anos e, segundo especialistas, isso se deve a diagnósticos errados e banalização na prescrição (BORIELO, 2018).

ro cada vez maior de crianças e adultos a ingressarem no campo da doença mental. Segundo, as pessoas assim diagnosticadas são tratadas com medicamentos psiquiátricos que aumentam sua probabilidade de se transformarem em doentes crônicos. Muitos indivíduos tratados com psicotrópicos acabam com sintomas psiquiátricos novos e mais graves, indisposições físicas e prejuízos cognitivos. Essa é a história trágica, escrita de maneira clara e óbvia em cinco décadas de literatura científica. (WHITAKER, 2017, p. 218).

Moyses e Collares (2012) apontam que não é de hoje que explicações de caráter biológico/patologizante têm sido utilizadas para explicar problemas que são construídos social e historicamente. A medicalização invadiu as escolas, via diagnósticos de problemas de aprendizagem, bem como tem servido de muleta aos professores com dificuldades que são de ordem sistêmica.

Assim, segundo Facci, Mezari e Leonardo (2017, p. 111), “a medicalização no contexto escolar precisa ser analisada sob a ótica de questões sociais mais amplas”, pois não podemos aceitar passivamente que o contexto escolar seja invadido por diagnósticos e laudos médicos em substituição a saberes e práticas pedagógicas. Não podemos permitir que, a fim de atender aos interesses mercantis do capital, a vida acabe sendo medicalizada.

Citando exemplos de educação medicalizada, merece destaque a síndrome de *burnout*, que escamoteia as péssimas condições de trabalho a que professores estão submetidos; e a dislexia, suposta doença neurológica que impediria o aprendizado da língua escrita, explicação frágil nos termos da racionalidade médica, mas que cala o rico debate sobre a complexidade sócio-histórica envolvida nessa aprendizagem. (VIEGAS, 2013, p.171).

Finalizando as reflexões deste tópico, para passar às falas dos professores participantes de nossa pesquisa, reforçamos a necessidade de nomear o capitalismo, e sua lógica perversa, como principal responsável por todos esses males que estamos descrevendo aqui desde o início deste capítulo.

Como dizia Paulo Freire (1996), não é natural a opressão de uns sobre os outros. Isto é transgressão da natureza humana, uma transgressão fomentada pela lógica capitalista. O acúmulo de capital (principalmente nesta vertente mais predatória do capitalismo, que é o neoliberalismo) só é possível com a manutenção do *status quo* social, onde a classe dominante e dona dos meios de produção oprime e explora a classe trabalhadora, além de explorar à exaustão o meio ambiente.

Como num bem orquestrado concerto, professores desestimulados, frustrados e estafados com as péssimas condições de trabalho acabam convencidos de que o fracasso escolar e “a desigualdade resulta(m) do não empenho dos pobres na gestão de suas vidas” (FRIGOTTO, 2019, p. 29), fazendo coro com a conclamada e falaciosa meritocracia.

Assim, como nada podem fazer para mudar a realidade, aceitam a sedutora oferta da indústria farmacêutica, que promete pílulas mágicas de redução do sofrimento e “apagamento” dos problemas sociais, e embarcam no caminho (muitas vezes sem volta) da medicalização. Lucram e comemoram duplamente os donos do capital.

3. Metodologia e resultados da pesquisa de campo

A pesquisa realizada baseou-se na aplicação de um questionário eletrônico (utilizando a ferramenta Google Formulário) contendo 20 perguntas. Enviamos o questionário por e-mail e por WhatsApp para 80 professores(as) das seis escolas

estaduais localizadas no município de Santo Antônio de Pádua/RJ. Destes, 31 professore(as) acessaram e responderam ao questionário, de forma anônima, durante o mês de setembro de 2019.

Iniciamos com os dados de composição da amostra e na sequência apresentaremos os objetivos das perguntas abertas relacionadas a adoecimento e medicalização. Em seguida, traremos as respostas dadas pelos participantes, já categorizadas via análise de conteúdo, cujas etapas são: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977).

Nossa amostra, de 31 professores e professoras da educação básica estadual, lotados nas seis escolas da rede do município de Santo Antônio de Pádua, região Noroeste do estado do Rio de Janeiro, teve o seguinte perfil:

- 12,9% têm entre 21 e 30 anos, 16,1% têm entre 31 e 40 anos, 45,2% têm entre 41 e 50 anos e 25,8% possui mais de 50 anos.
- 81% se autodeclararam brancos e 19% negros ou pardos.
- 65% são mulheres e 35% são homens.
- Em relação à classe social, decidimos perguntar “*qual você considera que seja sua classe social?*”³⁵, e a maioria considera pertencer à classe baixa ou média baixa: 51% (destes, uma professora disse ser “pobre”). 48% disseram pertencer à classe média.
- Sobre o tempo de magistério, a maioria dos professores atua há mais de 11 anos na educa-

³⁵ Decidimos destacar em *Itálico* sempre que apresentarmos perguntas realizadas no questionário aplicado (ou trecho delas) de modo a facilitar a visualização e identificação destas. Também decidimos destacar em **negrito** os resultados mais expressivos.

ção. 39% têm entre 11 e 20 anos de carreira e 39% têm mais de 20 anos de magistério. Apenas 22% disseram ter entre 3 e 10 anos de profissão.

- Perguntados sobre a carga horária semanal como educadores, tivemos um número grande de professores (43%) que trabalha 40 horas semanais ou mais; 26% trabalham entre 30 e 37 horas semanais; 23% trabalham entre 16 e 24 horas; e 10% disseram trabalhar menos de 10 horas semanais (estes especificaram se tratar da carga horária em sala de aula).

Abaixo, apresentamos as questões diretamente ligadas à precarização das condições de trabalho, ao adoecimento e à medicalização. Aqui tivemos dois tipos de categorização: a prévia, feita em função das opções de escolha da questão fechada; e a via análise de conteúdo (BARDIN, 1977), em que, após o tratamento dos dados, agrupamos os resultados em categorias de análise.

A cada resultado exposto, informaremos o tipo de questão que foi apresentada aos participantes, se fechada (com múltiplas escolhas) ou se aberta (em que eles deveriam escrever a resposta em parágrafo longo ou curto). Também apresentaremos algumas respostas dadas pelos(as) participantes, buscando interseccionar as características do(a) respondente.

Perguntamos se consideravam a carga de trabalho *leve*, *moderada* ou *pesada*, e pedimos que justificassem. 42% disseram que a carga de trabalho é pesada, e uma professora, que atua 40 horas semanais em diferentes escolas, há mais de 20 anos, justificou dizendo que precisa “trabalhar em 3 escolas e usar o tempo livre durante os dias úteis e o final de semana para planejamento e correções de prova”. 48% consideraram moderada e 10% leve.

Coincidentemente, todos que consideraram a carga horária leve ou moderada trabalham menos de 40 horas por semana. Apesar de a maioria ter considerado a carga moderada, alguns reclamaram das “muitas horas em casa preparando aulas, atividades, avaliações ou corrigindo as mesmas”. Também nos chamou a atenção o fato de apenas uma professora relacionar a carga horária pesada a problemas de saúde nesta pergunta. Ela considerou sua carga de trabalho pesada “devido à idade e problema crônico de coluna” (essa professora tem entre 41 e 50 anos, com atuação entre 11 e 20 anos de carreira e trabalha 43 horas por semana).

Quando perguntados se consideram *possível adoecer em função das condições de trabalho*, todos(as) os(as) professores(as) disseram que sim (eles tinham a opção sim, não e talvez). Pedimos, em seguida, que explicassem: *caso a sua resposta anterior tenha sido “sim” ou “talvez”, explique quais fatores você considera que mais provocam o adoecimento ao professor*. Cabe apontar que os professores tiveram a liberdade de pontuar quantos fatores quisessem, para responder a pergunta. Abaixo seguem as categorias criadas a partir das 62 respostas dadas:

- a) Desgaste físico/emocional/mental/estresse - 32% das respostas.
- b) Jornada extensiva de trabalho - 18% das respostas.
- c) Falta de respeito/indisciplina dos alunos -18%.
- d) Desvalorização Salarial - 15%.
- e) Falta de recursos na escola - 6%.
- f) Turmas superlotadas - 5%.
- g) Despreparo da direção - 5%.
- h) Famílias “desestruturadas” dos alunos - 2%.

Em seguida, foi perguntado se já haviam ficado doentes em função das condições do trabalho docente. A esse respeito, 81% responderam sim (25 professores) e 19% responderam que não. Aos que responderam sim, pedimos que assinalassem quantas opções quisessem, de uma lista de problemas de saúde que podem acometer os profissionais de educação atualmente. Baseamo-nos em recentes pesquisas sobre saúde docente para compor tal lista (CORTEZ et al, 2017; KOGA et al, 2015). Os 25 respondentes assinalaram, em média, 3,8 problemas de saúde (assinalaram um total de 96 problemas), mesclando questões de saúde física e mental.

Uma professora branca, entre 41 e 50 anos, com mais de 20 anos de magistério e 42 horas semanais de carga horária de trabalho, disse ser acometida por sete problemas da nossa lista: “depressão; ansiedade; crise de pânico; problemas respiratórios; problemas de pressão arterial; dores na coluna e distúrbios do sono”.

Nossa atenção foi chamada para o alto percentual de professores que indicaram sofrer de problemas de saúde mental, como ansiedade, depressão e crise de pânico. Assim, apresentamos abaixo o percentual de professores que indicaram sofrerem desses e de outros males.

Problemas envolvendo saúde mental/ emocional:

- i) 72% (18 de 25 professores) indicaram ansiedade como um problema decorrente das condições de trabalho docente;
- ii) 36% (9 de 25) dos professores indicaram sofrer de crise de pânico;
- iii) 28% (7 de 25 professores) indicaram sofrer de depressão;
- iv) 16% (4 de 25) dos professores disseram ter Bur-

nout ou estafa.

Problemas envolvendo saúde física:

v) 48% (12 de 25 professores) disseram sofrer distúrbios no sono;

vi) 44% (11 de 25) disseram ter dores de cabeça recorrentes;

vii) também 44% (11 de 25) disseram sofrer de dores na coluna;

viii) 36% (9 de 25) disseram sofrer distúrbios vocais;

ix) 24% (6 de 25) disseram ter problemas de pressão arterial;

x) 20% (5 de 25) afirmaram sofrer de artrite/artrose ou tendinite; e

xi) 16% (4 de 25) afirmaram ter problemas respiratórios.

Apesar de a maioria afirmar ter adoecido em função do trabalho, 74% responderam que nunca solicitaram afastamento. Somente 26% (8 de 31 professores) disseram ter *solicitado afastamento em função do adoecimento pelas condições de trabalho*. Destes, todos disseram ter conseguido a licença, dos quais: três responderam que se afastaram apenas uma vez; quatro responderam duas vezes e uma professora disse ter se afastado “muitas vezes”.

Sobre uso de psicofármacos, perguntamos: *você já fez ou faz uso de algum psicofármaco para trabalhar?* 68% afirmaram que não, e 32% responderam que sim. Em seguida, perguntamos aos que responderam sim, *qual(is) medicamento(s) fazem ou já fizeram uso?* Como a questão era aberta, tivemos respostas específicas (o nome comercial ou o princípio ativo do medicamento e a indicação do mesmo. Todos os medicamentos

citados são usados para tratamento de depressão, ansiedade ou ambas. Abaixo, listamos as respostas dadas:

- quatro professores disseram tomar Rivotril ou Clonazepam. Outro professor disse tomar Alprazolam, ambos medicamentos indicados para ansiedade;
- duas respostas para antidepressivos não especificados; duas respostas para Paroxetina, uma resposta para Citalopram e uma resposta para Venlafaxina, todos remédios indicados para depressão, segundo a bula³⁶ destes.

Perguntamos se eles consideram que o uso de psicofármacos os ajuda (ou ajudou) a lidar com o cotidiano de trabalho. 39% consideram que sim e explicaram. Trouxemos algumas respostas na íntegra:

“Em algumas situações me mantém mais no controle das minhas emoções” (Professora branca, entre 31 e 40 anos, com 11 a 20 anos de magistério, 39 horas semanais de carga horária. Disse sofrer de Burnout, crise de pânico e ansiedade e fazer uso de Paroxetina e Clonazepam).

“Para algumas situações o uso de psicofármacos é uma solução viável” (Professora negra, entre 21 e 30 anos, com 3 a 10 anos de magistério, 16 horas semanais de carga horária. Disse sofrer de ansiedade e distúrbios vocais. Não faz uso de psicofármacos).

“Passei a dormir melhor, não deixando a preocupação com as tarefas do dia seguinte (o que me causa crise de ansiedade) me tirar o sono” (Professora branca, entre 41 e 50 anos, com 11 a 20 anos de magistério, 40 horas semanais de carga horária. Disse sofrer de depressão, ansiedade, crise de pânico, dores de cabeça recorrentes, distúrbios do sono e tendinites. Faz uso de Paroxetina e Alprazolam).

Para finalizar, interessou-nos saber como os docentes

³⁶ Mais informações sobre medicamentos controlados podem ser encontradas em <https://bula.medicinanet.com.br>

veem a relação entre as mudanças políticas e econômicas que têm ocorrido no País e os impactos destas em sua carreira e saúde. Todos consideraram que as mudanças trazem impactos, na maioria das vezes negativos, para a carreira docente e para a educação pública. As falas se concentraram nas seguintes questões: desvalorização salarial (falta de reajuste e de plano de carreira, por exemplo); reforma da previdência (preocupação com o aumento da idade mínima para aposentadoria); descontinuidade de políticas públicas em educação (que refletiria o desinteresse do Estado na formação das camadas mais pobres, por exemplo).

Quanto ao *impacto das mudanças políticas e econômicas na saúde*, apenas dois professores acreditam que as mudanças não trazem impactos para a saúde. Os demais responderam da seguinte maneira: 11 apontaram que as mudanças políticas e econômicas podem ser prejudiciais à saúde, pois geram incertezas e/ou ansiedade sobre as futuras condições de trabalho; 8 responderam que eleva o nível de estresse ou gera desgaste físico e/ou mental; 5 consideraram que o impacto na desvalorização salarial causa adoecimento; 2 consideraram danosa à saúde a extensa jornada de trabalho; 2 reclamaram da desvalorização social do professor; e 1 demonstrou preocupação com a perda de autonomia do professor.

No próximo tópico refletiremos sobre estes resultados à luz dos autores selecionados para pensar a problemática proposta neste capítulo.

4. Perseguição, adoecimento e medicalização: reflexões a partir das falas dos(as) participantes

Resgatamos nossa pergunta inicial para refletir junto às falas dos(as) professores(as): *afinal, estão conscientes de que a*

precarização das suas condições de trabalho tem gerado adoecimento e uso excessivo de psicotrópicos? Olhando para os resultados de trás para frente, fica claro que os participantes não só têm consciência da relação entre precarização e adoecimento (e quais fatores mais contribuem para isso), como estão adoecendo de preocupação com os rumos da carreira docente e da educação pública no País.

“O atual contexto, por exemplo, tem buscado inclusive criminalizar ou, no mínimo, tirar nossa liberdade de atuarmos dentro da sala. Somos acusados de doutrinadores, por ensinarmos o que a ciência nos traz de conhecimento. Isso me gera angústias”. Esta fala não ecoou solitária dentre as preocupações apontadas pelos docentes. Outras, que se somaram a ela, demonstraram que o clima é de tensão, incertezas e perseguição: “somos formadores de opinião. E isso pode atrapalhar o ‘projeto de muitos’ que não querem ver um Brasil realmente politizado”; “O atual ‘governo’ federal já deixou claro que destesta centros de ensino, professores e pesquisadores”.

Os(as) respondentes não mencionaram diretamente o projeto Escola sem Partido, que está tornando ainda mais difícil e inseguro o ato de lecionar, mas fica claro que têm consciência de que estão na “linha de frente” do desmonte de políticas públicas, que desde janeiro de 2019 entrou em um ritmo muito acelerado.

A censura ao ato de lecionar é muito anterior aos projetos de lei espalhados pelo Brasil sob a rubrica ‘Escola sem Partido’. Há anos ela se expressa na forma de ‘professores mal pagos, escolas abandonadas e sob estafantes jornadas de trabalho que continuam fora do horário escolar’, fatores que, em grande parte, já interditam o livre exercício da docência. Sob o capitalismo, a interdição do ato de ensinar, ao menos para as grandes maiorias,

surge como um traço distintivo do próprio sistema vigente. Uma confirmação disso emerge do próprio fato de que conquistas educacionais de massa, via de regra, decorreram da pressão social sobre o Estado, e não como desdobramentos automáticos dos regimes liberais-democráticos, como observa Engels, alarmado com a pouca disposição da burguesia em prover ao povo qualquer instrução, favorecendo a introdução precoce das crianças no trabalho fabril. (LINARES; BEZERRA, 2019, p. 127-128).

Assim, além da luta cotidiana para cumprir honrosamente a missão de compartilhar o conhecimento social e historicamente produzido pela sociedade – a despeito de toda a sorte de mazelas que precarizam trabalho, saúde e vida – os professores precisam agora lidar com o terrorismo de Estado, que ameaça puni-los e criminalizá-los por tentarem cumprir suas funções docentes.

Mas, por que o atual governo, de extrema direita, apoiado pela classe dominante, resolveu focar no desmonte da educação pública, se valendo de *fake news* contra universidades e docentes e na perseguição aos professores já tão combalidos? Partindo de uma análise histórico-dialética da questão, conforme aponta Frigotto (2019), podemos perceber que a crise do capitalismo que estamos atravessando difere das anteriores, por ter perdido a característica de cíclica.

Vivemos uma crise global e contínua (dada a impossibilidade de mantermos taxas de crescimento como em décadas passadas, devido, inclusive, ao esgotamento dos recursos naturais do Planeta), e a única forma dos capitalistas manterem suas margens de lucro é aumentando a desigualdade. Para o sucesso dessa empreitada, precisam remover do caminho os perigos que a educação crítica e reflexiva (que potencialmente

pode formar uma massa de contestadores e opositores ao sistema) traz.

O nome 'sem partido' não é inocente: sob a roupagem de se defender que a escola não 'tome partido' de alguma ideologia, aproveita-se da reação que a sociedade brasileira tem mostrado em relação aos partidos políticos - face a marcas fisiológicas que atravessam a história de vários deles - como artifício de sedução e adesão dos cidadãos a suas ideias. Como isto, esvazia-se profundamente o sentido da política para que a sociedade - na forma de um consentimento ativo ou passivo - delegue o poder àqueles que historicamente oprimem os que não se enquadram nos padrões hegemônicos de uma classe dominante autoritária e escravocrata. (RAMOS, 2019, p. 87).

Diante deste cenário, não nos causa espanto (apesar de causar preocupação e tristeza) que 58% dos participantes (18 professores do grupo de 31) tenham relatado sofrer de crises de ansiedade, e que 32% fizeram ou fazem uso de medicamentos controlados para lidar com as dificuldades do cotidiano de trabalho.

Chama a atenção o fato de o tema adoecimento docente estar sendo estudado principalmente pelas áreas de Saúde Coletiva, Psicologia, Educação e áreas correlatas. Porém, apesar do grande quantitativo de pesquisas sobre o tema, a análise de 69 artigos realizada por Cortez et al (2017, p. 119), demonstrou "ausência de estudos que tenham considerações a respeito do impacto que elementos contextuais - como o substrato econômico e político num momento de instabilidade e restrição orçamentária". Complementando esta crítica, Viegas (2013) questiona o viés medicalizante que captura e transforma uma questão social e política - precárias condições de trabalho docente - em doença do professor fulano.

No contexto capitalista neoliberal em que estamos inseridos, o difícil é não se deixar capturar por essa lógica individualizante, competitiva e irracional que sustenta o processo de acumulação. Assim, a falácia que é vendida pelos donos do capital é que precisamos estar permanentemente correndo para não ficarmos para trás, para não sermos ultrapassados por outros (que podem ser até nossos familiares e amigos), que meritocraticamente vão galgar os melhores lugares sociais. Um estímulo à competição que nos desumaniza, nos leva à exaustão, mas que é apresentado como o único meio de sobreviver.

Eliane Brum (2016, s.p) dá a exata medida da irracionalidade de que vivemos sem nos darmos conta, na maioria das vezes:

[...] exaustos-e-correndo virou a condição humana dessa época. E já percebemos que essa condição humana um corpo humano não aguenta. O corpo então virou um atrapalho, um apêndice incômodo, um não-dá-conta que adocece, fica ansioso, deprime, entra em pânico. E assim dopamos esse corpo falho que se contorce ao sersubmetido a uma velocidade não humana. Viramos exaustos-e-correndo-e-dopados. Porque só dopados para continuar exaustos-e-correndo.³⁷

Infelizmente, as palavras de Brum (2016) refletem a realidade de uma grande parcela da população (mundial, não só brasileira) e nosso grupo de professores(as) não foge à regra, como vimos em suas respostas, que fazem uso de psicofármacos, no tópico anterior, e nesta resposta que apresentamos abaixo:

“[Tomo] quando algumas questões me tiram o sono e, por isso, apesar de me sentir sonolento quando acordo, vejo que quando tomo consigo melhorar o desempenho” (Professor branco, entre 31 e 40 anos, com 3 a 10 anos de magistério,

³⁷ BRUM, Eliane. Exaustos-e-correndo-e-dopados. Coluna no Jornal El País, publicada em 4 de julho de 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html. Acesso em 25 nov. 2019.

37 horas semanais de carga horária. Disse sofrer de ansiedade, distúrbio do sono, estafa e fazer uso eventual, “por conta própria”, de Rivotril).

A pesquisa de doutorado de Samantha Felicio (2019), sobre a subjetividade docente diante desse cenário persecutório e adoecedor, define bem como opera a lógica individualizante/ patologizante diante dos problemas de escolarização:

A individualização tende a diminuir a importância dessas vivências, na medida em que são corporificadas em um só: aluno-problema, professor inexperiente, família desestruturada. Estes são recursos recorrentes no campo da educação, e podem representar o esvaziamento dos questionamentos que tem que ser enunciados. Esta produção que reifica uma lógica patologizante, aponta para a dimensão da essencialidade, como se o professor fosse individualmente compreendido a partir de seu adoecimento, concentrando esta narrativa a partir do ‘o modo-de-ser-indivíduo’. (FELICIO, 2019, p. 16).

Para finalizar as reflexões deste tópico, gostaríamos de chamar a atenção para algo que foi pouco verbalizado pelos(as) professores(as): a participação sindical. A palavra “sindicato”, propriamente, não apareceu nenhuma vez, somente três professores comentaram/ reclamaram da “*desunião da classe*” e apenas uma professora (parda, entre 41 e 50 anos, com mais de 20 anos de magistério e 32 horas semanais de carga horária) fez um comentário sobre a atuação dos sindicatos dos professores: “os órgãos de classe, com o decorrer do tempo, perderam sua credibilidade e/ou não estão presentes nas escolas para motivar e prestar esclarecimentos”.

Isso nos leva a pensar que tais professores parecem não

encontrar meios de melhorar a situação em que se encontram e desconsideram a força do coletivo, por estarem desmotivados, frustrados e desinteressados em contribuir com alguma mudança. É nesse sentido, que cabe considerar que, apesar do número total de professores estaduais efetivos em Santo Antônio de Pádua ser de 341 professores³⁸, temos apenas 71 professores filiados ao presente e atuante Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), segundo informações dos dirigentes locais. Portanto, não podemos perder de vista que “questões coletivas, quando individualizadas, enfraquecem a luta” (CARVALHAL; VIEGAS, 2019, p. 638).

Assim, mais do que nunca, precisamos ressignificar a palavra ‘coletivo’, afinal,

[...] as estruturas, por mais conservadoras que sejam, possuem fissuras. Se uma estrutura domina, não significa que não existe tensão/contracorrente/rebeldia. Tem primavera nos dentes em tudo que é canto. Floreia a importância da educação para a transgressão, como prática da emancipação, na qual todas as vidas possam existir com dignidade. (CARVALHAL; VIEGAS, 2019, p. 641).

38 Informações obtidas por membros do nosso grupo de pesquisa (Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação – NEIPE/PROPPI/UFF), diretamente com a Regional Noroeste Fluminense da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), e confirmadas por diretores e funcionários das seis escolas estaduais da cidade.

Considerações Finais: só a luta coletiva mudará nossas vidas!

Procuramos destacar, ao longo de todo o trabalho, como os processos de adoecimento docente estão diretamente engendrados com questões históricas, sociais e políticas. Logo, é fundamental considerar o fenômeno da luta de classes e seus atravessamentos como o motivo fulcral que desencadeia essa realidade de professores adoecidos em função de precárias condições de trabalho. Tal realidade está longe de ser arbitrária ou casual, mas configura-se como um projeto articulado e implementado pela classe dominante.

A partir dessa conjuntura de adoecimento e precarização, conforme relatamos aqui, primeiramente reconhecemos que também somos sujeitos passíveis de adoecermos dos mesmos males que os professores participantes da nossa pesquisa, uma vez que os processos de aviltamento do trabalho docente abrangem não apenas a educação básica, mas também o ensino superior, estando presente nos cursos de pós-graduação de forma veemente.

Nesse sentido, reconhecemos que não há outra alternativa para a categoria docente – bem como para todos os que anseiam por uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada para a classe trabalhadora –, que não seja se articular em classe/coletivo para fazer uma frente de resistência a todo o desmonte que vem sendo implementado na educação brasileira. Temos convicção de que só a luta coletiva mudará nossas vidas.

Reconhecemos, portanto, a importância de lutarmos por uma educação que promova humanização e emancipação social, e não adoecimento e precariedade nas condições de trabalho. Não há um dia sequer que não acreditemos que é possível transformar a realidade! Nesse sentido, trazemos viva a perspectiva de Brecht, ao apontar que, por mais que a conjuntura

não esteja favorável, as revoluções podem ser produzidas nos becos sem saída.

Referências

ASSUNCAO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, ago. 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORIELO, G. Venda de antidepressivos quase dobrou no Brasil em cinco anos. In: *Folha Vitória*. 14 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. 1996.

BRUM, E. Exaustos-e-correndo-e-dopados. *Jornal El País*, 4 de julho. 2016.

CARVALHAL, T.; VIEGAS, L. de S. Educação e direitos humanos: reflexões transviadas e desmedicalizantes. In: *Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Anais do V Seminário Internacional A Educação Medicalizada*, v.1, n.1, Salvador, p. 634-644. 2019.

CORTEZ, P. A. et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cad. Saúde Colet.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, mar. 2017.

FACCI, M. G. D.; MEZZARI, D. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Uso de medicamento ou medicalização dos professores: uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (Orgs.). Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor. Piauí: EDUFPI, 2017.

FELICIO, S. C. Subjetividades docentes e a expansão do judiciável: a “escola sem partido” e o adoecimento de professores. Tese de Doutorado Acadêmico. Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2019.

FERNANDES, F. A sociologia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

GASPARINI, S; BARRETO, S. e ASSUNÇÃO, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educ. Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 189-199. 2005.

INSFRAN, F. A formação de professores num contexto neoliberal: como resistir? In: LEMOS, F. C. S. et al (Orgs). Conversas transversalizantes entre psicologia política, social-comunitária e institucional com os campos da educação, saúde e direitos, v. 7. Curitiba: CRV, 2017.

KOGA, G. K. C. et al. Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cad. Saúde Colet.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 268-275, set. 2015.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LINARES, A.; BEZERRA, J. E. B. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CASSIO, F. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201. 2007.

MOYSES, M. A.; COLLARES, C. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012.

PATTO, M. H. S. Exercícios de Indignação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RAMOS, M. N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

RIBEIRO, D. Ensaios insólitos. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

VIEGAS, L. S. Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Grupo de Trabalho Educação & Saúde. Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação. São Paulo, 2012. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, v. 3, n. 1, nov. 2013.

WHITAKER, Robert. Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

