

Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE)

Primeiro Relatório

Lisboa, Outubro de 2018

Coord. Raquel Varela

Autores

Raquel Carneira Varela, Roberto della Santa, Henrique Silveira,
Coimbra de Matos, Duarte Rolo, João Areosa e Roberto Leher

**Equipa Científica do Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho (INCVTE)
na Educação em Portugal (“Burnout”):**

- Professora Doutora Raquel Varela, Historiadora do Trabalho, IHC-NOVA, IISH
- Professor Doutor Roberto della Santa, Cientista Social, Niep-UFF/UFRJ/ NOVA
- Professor Doutor Henrique Silveira, Matemático, Camgds/IST/UL
- Professor Doutor António Coimbra de Matos, Psicanalista e Psiquiatra
- Professor Doutor Duarte Rolo, CPSC, Paris5 et Institut de Psychologie
- Professor Doutor Roberto Leher, Biólogo, Educador e Reitor da UFRJ
- Professor Doutor João Areosa, Sociólogo, ESCE/IPS e CICS/NOVA
- Professor Doutor António Mendes Pedro, Psicólogo, UAL/UC/Paris13
- Doutor José António Antunes, Médico, Especializado em Saúde Pública
- Anna Paulla Artero Vilela, Geógrafa, Mestranda pelo CEGeT/UNESP
- Professora Doutora Luísa Barbosa Pereira, Antropóloga, FCSH/NOVA

Conteúdo

Autores	4
Equipa Científica do Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho (INCVTE) na Educação em Portugal (“Burnout”):	4
Introdução.....	8
Estado da Arte. O que é o burnout?	14
Antecedentes nosográficos e psicopatológicos do burn-out.....	15
A neurastenia.....	16
O trabalho e o “cansaço nervoso”	17
Burn-out: o destino patológico da relação assistencial.....	18
A Crítica clínica ao «burnout»	19
Uma “doença de época”?	20
Crítica metódica ao burnout.....	22
Mas há afinal alguma especificidade socio-ocupacional no chamado “burnout docente”?.....	29
Questões Metodológicas:a necessidade da razão crítica versus Homo Economicus	31
Pode a psiquê humana ser metrificada?	37
Resultados Estatísticos INCVTEP.....	43
Introdução.....	43
Breve descrição do inquérito	43
Recolha e tratamento	43
Resumo da Amostra	43
Erro e confiança das estimativas descritivas em face da dimensão da amostra	44
Indicadores descritivos	44
Professores por sexo	44
Idades dos professores à data do inquérito.....	44
Tempo de serviço	45
Tempo tomado entre casa e escola.....	46
Deslocalização familiar e escola	47
Desgaste Profissional (“Burnout”)	47
Significado dos índices	47
Análise do índice de exaustão emocional (IEE)	47
Índice de Despersonalização ID.....	48
Índice de realização profissional	49
Índice global de Maslach – IGM.....	49
Factores sociodemográficos.....	50
Burocracia.....	50

Indisciplina.....	51
Avaliação de desempenho.....	52
Desejo de reforma antes do tempo.....	52
Concordância com alteração de regime jurídico da reforma.....	53
Drogas, álcool e medicamentos	53
Índice combinado de Stress Laboral.....	54
Índice de desconforto sociodemográfico	55
Índice de balanço sociodemográfico	57
Determinantes do Mal-Estar – Q3.....	58
Comparação entre mal-estar, cansaço e IEE	59
Correlações entre variáveis do Estudo.....	59
Cansaço, mal-estar e IEE.....	59
Diversas correlações entre variáveis pertinentes	60
Testes de hipóteses.....	60
TH1 - Álcool, drogas ou medicamentos vs. Índice de Exaustão emocional (IEE)	60
TH2 - Burocracia Q2.29 vs. IEE	61
TH3 - Indisciplina Q2.2 Q2.3 e Q2.57	61
TH4 - Preocupação com falta de acompanhamento dos alunos Q2.74 vs. IEE	61
TH5 - Reforma antecipada Q2.86 vs. IEE	61
TH6 Salário Q2.6 vs. IEE.....	62
TH7 - Género vs. Índice de exaustão emocional (IEE).....	62
TH8 - Idade vs. IEE	62
TH9 Região vs. Índice de exaustão emocional (IEE).....	62
TH10 - Habilitação.....	63
TH11 - Público – Privado vs. IEE	63
TH12 – Proximidade de residência relativamente à escola vs. IEE.....	64
TH13 - Afastamento familiar vs. IEE	64
TH14 - Precariedade e Quadro vs. IEE.....	64
TH15 - Tempo de serviço vs. IEE	64
TH16 - Conflitos com direcção (Q2.8) vs. IEE.....	65
TH17 - Criatividade (Q2.18) vs. IEE	65
TH18 - Independência na definição de tarefas (Q2.44) vs. IEE.....	65
Resultados do INCVTE: contributo para uma análise crítica.....	66
“Politecnia”, educar seres humanos em vez de produzir “capital humano”	74
Estado, Sociedade e Burn-out	80
Notas Conclusivas	91
Biografia dos Autores	95

«Já lhe dei meu corpo/ minh'alegria/ Já estanquei o sangue/ quando fervia/ Olha a voz que me resta/ Olha a veia que salta/ Olha a gota que falta/ pr'o desfecho da festa/ Por favor/ Deixe em paz meu coração/ Qu'ele é um pote até aqui de mágoa/ Qualquer desatenção/ faça não/ Pode ser a gota d'água.»

(Gota d'Água, Chico Buarque e Paulo Pontes, 1975)

«Lembra-me um sonho lindo,/ quase acabado. Lembra-me um céu aberto, o outro fechado.»

(Por Este Rio Acima, Fausto Bordalo Dias e Eduardo Paes, 1982)

“A teoria social de que os seres humanos são produtos de suas circunstâncias e sua educação – e seres humanos transformados seriam os produtos de outras circunstâncias, e uma nova educação, por ora transformada – esquecer-se-ia de que as circunstâncias elas mesmas são transformadas, precisamente, pelos mesmos seres humanos e que os educadores têm, eles próprios, de serem educados. Acabar-se-ia, assim, por dividir a sociedade em duas partes, uma das quais ficaria elevada acima dela própria (por exemplo, em R. Owen). A coincidência da transformação das circunstâncias e do meio e da atividade vital humana só pode então ser percebida – e, por fim, racionalmente compreendida – enquanto uma práxis revolucionária.»

(Ad Feuerbach, Karl Marx e Friedrich Engels, 1845).

Introdução

Na segunda metade do século passado, o cientista social norte-americano Wright Mills¹ cunhou a distinção entre o que chamou de “perturbação privada” (*private trouble*) e “questão pública” (*public issue*). As ditas *perturbações* diriam respeito ao caráter do indivíduo e às relações imediatas dele com os outros. Estão, assim, relacionadas com seu próprio *self* e com as zonas proximais da vida social que lhe dizem respeito, mais diretamente. Já as questões transcenderiam os ambientes e os locais do indivíduo e da sua vida mais íntima. Remeter-nos-iam a um ambiente social historicamente determinado, composto pela interpenetração de um avassalador número de ambientes pessoais e locais, pela sua inserção numa estrutura de vida social histórica, numa perspectiva de totalidade.

Quando num concelho de 100 mil habitantes – ou mais – apenas um indivíduo se encontra desempregado, por exemplo, estaríamos, daí, perante uma *perturbação individual*. Para explicá-la precisaríamos de nos remeter ao que é a personalidade desse indivíduo, às suas capacidades e às suas oportunidades imediatas. A psicologia tradicional pode ocupar-se disso. Mas quando num país de 50 milhões de empregados 15 milhões não possuem emprego estamos diante de uma questão que não encontrará solução – nem explicação – se nos voltarmos para o indivíduo isolado. É para essas *questões públicas* que a atenção de qualquer investigação social se deve dirigir, para o mundo real dos fenómenos

políticos e sociais mais amplos, para o universo dos eventos históricos de vulto, quando influem na vida de muitos e os *millieux* roçam a sociedade em sentido mais amplo. Este é o terreno das ciências sociais.

Os processos de saúde-e-doença do trabalho certamente são uma das *questões públicas* chave e um dos *problemas sociais* fulcrais para a interpretação – e a transformação – da vida de diversas sociedades no século XXI. E a sociedade portuguesa não é distinta. Este estudo pressupõe o reconhecimento da centralidade do trabalho para a formação social. Nascido do encontro entre investigadores universitários e dirigentes sindicais da FENPROF² com uma preocupação comum – perceber o reflexo sintomal do que é o mundo laboral do trabalho na educação em Portugal –, o presente estudo social pretende responder a algumas «questões públicas»: *Por que uma grande parte dos professores, ao final do dia, sentem-se esgotados? Quais são as causas do sentimento de exaustão emocional entre os docentes? De onde advém o stress laboral na educação escolar? Como compreender e/ou explicar um mal-estar tão difuso e generalizado nas funções, estrutura e dinâmicas desta atividade vital?*

O desgaste profissional não ocorre num qualquer tempo ou espaço. Apesar de já detectado há muito, a percepção ampliada deste problema surgiu *pari passu* com as políticas de austeridade, um eterno retorno do “fazer mais, com

Notas

1. Charles Wright Mills ficou principalmente conhecido pela sua obra, já clássica, *A Imaginação Sociológica*. Publicado originalmente nos EUA em 1959, nele o autor faz um apelo para que cientistas sociais não deixem a imaginação e a criatividade de lado ao exercerem sua profissão em favor duma pretensa isenção, objetividade e/ou neutralidade no labor científico. Para o autor, as grandes obras e os grandes intelectuais na história nunca abriram mão de sua reflexividade ou criatividade, além de manter uma postura crítica diante das realidades. Como exemplos de trabalhos intelectuais de sua época, C.W.Mills cita *The Behemoth* de Franz Neumann, como obra científica estimulante à reflexão, e a obra de Talcott Parsons, como exemplo da tendência científico-naturalista de sua era – além de portadora de léxico desnecessariamente truncado inacessível ao grande público.

2. A Federação Nacional dos Professores é uma confederação de vários sindicatos de professores portugueses.

menos,” e casos de exaustão provocados, sobretudo, por *sobrecarga* de trabalho, realizado em *escassez* de condições laborais efetivas.

A ideia cimeira, para este trabalho, partiu de um convite do Professor José Augusto Cardoso, do Sindicato dos Professores do Norte, à Professora Doutora Raquel Varela para realizar, no Norte do País, uma série de palestras, de 2015 a 2017, que pudessem contribuir para, através do estudo científico da organização social do trabalho, na educação escolar, compreender o adoecimento docente. O projeto foi, então, abraçado pela FENPROF, em 2017, e uma equipa interdisciplinar e multiprofissional, através de um protocolo – firmado entre a FENPROF e a FCSH-UNL –, realizou este trabalho. Desde o início, por incentivo do Professor Doutor Roberto della Santa, foi sugerido que o estudo não se autolimitasse ao *burnout*, mas incluísse as questões relacionadas com organização do trabalho e modo de vida. Todo o trabalho de recolha dos dados só foi possível pelo empenhamento em todo o país de dirigentes sindicais que, nas escolas, recolheram os inquéritos, e por uma equipa técnica formada por elementos dos diferentes sindicatos da FENPROF, que inseriu os dados.

Este estudo nacional contempla, no seu todo, na verdade, diferentes conceções metodológicas de investigação integradas e plêiades de análises críticas interdisciplinares, a partir de quase 2 milhões de dados. Encontra-se, por isso, apenas no seu início, face ao manancial de dados, temas, questões, cruzamentos, assuntos e desafios que temos ainda por abordar. Trata-se do que se convencionou designar *Big Data*, um grande volume de dados/informações.

Os dados foram analisados por uma equipa interdisciplinar e multiprofissional das áreas de história e educação, de teoria social e de metodologia científica, matemática e estatística, de medicina social e de psiquiatria, psicanálise e psicologia, psicodinâmica do trabalho e sociologia crítica, antropologia e geografia

do trabalho. Este trabalho foi coordenado pela Professora Doutora Raquel Varela (UNL), mas começou, desde o início, como um trabalho em equipa, *multi*, *inter* e *transdisciplinar*, cujos estudos e hipóteses continuam em curso.

Embora todo o trabalho tivesse sido realizado em conjunto, destacamos que Raquel Varela (Historiadora, UNL) estudou as condições de trabalho escolar no país, da revolução de Abril de 1974 aos nossos dias; Roberto della Santa (Cientista Social, UFF) elaborou criticamente o desenho metodológico dos inquéritos, estabelecendo daí um padrão científico-social de nexos entre os *estudos da síndrome de burnout e os inquéritos ao mundo do trabalho*, por um lado, e abrindo-nos caminho, através da teoria social, para cânones de interpretação científico-social de ordem reflexiva, por outro. Henrique Silveira (Matemático, CAMGSD/IST/UL) fez a análise estatística da amostra e coordenou a dimensão quantitativa da investigação. António Coimbra de Matos (Psicanalista e Psiquiatra) foi responsável pela dimensão do adoecimento do ponto de vista da psicanálise. Duarte Rolo (Psicólogo, Paris5) realizou uma genealogia crítica da categoria de burnout do ponto de vista clínico e contribuiu no âmbito da sua área, a psicodinâmica do trabalho. João Areosa (Sociólogo, ESCE/IPS e CICS/NOVA) contribuiu com estudos sobre desgaste e organização laboral. Roberto Leher (Reitoria, UFRJ) auxiliou com seu trabalho sobre educação, neoliberalismo, Estado e sociedade civil. Colaboraram, ainda, na equipa científica, os investigadores António Mendes Pedro, (Psicólogo, UAL/UC), que tem em estudo um trabalho sobre psicossomática nos docentes em Portugal; José António Antunes (Médico e Investigador), que contribuiu para perceber o consumo de álcool, medicamentos etc. e sua relação com os determinantes sociais da saúde pública; e Luísa Barbosa Pereira, (Antropóloga, FCSH/UNL), que contribuiu com uma continuada pesquisa em etnografia do trabalho na revolução

Notas

dos cravos e educação. Está em curso o projeto de uma dissertação de mestrado – de Anna Paulla Artero Vilela – sobre a questão social do adoecimento de professores no estado de São Paulo, no Brasil. Os dados e as análises de cada um, sublinhamos, têm sido discutidos coletivamente, em equipa, procurando estabelecer nexos dinâmico-causais e então estabelecer modelos científicos integrais de investigação social.

Uma série complexa de múltiplas determinações, por uma riqueza de relações, torna o atual estudo no que pode vir a ser, esperamos, um caminho pioneiro e inovador nesta área.

Partindo do desafio da FENPROF de investigação sobre o *mal-estar docente*, e do requerimento desta Federação, de haver-nos com a concepção metódica e epistémica canonizada pelos *estudos sobre burnout*, no mundo de língua inglesa, colocámo-nos o desafio de ampliar escopo e espectro ao inquérito com o qual pretendíamos trabalhar.

Como ponto de partida, incorporámos tópicos que fazem parte de três modelos distintos de aferição do chamado *burnout*. Respetivamente, i) *Maslach Burnout Inventory*³, ii) *Copenhagen Burnout Inventory*⁴ e iii) o *Cuestionario de Burnout Profesorado – Revisado*⁵.

O *Inquérito sobre Burnout de Maslach* (MBI) é um instrumento de aferição psicométrica que consiste em 22 questões referentes ao desgaste profissional. A fórmula original do MBI foi construída por Christina Maslach e Susan Jackson com o objetivo de avaliar a experiência percebida de indivíduos, ou grupos de trabalhadores, com a dita síndrome de esgotamento profissional. Sendo o mais notório deles, versa sobre três distintas dimensões da questão: a

exaustão emocional, a despersonalização / cinismo e a realização pessoal / profissional. Já o *Inquérito sobre Burnout de Copenhaga* (CBI) trata Indicadores de Exaustão Física, Psíquica e Social a nível da Pessoa (*Burnout Pessoal* ou ‘Person-related-Burnout’), do Trabalho (*Burnout Laboral*, ‘Work-related-Burnout’) e dos Alunos (*Burnout Relacional*, ‘Client-related-Burnout’), a partir de críticas à correlação que se estabelece entre os três fatores – no modelo americano – e à especificidade do trabalho com seres humanos. Por fim, o *Questionário sobre o Burnout de Professores – revisto* (CBP-R) ocupa-se de uma perquirição dos antecedentes sociodemográficos, profissionais e psicossociais do esgotamento *especificamente docente*; da perscrutação dos *determinantes sociais* – a níveis interpessoal, familiar, laboral e organizacional – e levanta o stress laboral, desgaste docente, desorganização escolar e a problemática administrativa e/ou gestão laboral.

O arranque deste Estudo que abraçámos pressupunha partir-se da *legitimidade* alcançada pelo estudo norte-americano (MBI) voltado para educadores (Ed); somar o *criticismo* feito pelo inventário dinamarquês (CBI) e ainda combinar a *especificidade* laboral docente do modelo castelhano (CBP-R) – de Moreno-Jimenez, Garrosa Hernandez & Gonzalez Gutierrez – na sua versão revista (2000) com alto nível de descrição densa dos problemas enfrentados no quotidiano escolar da Península Ibérica, sobretudo, desde variáveis determinadas; e com carácter sociodemográfico.

Com tais recursos ao nosso alcance, passou-se à reconstituição crítica da fórmula político-intelectual do inquérito operário – ou «*enquête ouvrière*» – de Karl Marx, escrita em

Notas

3. Christina Maslach, Susan Jackson and Michael Leiter. *Maslach Burnout Inventory Manual*. 4th Edition Reviewed [1996–2016]. UCLA / Mind Garden Publishers, Menlo Park, California, 2016.

4. Tage Kristensen, Marianne Borritz, Ebbe Villadsen & Karl Christensen. *The Copenhagen Burnout Inventory*. *Work & Stress*. Jul-Sep 2005; 19(3):192-207.

5. Moreno-Jimenez, Garrosa Hernandez & Gonzalez Gutierrez. *La evaluación del estrés y el burnout del profesorado*. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 2000, 16(1), 331-349.

1880 e publicada pela *Revue Socialiste*⁶.

As condições em que o trabalho é exercido, a repercussão do trabalho – na saúde física e moral dos operários –, a ocorrência de acidentes laborais, os ritmos e a intensidade do trabalho, as formas dos contratos, os sistemas de controlo hierárquico, a questão salarial, os modos de pagamento, o valor unitário, a fiscalização de órgãos estatais, as formas sociais de resistência e a luta são o seu mote.

A partir das proposições típicas do que seria a *pesquisa ação participante*, isto é, a premissa de interação recíproca entre investigadores e participantes da situação estudada, supôs-se “uma forma de ação planeada de carácter social / educacional / técnico ou outro que nem sempre se encontra em propostas”⁷ meramente participadas. O instrumento passou assim por sessões de debates – com dirigentes sindicais e profissionais docentes – para que fosse precisado, aprimorado e desenvolvido a partir da intervenção dos sujeitos que levam a cabo a atividade docente e assim concebem os processos de ensino e aprendizagem *in loco*. Partindo-se do pressuposto elementar da centralidade axiológica do conhecimento da classe-que-vive-do-próprio-salário sobre os processos, dinâmicas e vivências de trabalho realmente existente, a equipa também realizou seminários, colóquios e reuniões, além de coletar relatos de professores, no ativo e aposentados.

Aduzimos determinada forma de ciência social pública engajada com o mundo do trabalho a qual não enreda a insoslaível busca por objetividade

científica – com toda a responsabilidade ético-política e o compromisso valorativo inerentes a tal busca – por uma adoção ostensiva de certa neutralidade moral ou intelectual. Pelo contrário, procurámos centrar o foco nos liames realmente existentes entre o que são as perturbações privadas e as questões públicas, a partir da centralidade do ser-que-trabalha.

Trata-se, sobretudo, de uma forma específica na medida em que instiga uma maneira de formar públicos densos, ativos, visíveis e que, na maior parte das vezes, supõe, ainda, determinado modo de uma *práxis político-pedagógica*⁸. Por oposição à contracorrente da divisão sócio-técnica do trabalho educativo e sua configuração atual no sistema académico, reunimos o que o sistema de controlo sociometabólico da educação para o capital tratou de separar: a universidade e a sociedade, o mundo da cultura e o mundo do trabalho, aprendizagem e investigação, conceção e execução, mãos e cabeças.

Entre fevereiro e abril de 2018, foram recolhidos nas escolas portuguesas 18.420 inquéritos contendo 158 questões. Destes, 15.810 foram validados. Os inquéritos foram recolhidos em todo o país, incluindo as regiões autónomas, tendo sido preenchidos por educadores de infância, professores dos ensinos básico e secundário e, também, da educação especial. Respeitou-se a proporção de docentes, quer por regiões, quer por setores de educação e de ensino. Os inquéritos foram recolhidos no setor público e no setor privado, entre professores sindicalizados e não-

Notas

6. O texto foi publicado na Ed. 4, p.194-199, Avril, 1880. Ao mesmo tempo, uma tiragem de 25 mil exemplares do mesmo documento foi enviada a «todas as sociedades operárias, todos os grupos de trabalhadores ou círculos socialistas e democráticos, a todos os jornais franceses, e a todos os que o solicitarem». A *Revue Socialiste* foi uma das várias publicações efémeras que apareceram na França, entre os anos de 1879 a 1882, de iniciativas de grupos políticos com vista a reorganizar o movimento operário francês e de criar um partido socialista. Teve, como dirigente, Malon Benoît e vários colaboradores, entre eles, Paul Lafargue e Jules Guesde.

7. THIOLENT, Michel. *A Metodologia da Pesquisa-Ação*. 12ª Edição. São Paulo: Cortez, 1997/2003, p. 108

8. Carlos Rodrigues Brandão. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 11.

-sindicalizados, compondo um universo amplo e compreensivo.

A recolha foi realizada juntamente com um termo de livre consentimento esclarecido pelos professores. Os dados foram então introduzidos por técnicos dos diversos sindicatos dos professores, e ficaram disponíveis – aos investigadores –, de uma forma totalmente anónima.

- Amostra global inicial: 18.420 respostas
- Público 16.120 (90%); Privado: 1.792 (10%)
- Inquéritos completos: 15.810 (respondendo a todas as questões)
- Norte: 6.762
- Centro: 3.562
- Grande Lisboa: 3.572
- Sul: 1.894
- Ilhas: 2.122

Os dados são extremamente fiáveis, devido à elevada dimensão da Amostra, mesmo descartando-se inquéritos não totalmente preenchidos. Há margem de erro muito baixa dos estimadores descritivos – médias (sempre menor do que 0,5%). A confiança foi sempre de 99% ou superior. Constitui-se num estimador muito rigoroso, pois coincide à décima com a distribuição por Sexo do Universo que era conhecido em 2016⁹. Segue-se agora uma radiografia básica de sua forma de exposição, Universo e Amostra.

Docentes¹⁰

- Em exercício em 2016: 145.549
- Homens: 3.977 (22,2% da amostra)
- Mulheres: 13.935 (77,8% da amostra)

O Inquérito (ver Anexo I) é constituído por 4 Capítulos.:

1. Caracterização pessoal na profissão
 - 20 questões não numeradas
 - 10 questões numeradas
 2. Exaustão (“síndrome de burnout”) – 22 questões
 3. Desgaste e indicadores sociodemográficos – 86 questões
 4. Cansaço e mal-estar – 20 questões
- Total: 158 questões.

“O sistema escolar é a rede mais importante do país.”¹¹ Em 2008 havia 2,2 milhões de pessoas matriculadas em todos os graus de ensino (cerca de 20% da população residente). Até ao início da primeira década do século XXI, a educação era, entre as funções sociais do Estado, a que tinha um peso maior: entre 1978 e 2008, esta despesa teve um aumento de 1,4% para 4,4% do PIB¹². Quase uma década depois, havia alterações, com o peso da saúde e sobretudo da dívida pública a sobrepor-se, mas a educação escolar permanecia em termos orçamentais como um dos pilares do Estado Social e do País. As despesas do Estado em educação representavam 3,7% do PIB em 2017. Em 2017, o número de inscritos no sistema escolar mantém-se acima de 2 milhões (2.015.680). Sem o ensino superior o número de inscritos é 1.653.737). Para uma população total de 10.325.000 havia matriculados 253.956 na educação pré-escolar ou creches, 1.000.006 no ensino básico ou recorrente e 399.775 no secundário (no ensino superior 361.943). Há um total de 145 mil docentes nos três setores abarcados pelo estudo (pré-escolar, básico e secundário). Esta é a magnitude da importância que o sistema educativo tem. Uma verdadeira corrente

Notas

9. <https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-240>. Acesso em 12 de Junho de 2018.

10. <https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-240> Acesso em 12 de Junho de 2018.

11. Maria João Valente Rosa, Paulo Chitas, Portugal: os Números, Lisboa, FFMS, 2010, p. 29.

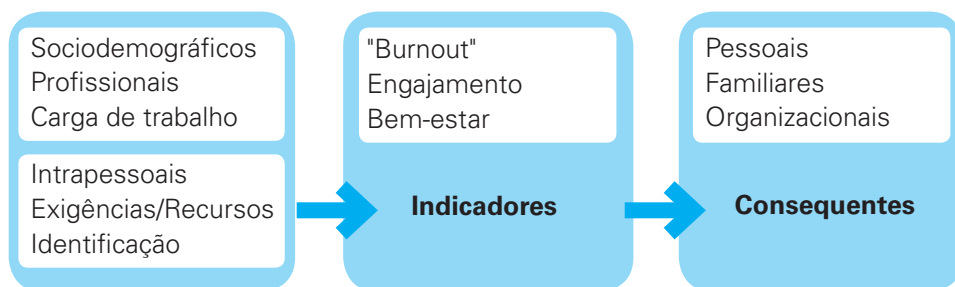
12. Maria João Valente Rosa, Paulo Chitas, Portugal: os Números, Lisboa, FFMS, 2010, p. 27

sanguínea do país, que envolve todo o conjunto da sociedade.

Este estudo contempla um inquérito que inclui variáveis económicas, sociais, culturais, demográficas e geográficas. A maioria das variáveis presentes no inquérito estão por analisar, quer do ponto de vista quantitativo quer qualitativo. Portanto, as conclusões avançadas nesta fase do trabalho reportam à análise de parte das variáveis, colocando hipóteses que resultam do contributo analítico de todos os membros da equipa, mas devem no futuro ser coligidas – num trabalho em curso – após nova análise grupal qualitativa, cruzando outras variáveis que resultam do inquérito, e estabelecendo análises comparativas, com as outras realidades nacionais e internacionais:

O estudo teve por objetivos aclarar:

- i) Desgaste Profissional: Análise de Índices de Exaustão Emocional, Despersonalização e de Diminuição de Realização (MBI).
- ii) Perquirição / Explicação dos Vários Antecedentes Sociodemográficos, Profissionais e Psicossociais de Desgaste Docente (CBP-R).
- iii) Perscrutação / Compreensão dos Determinantes Sociais aos Níveis Interpessoal, Familiar, Laboral e Organizacional (CBP-R).
- iv) Stress Laboral, Desgaste Docente, Desorganização Escolar e Problemática Administrativa e/ou Gestão do Trabalho (CBP-R).
- v) Indicadores de Exaustão Física, Psíquica e Social a nível da Pessoa (Burnout Pessoal - CBI - *Person-related-Burnout*).
- vi) Indicadores de Exaustão Física, Psíquica e Social a nível do Trabalho (Burnout Laboral - CBI - *Work-related-Burnout*).
- vii) Indicadores de Exaustão Física, Psíquica e Social a nível do Alunato (Burnout Relacional - CBI - *Client-related-Burnout*).



Notas

Estado da Arte. O que é o burnout?

A esfera pública foi conquistada pela noção de *Burnout* enquanto questão social. *Mas o que é, afinal, o burnout*¹³?

O sentido literal da expressão anglo-saxónica “arder”; “deixar-se queimar” e/ou “incendiar-se” – de fora a fora e/ou de ponta a ponta – não resulta numa *tradução consequente* – ou sequer útil – numa primeira aproximação ao idioma português. No vocabulário corrente da língua inglesa, fala-se em *burnout* para designar algo que parou de funcionar devido à absoluta falta de energia. A metáfora implicaria os seres humanos que alcançaram, já, uma zona – limítrofe – no seu desempenho de nexo psicofísico.

O primeiro registo escrito da nova expressão idiomática, corrente e de maior difusão, foi, muito provavelmente, através do romance «*A Burnout Case*» (1960), do autor inglês Graham Greene, cuja narrativa se desenvolve num leprosário nas margens do Rio Congo. Querry, um famoso arquiteto que está já farto de sua celebridade, não encontra mais sentido em sua arte ou qualquer prazer na vida. Numa viagem anónima no final da década de 1950 para uma Colónia de Leprosos do Congo, mantida por missionários católicos, ele é diagnosticado por Colin – o médico residente, de plantão, e ateu – como um “equivalente psíquico”

de uma casualidade *burnout*: *o leproso que passara já por estágios crónicos de automutilação*.

Entretanto, enquanto Querry se dedica a trabalhar efetivamente para os leprosos, a sua doença mental – lentamente – aproxima-se de uma cura. Além de romancista, Greene foi espião do MI6 e ambientou os seus escritos durante a Segunda Guerra Mundial. É no mínimo sugestiva, para os objetivos que agora nos movem, a nota deixada na dedicatória ao médico Michel Lechat: “Um médico não é imune ao ininterrupto desespero relativo a não-fazer-bem”, de alguma forma similar ao que é o “*fardo que espreita a vida do escritor*.”¹⁴

Na literatura médica, o termo surge pela primeira vez em âmbito de maior circulação através de um artigo, de Herbert Freudenberger¹⁵, em que refere um processo de adoecimento – desde a primeira pessoa do singular – advindo do trabalho voluntário, dedicado ao movimento de clínicas gratuitas voltadas para o tratamento alternativo de usuários de drogas nos Estados Unidos da América. O psicólogo social – e orientando do Prof. Doutor Abraham Maslow, conhecido pela invenção da já afamada *Pirâmide de Hierarquia das Necessidades*¹⁶ – desenvolveu então uma

13. *Burnout* é um *phrasal verb* sem uma tradução literal em idiomas neolatinos cujo sentido, figurativo, alude ao que vem a ser uma metáfora, i.e., o *queimar-se*. Por esta razão, mantém-se, no mais das vezes, sua expressão original em língua inglesa. Já foi vertido para o idioma português como *Síndrome do Esgotamento Profissional*, ou SEP, e, eventualmente, será referido assim ou simplesmente “síndrome de burnout.” Um *phrasal verb* de língua inglesa é justaposição de duas ou mais palavras – de um verbo de ação, uma partícula, um advérbio ou preposição – que altera o sentido corrente do verbo daí designado, e converte-o em uma expressão idiomática específica; *numa nova unidade semântica*. Diferentemente do que espreitamos em várias tentativas errôneas de tradução selvagem, não é possível apreender-se o significado da *totalidade semântica* resultante a partir da decomposição de suas partes. O *phrasal verb* é um todo uno, novo e *indissociável*. Trata-se de um efeito de sentido não-composicional, contra-intuitivo, e imprevisível, à partida. *Burn Out* é, portanto, um *phrasal verb* composto de Verbo (*Burn*) + Partícula (*Out*) que, repetimos uma e outra vez, não pode ser transliterado como “*queimar-fora*,” nem é o oposto de “*queimar-dentro*.” A tradução intercultural é dialética; *irreduzível às letras*.

14. *A Burn-Out Case*. London: Heinemann, 1960.

15. In: Freudenberger, Herbert. *Staff Burn-Out*. Journal of Psychological Study of Social Issues, V.30, Jan./1974, p.159-65.

16. O modelo foi exposto já desde 1943 no *paper* «*A Teoria da Motivação Humana*», no periódico

Notas

série de hipóteses diretas e pesquisas exploratórias as quais viriam a confluir no atual conceito.¹⁷

Mas é desde a intervenção da equipa dirigida por Christina Maslach e associados que se pode referir propriamente o que viria a ser denominado burnout, tanto do ponto de vista clínico da *entidade nosográfica* (= a *classificação da enfermidade*), quanto, enfim, o *modelo metodológico* para a sua respetiva aferição. Maslach é Professora Emérita de Psicologia Social na Universidade da Califórnia, campus de Berkeley, conhecida, sobretudo, pelos seus estudos acerca da *Síndrome do Esgotamento Profissional* – e coautora do que é o seu *Inventário Maslach de Burnout* (MBI), com os professores Michael Leiter e Susan Jackson.

Talvez Greene, Freudenberger e mesmo Maslach não pudessem supor a avalanche, quantitativa e qualitativa, que se seguiria aos seus respetivos atos de enunciação. Relatórios e dossiês em revistas de grande público, formação de associações de profissionais e de pacientes, estados da arte do *burnout*, bem como múltiplos eventos políticos e editoriais. Há pouco tempo, uma petição da iniciativa de alguns parlamentares em França, dirigida à sua respetiva Assembleia Nacional, secundou um projeto de lei¹⁸ que visava reconhecer o *burnout* como uma nova forma de adoecimento crónico, com relação imanente ao mundo do trabalho.

Identificada originalmente junto dos profissionais de saúde, a síndrome

de *burnout* estende-se hoje para lá do setor hospitalar, atingindo executivos de grandes empresas, e até fora da esfera profissional se ouve falar do *burnout* dos alunos e de seus pais. A insistência do tema e a adesão que suscita levam-nos a crer que o *burnout* revela um sofrimento em busca de reconhecimento social.

Porém, em termos clínicos, o sucesso galopante dessa entidade nosográfica não deixa de constituir um tema de interrogações. Acima de tudo, porque a mediatização do fenómeno tende a ignorar as questões de psicopatologia por ele levantadas. Com efeito, o *burnout* parece estar a ganhar visibilidade social em detrimento do debate clínico sobre a semiologia e a etiologia deste distúrbio. Ora, só estas dimensões lhe podem conferir unidade e legitimidade conceitual e clínica.

Neste trecho trataremos de examinar a especificidade do *burnout* enquanto entidade psicopatológica, servindo-nos para tal de uma análise do lugar atribuído à fadiga patológica nas categorias nosográficas de antanho. Discutiremos de seguida a ideia, partilhada por comentadores e analistas, segunda a qual o *burnout* representaria a doença paradigmática da nossa era, um verdadeiro “mal do século”.

Antecedentes nosográficos e psicopatológicos do burnout

As preocupações com os efeitos nocivos da fadiga são uma característica do advento da modernidade. Na Europa do final do século XIX, o esgotamento

Notas

Psychological Review. Maslow subsequentemente estendeu a ideia para incluir observações sobre a curiosidade inata dos seres humanos. Suas teorias se assemelham às concepções da psicologia do desenvolvimento humano, algumas das quais também fazem descrever/analisar vários estágios de desenvolvimento dos seres humanos. Maslow usou termos tais como “fisiológica”, “de segurança”, “de pertença e amor”, “de autoestima”, “de autorrealização” e “autotranscendência” para descrever o padrão pelo qual as motivações humanas geralmente se desenvolveriam. O objetivo precípua do desenho metódico de Maslow não seria outro senão a obtenção daquilo que se afigura como sexto nível/fase: a necessidade de autorrealização. Vol50 Ed.4 July 1943 370-396

17. Vide principalmente Freudenberger, H; Richelson, G. *Burnout: the high cost of high achievement*. Bantam Books, 1980.

18. «Proposition de Loi de M. Benoit Hamon [N.º 3506] visant a faciliter la reconnaissance du syndrome de puiement professionnel en tant maladie professionnelle», 2016. <http://www.assemblee-nationale.fr/14/propositions/pion3506.asp>

moral derivado das novas formas de vida é apontado como uma fonte da decadência da juventude da época por médicos, filantropos e políticos. É dentro dessa tradição de pensamento que a fadiga psíquica ou o esgotamento se tornaram num objeto de estudo para a psicopatologia, isto muito antes da invenção da categoria de *burnout*. No final do século XIX, proliferam as publicações sobre a neurastenia, dando a impressão de que uma verdadeira praga se espalha entre as populações dos principais países civilizados.

A neurastenia

A neurastenia torna-se o diagnóstico mais comum de doença mental no virar do século. Esta condição clínica, que Beard descreveu como uma “neurose da vida moderna”¹⁹, encontra repercussões consideráveis na sociedade da época. O autor relaciona o aparecimento desta nova síndrome com as transformações sociais e económicas resultantes da revolução industrial. Segundo Beard, a neurastenia afeta indivíduos em posições de responsabilidade, sujeitos a uma vida agitada e num mundo em renovação. O quadro clínico da neurastenia destaca um esgotamento físico geral, um esgotamento mental (com dificuldades de concentração, perturbações da memória, indiferença e desinteresse), espasmos musculares com mialgia e dores de cabeça crónicas, medos mórbidos, sintomas cardiovasculares e anormalidades da termo-regulação, distúrbios sexuais (inclusive impotência) e outros sintomas diversos, incluindo irritabilidade, dispepsia, náusea, anomalias visuais e do equilíbrio. De um ponto de vista etiopatogénico, Beard considera a neurastenia como um distúrbio biológico

relacionado com o esgotamento da quantidade de energia disponível no sistema nervoso central. No entanto, Beard insiste igualmente na pressão social colocada sobre os americanos de classe média, que considera como um fator agravante da neurastenia. Ao fazê-lo, associa o esgotamento psíquico e físico da neurastenia às novas condições de vida.

Os primeiros psicanalistas também se pronunciarão sobre esta “doença da moda”, nos termos de Ferenczi²⁰. Num texto tão visionário quanto virulento, Ferenczi põe em causa a validade desta nova categoria nosográfica :

«Deux explications peuvent rendre compte de la prolifération du nombre de neurasthéniques. La première met en cause la société actuelle : compétition effrénée, surmenage professionnel, excès de plaisirs divers, le tout accumulé étant responsable de la nervosité moderne. La seconde explication est que la neurasthénie existait auparavant et que du jour où Beard démontra que les symptômes mentionnés constituaient une entité clinique, on constata l’importance et la fréquence de cette maladie.

Une troisième explication existe, et c’est à mon avis la véritable, à savoir que la neurasthénie réellement très répandue sous-entend une “mode” médicale florissante et que l’on inclut beaucoup de choses sous cette appellation qui, normalement, n’en font pas partie»²¹.

Para Ferenczi, a invenção da palavra criou a coisa em si e o aparecimento do termo “neurastenia” deu origem a uma inflação diagnóstica indevida. Nesse aspeto, tanto Ferenczi como Freud defenderão um rigor taxonómico cujo objetivo subjacente parece ser defender a conceção psicanalítica das

Notas

19. Beard, G. M. (1895). *La Neurasthénie sexuelle, hygiène, causes, symptômes et traitement*, par Georges Beard,... Traduit de l’anglais sur la 3e édition, par Paul Rodet,... Avec une préface de M. Raymond. Société d’éditions scientifiques.

20. Ferenczi, S. (1994). De la neurasthénie. In *Les écrits de Budapest* (pp. 256–263). Paris: EPEL. Retrieved from http://bsf.spp.asso.fr/index.php?lvl=notice_display&id=91198

21. Ferenczi, S. (1994). De la neurasthénie. In *Les écrits de Budapest* (pp. 256–263). Paris: EPEL. Retrieved from http://bsf.spp.asso.fr/index.php?lvl=notice_display&id=91198, p. 256.

neuroses. Pois, tal como acontecerá com as neuroses da guerra alguns anos mais tarde²², a neurastenia de Beard não se enquadra na etiologia sexual e infantil dos distúrbios mentais postulada pela psicanálise e, dessa forma, põe em causa parte do edifício freudiano. Na sua teoria das neuroses, Freud acabará por diferenciar neurastenia e histeria, assim como uma nova entidade psicopatológica apelidada “neurose de angústia”²³. Ao invés da histeria, de origem psicogénica, a neurose de angústia e a neurastenia têm uma causa somática: na neurose de angústia uma ausência de descarga da excitação sexual (coito interrompido) e na neurastenia um alívio inadequado da mesma excitação (que Ferenczi relaciona com o onanismo). Logo, para os psicanalistas da época, a sobrecarga de trabalho não representa o fator patogénico central da neurastenia. Trata-se, na melhor das hipóteses, de um fator desencadeante da doença, sendo o fator específico as perturbações da vida sexual atual (em oposição aos eventos passados), o que levará Freud a classificar a neurastenia, com a neurose de angústia, entre as neuroses atuais.

Porém, o interesse manifestado pelos psiquiatras do início do século pela neurastenia declinou e esta entidade clínica desapareceu gradualmente das principais classificações nosográficas. No entanto, as características da neurastenia evocam algumas doenças contemporâneas, de entre as quais o *burnout*. Esta afeição é comumente atribuída ao ritmo intenso da vida moderna e às exigências socioprofissionais. Esta ligação entre trabalho e saúde mental foi explicitamente estudada pela psicopatologia do trabalho, para a qual os constrangimentos ligados à atividade

profissional tendem a ocupar um papel etiológico predominante.

O trabalho e o “cansaço nervoso”

A transformação das formas de trabalho, o progresso técnico e a extensão da racionalização na década de 1950 proporcionaram o aparecimento de novas doenças ocupacionais. Mas deram igualmente aso ao desenvolvimento e à expressão de sintomas inespecíficos, de entre os quais o “cansaço nervoso”. Desde o início a etiopatogenia destes distúrbios questionou os médicos, nomeadamente porque os sinais de fadiga industrial surgem em setores onde a dureza do trabalho e o esforço físico foram consideravelmente reduzidos. Além disso, a abordagem puramente fisiológica do cansaço, em vigor na época, começa a apresentar limites, o que torna necessário considerar a hipótese de uma “origem mental do cansaço”²⁴.

Os trabalhos mais conhecidos sobre este tema continuam sendo os de Le Guillant e seus colaboradores²⁵. O estudo de Jean Bégouin e Louis Le Guillant sobre a síndrome subjetiva comum de cansaço nervoso faz hoje em dia parte dos clássicos da psicopatologia do trabalho. O quadro clínico descrito na altura sobre a neurose dos telefonistas e dos mecanógrafos tem vários pontos em comum com o da neurastenia. É dominado por distúrbios funcionais e inclui sintomas psíquicos e somáticos:

- impressão de cansaço profundo, “cabeça vazia”; formas de astenia física e mental
- transtornos do humor e de caráter, em particular emotividade e irritabilidade
- exagero das manifestações emocionais e ataques de ansiedade

22. Demaegdt, C. (2015). Traumatisme et travail: un siècle après les névroses de guerre. *Champ Psy*, 66(2), 81–101.

23. Freud, S. (2010). *La première théorie des névroses*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

24. Billiard, I. (2001). *Santé mentale et travail : L'émergence de la psychopathologie du travail* (2011th ed.). La Dispute.

25. Guillant, L. L., & Clot, Y. (2006). *Le drame humain du travail*. Eres.

Notas

- distúrbios do sono mais ou menos importantes
- distúrbios com expressão somática (dor de cabeça, vertigem, distúrbios digestivos).

Para Bégoïn e Le Guillant, são os ritmos, as cadências infernais e a velocidade das tarefas que são a causa do cansaço dos telefonistas, o que os leva a falar de “doença da produtividade”. É, portanto, a intensificação do trabalho que é incriminada e os autores rejeitam desde logo a hipótese de uma predisposição mórbida. Le Guillant é um defensor da sociogénese das doenças mentais, opondo-se neste ponto às teses da psicanálise sobre a psicogénese²⁶. De acordo com a sua teoria etiológica, afirma que as condições materiais e morais do trabalho são responsáveis pela neurose das telefonistas e que a fadiga resulta de distúrbios do sistema nervoso central induzidos pelas exigências de velocidade e de rendimento.

Os estudos conduzidos posteriormente em ergonomia e psicopatologia do trabalho sobre a carga mental²⁷, a carga psíquica²⁸ e as patologias de sobrecarga²⁹ herdaram em parte desta tradição de pensamento.

Burnout: o destino patológico da relação assistencial

Decididamente, da neurastenia à fadiga industrial, a ideia de um cansaço patológico associando sinais físicos e psíquicos encontrou sempre um lugar entre as categorias nosográficas. Porém, o declínio das entidades clínicas acima mencionadas levou ao desaparecimento

de uma síndrome psicopatológica associando os requisitos de um determinado estilo de vida a um conjunto de distúrbios psíquicos correspondentes (tomando na maioria das vezes a forma de sintomas difusos e genéricos, com uma sensação de cansaço no primeiro plano do quadro clínico). O *burnout* veio de alguma forma preencher essa lacuna, fazendo da exaustão uma manifestação sintomática relacionada com as exigências socioprofissionais.

A primeira descrição da síndrome aparece nos escritos do psicanalista americano Herbert J. Freudenberger, que se inspirou da sua própria experiência como cuidador num centro de toxicomania para identificar as causas e consequências do esgotamento profissional. Freudenberger define o *burnout* como “um estado de fadiga crónica, depressão e frustração causada pela devoção a uma causa, um estilo de vida ou de relacionamento que não produz as recompensas esperadas e, eventualmente, leva a reduzir o envolvimento no trabalho”³⁰. De início, Freudenberger destaca a “pressão” ou “exigência interna” que caracteriza as vítimas de *burnout*. Estes seriam levados à solicitude e ao dom de si mesmo por uma necessidade pessoal, considerada excessiva e irrealista pelo autor. Nesta perspectiva, a descompensação resulta de uma incapacidade do sujeito de se conter, de se autolimitar ou, mais trivialmente, de “levantar o pé do acelerador”. Esta conceção de senso comum encontra-se hoje amplamente difundida entre os profissionais de saúde e em numerosos e variados locais de trabalho. O *burnout* é,

Notas

26. Bonnafé, L. (1986). Le problème de la psychogénèse des névroses et des psychoses. Desclée de Brouwer.

27. Theureau, J., & Jourdan, M. (2002). Charge mentale : notion floue et vrai problème. (Première édition). Toulouse: Octarès Editions.

28. Dejours, C. (1980). La charge psychique de travail. In *Équilibre ou fatigue par le travail?* (pp. 45–54). Paris: Entreprise Moderne d’Édition.

29. Dejours, C., & Gernet, I. (2012). *Psychopathologie du travail*. Elsevier Masson.

30. Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout: The High Cost of High Achievement* (First Edition). Garden City, N.Y.: Anchor.

neste caso, pensado a partir do modelo da exigência interna. Refere-se a um impulso irreprimível ou a uma lógica compulsiva facilmente assimilável a uma adição (*workaholism*), do qual seria a malograda consequência.

No entanto, para além da insistência sobre os elementos patológicos de personalidade, a síndrome de *burnout* é também relacionada com as exigências específicas das profissões de cuidado ou assistência à pessoa. Com efeito, julga-se que a própria natureza da relação de ajuda desempenha um papel na génese dos distúrbios: o confronto reiterado com o sofrimento dos outros, a impossibilidade de responder satisfatoriamente aos pedidos de ajuda e os inevitáveis e repetidos fracassos no tratamento do sofrimento de pacientes ou usuários vulneráveis parece decisivo e explica em parte o quadro sintomatológico do *burnout*. Noutros termos, o cinismo e a desumanização da relação, o distanciamento emocional ou a insatisfação profissional poderiam considerar-se como manifestações sintomáticas dos impedimentos do trabalho de *care*.³¹

Enquanto a maioria dos defensores do *burnout* hoje concorda com a tríade patognomónica proposta por Christina Maslach *et al.*³² – composta pelo esgotamento físico e mental, pela desumanização ou cinismo e pela degradação do sentimento de realização pessoal –, o quadro clínico do *burnout* padece de uma certa plasticidade. Contém distúrbios comportamentais (por exemplo, hiperatividade, restrição das relações sociais), distúrbios afetivos (por exemplo, indiferença, frieza, cinismo), perturbações do humor (por exemplo, tristeza, instabilidade do humor) e uma infinidade de outros sintomas para os quais é difícil encontrar uma descrição

estabilizada na literatura. A descrição semiológica deste distúrbio psíquico permanece assim altamente variável e, desde logo, discutível. Para mais, alguns dos elementos que aparecem por vezes do lado da sintomatologia, são descritos em outros lugares como fatores causais (trata-se, por exemplo, do caso da hiperatividade, julgada tanto como uma causa como uma consequência desta patologia), fragilizando assim a fronteira entre semiologia e etiologia do *burnout*.

Finalmente, com a proliferação de estudos sobre o tema, muitos dos quais vocacionados unicamente para a identificação de fatores de risco, encontramos hoje uma infinidade de situações, de traços de personalidade, de estrangimentos organizacionais ou profissionais, de configurações relacionais, etc., na origem do *burnout*. Ao longo dos anos e das pesquisas, o número de fatores etiológicos descritos aumentou consideravelmente, levando a uma extensão do campo do *burnout*, para o qual se torna hoje difícil identificar causas específicas.

A Crítica clínica ao *burnout*

De fato, a extensão do campo do *burnout* gerou um autêntico fenómeno de inflação diagnóstica, etiológica e nosográfica, outrora criticado por Ferenczi a propósito da neurastenia (ver acima). Às etiologias claramente identificadas do *burnout* – que o considerem ora como uma patologia relacional (ver acima), ora como uma patologia de sobrecarga – foram adicionadas uma legião de outras hipóteses, dando origem a uma nebulosa de pouca ajuda para categorizar de forma rigorosa os factos clínicos. Pois o uso extensivo do *burnout* acarreta problemas do ponto de vista prático: esvaziada de critérios singulares e específicos, a noção dificilmente auxilia

Notas

31. Molinier, P. (2013). Le travail du care. La Dispute.

32. Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In T. Marek (Ed.), Professional burnout: Recent developments in theory and research. (Taylor & Francis, pp. 1–16). Philadelphia.

a interpretação clínica ou a condução da terapia. Basta observarmos que o campo temático do *burnout* se estende hoje do esgotamento do profissional de cuidados paliativos, à sobrecarga de trabalho em meio empresarial, passando pela exaustão materna ou dos estudantes universitários, para percebermos que, pretendendo abarcar situações de tal forma heterogêneas, o conceito perdeu unidade. Em vez de contribuir para uma melhor compreensão da clínica, o uso alargado do conceito de *burnout* perde assim o interesse para todos aqueles que poderiam servir-se dele na sua prática. Ao tentar abranger, sob um único estandarte, distúrbios e etiologias díspares, o *burnout* acabará por perder todo e qualquer poder de discernimento. E sua extensão abusiva poderá até engolfar a esfera do cansaço normal, contribuindo assim para uma censurável medicalização da normalidade.

Uma “doença de época”?

De acordo com alguns comentadores, o *burnout* representaria para o século XXI o que a neurose freudiana representou na Viena no final do século XIX: uma “doença de época” e um sintoma da desregulação dos tempos modernos. Esta interpretação pretende fazer do *burnout* um distúrbio psíquico representativo de uma sociedade globalizada³³, acelerada³⁴ e concorrencial. Nesta perspectiva, a mera categoria nosográfica transforma-se num diagnóstico social e histórico.

No entanto, diante do exposto anteriormente, estamos mais inclinados a concordar com Pascal Cathébras, que já em 1991 avançava:

“A neurastenia, o *burnout* e a síndrome de fadiga crónica tornaram-se assim alternativamente “doenças do século” e conheceram, ou experimentarão, um a um, um declínio quando a sua inflação e a sua diluição não permitirem que continue a funcionar como uma categoria significativa para médicos e pacientes.”³⁵

O autor observa ainda: “Terão percebido que tanto o *burnout* como a síndrome dos yuppies (SFC) são síndromes que agrupam sintomas nada ou pouco específicos. Isso explica parcialmente o seu sucesso, cada indivíduo tendo sentido pelo menos uma vez na sua vida os sintomas de uma gripe interminável ou um cansaço exasperado relacionado com o seu trabalho e, portanto, podendo facilmente reconhecer-se nesta nebulosa difusa.”³⁶

Talvez os maiores defensores na atualidade da necessidade de “preencher a lacuna” categorial (não necessariamente nosográfica) para algo próximo deste *mal de época* no sentido supra-assinalado sejam penas como as de Pietro Basso³⁷, Jonathan Crary³⁸ ou Byung Chul Han³⁹, sobre horas de trabalho, sono e cansaço.

Segundo o autor coreano-alemão Byung Chul Han, cada época histórica possuiria as suas enfermidades fundamentais. Dessa forma, ter-se-ia toda uma era bacteriológica, por exemplo, que chegara ao fim com a descoberta dos antibióticos. Apesar do temor imenso que se tem hoje de uma suposta pandemia gripal global, não viveríamos mais nem de longe os ultrapassados tempos virais. Graças à técnica imunitária, ter-se-iam deixado para trás esses tempos e,

Notas

33. Chabot, P. (2013). *Global burn-out* (1st ed.). Presses Universitaires de France.

34. Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération*. (T. Chaumont, Trans.). Paris: La Découverte.

35. Cathébras, P. (1991). Du “burn out” au “syndrome des yuppies”: deux avatars modernes de la fatigue. *Sciences Sociales et Santé*, IX(3), 65–94.

36. Cathébras, P. (1991). Du “burn out” au “syndrome des yuppies”: deux avatars modernes de la fatigue. *Sciences Sociales et Santé*, IX(3), p. 78.

37. Pietro Basso. *Ancient Hours, Modern Times*. London, Verso, 2005.

38. Jonathan Crary. *24/7: late capitalism and the ends of sleep*. Verso: London, 2013.

39. Byung-Chul Han. *A Sociedade do Cansaço*, Relógio D'Água Editores, 2014.

visto a partir da perspectiva patológica, o começo do século XXI não seria designado bacteriológico nem viral, mas, sobretudo, neuronal. “Doenças neuronais tais como as do transtorno de déficit de atenção – a síndrome de hiperatividade (TDAH) –, do transtorno de personalidade-limítrofe (TPL) ou da síndrome de *burnout*, determinam a paisagem patológica do início do século.” Não seriam as infeções, mas os enfartos, provocados não pelos negativos de algo imunitariamente diverso, mas sim por excesso de positivos. “Assim escapa à técnica imunitária” que deve afastar os negativos do corpus estranho.⁴⁰ Será, quiçá a maior defesa contemporânea desta perspectiva.

Mas é verdade que, se nos detivermos na semiologia, dificilmente veremos como sustentar a tese da modernidade do *burnout*, pois o quadro clínico do *burnout* não parece ser substancialmente diferente do de categorias nosográficas mais antigas (ver acima). A novidade desta entidade clínica poderia ter residido, no entanto, na sua etiologia singular, na medida em que o *burnout* reintroduziu em psicopatologia a ideia de uma etiologia mista, dando um lugar central ao confronto entre funcionamento psíquico e funcionamento social. Mas isso durou apenas um tempo, durante o qual a intensificação e a sobrecarga de trabalho foram tidos como elementos determinantes da descompensação psíquica. Atualmente, a organização do trabalho ocupa pouco mais do que um lugar secundário, inserido num vasto conjunto de teses etiológicas que inclui indistintamente os conflitos de funções, os traços de personalidade, a complexidade ou a má definição das tarefas, os estilos de gestão, etc. Já lá vai o tempo em que o diagnóstico de *burnout* ainda incriminava a exploração no trabalho e os seus efeitos patogénicos.

Atualmente, o termo parece estar a afundar-se no seu sucesso mediático, que indica, aliás, o começo do seu declínio

previsível. O *burnout* está hoje em dia tão dissolvido no magma dos riscos psicossociais, que em breve não mais poderá servir como um instrumento para a ação. Tal como o sapo na fábula de La Fontaine, de tanto inchar, o *burnout* está certamente prestes a explodir.

Para evitar tal desfecho, algo dramático, urge a reinvenção dum efeito de estranhamento épico com, pelo menos, três reescritas simultâneas: (i) a intensificação e a sobrecarga de trabalho – *i.e.*, a desmesura do capital e seus efeitos patogénicos sobre a saúde do trabalho – devem voltar ao centro da cena e reemergir como, ao fim e ao cabo, determinantes sociais da descompensação psíquica; (ii) a aposta estratégica na ideia força de uma *etiologia dialética*, com a vanguarda do palco ocupada pelo *encontro conflituoso* entre funções psíquicas e dinâmica social, na melhor tradição de análise da história das ideias críticas e reflexivas sobre pontos de contacto entre *perturbações* do indivíduo e *questões* da sociedade, como nexos de unidade e diversidade ineliminável da análise psicossocial e (iii) uma crítica metodológica radicalmente antipositivista dos modelos de análise e interpretação de alguma forma e em alguma medida herdeiros do legado da, assim-chamada, *psicometria*, mesmo e quando sejam utilizados, e *sobretudo quando sejam utilizados*, de forma absolutamente desapiedada com os pressupostos antidialéticos que encarnam as suas concepções de homem, de mundo e conhecimento. Para além de conceptualizações nosológicas ou semióticas, não obstante as categorias de alienação, estranhamento e reificação, a nosso ver, são cânones de interpretação insubstituíveis do labor humano.

O vocabulário filosófico deverá ser devidamente justificado mais à frente. Por ora, aclaramos que incorporar as *críticas clínicas* às noções de neurastenia, fadiga e *burnout*, sem embargo, não é o mesmo que despejar a criança

Notas

40. Byung-Chul Han. A Sociedade do Cansaço, Relógio D'Água Editores, 2014, pp.7-8.

juntamente com a água do banho. A proposta que apresentamos é complexa, é pouco usual e, sobretudo, é arriscada. Trata-se de um velho conceito da filosofia alemã clássica: *Aufhebung* – como esclarece M. Löwy⁴¹ –, mas trata-se simultaneamente de um movimento do que é a *conservação*, a *negação* e a *transcendência*. A busca é a *superação dialética* da noção de *burnout*.

Crítica metódica⁴² ao *burnout*

Se é verdade que foi Freudenberger que primeiro arrolou a observação de que muitos colegas com quem trabalhava apresentavam um processo gradual de desgaste em seu humor, desalento e desmotivação – conjuntamente com uma série de sintomas físicos, como resfriados frequentes, dores de cabeça e distúrbios gastrointestinais, geralmente durante um ano –, o *insight* foi seguido pela equipa Maslach. Foi aí que se generalizaram inventários anamnéticos para processos de trabalho a envolver labor em educação, saúde e ocupações socioprofissionais de relação social com seres humanos e construir um primeiro instrumento de aferição, mensuração e análise da SEP. De acordo com Maslach e Jackson (op. cit), a síndrome foi então vista tal qual um estado geral de exaustão físico-emocional-mental, causado este pelo seu engajamento – intenso e duradouro – em situações de alta/elevada exigência cognitivo-afetiva, desde o local de trabalho, sobretudo no trabalho em contacto direto a envolver pessoas. Tais exigências são, geralmente, causadas pela combinação de expectativas muito elevadas ou de *stress* situacional crónico. Instala-se a partir de vivências de *stress* laboral, quando um indivíduo se confronta com uma defasagem relativa entre expectativas e/ou motivações pessoais e profissionais e os recursos, e/ou o

plantel, ofertados para a sua respetiva satisfação.

Seja na relação médico-paciente, professor-aluno e/ou outras, o que se assemelha a um padrão recorrente é a interação ativa em situações-problema e situações-limite – seja no sentido social, físico e/ou psicológico – que envolvem processos de crise e de crítica nos quais são extensa e profundamente confrontados com os sentimentos de raiva/ódio, vergonha, medo ou desespero. Justamente por não dispor de soluções e saídas óbvias, inequívocas e/ou de fácil obtenção, o próprio processo de trabalho envolve demandas ambíguas, *frustrantes*. As pessoas que trabalham já em contacto constante com indivíduos nestas condições lidam com um *stress* crónico e exaustivo e a constante necessidade de natureza sócio-ocupacional para desenvolver táticas de coping /contenção.

Tratar-se-ia, portanto, de algo tal como uma síndrome, de cariz psicossocial, de exaustão emocional, despersonalização e uma redução de realização pessoal / profissional, cujos aspetos mais essenciais se referem a um crescente sentido de esgotamento, com a exaustão de recursos emocionais e a sensação de que não se é capaz de mais ou maior envolvimento psíquico. As demais tendências aqui citadas – despersonalização/cinismo e baixa autoestima ou realização pessoal – carecem de explicação / compreensão de fina percepção e generalização intelectual para processos sociais gerais.

O desenvolvimento daquilo que Maslach et. al. irá chamar ato contínuo “despersonalização” – negativismo, atitude cínica e sentimentos contraditórios face ao público atendido –, qual seja uma percepção desapiedada e mesmo desumanizada, pode levar o pessoal a enxergar o seu público de algum modo

Notas

41. Michael Lowy. As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen. São Paulo: BuscaVida, 1987

42. Close-reading Uma das premissas mais básicas da fidelidade à letra do texto no contextualismo linguístico de fala inglesa é que os autores possam reconhecer-se naquilo que os demais dizem que eles disseram, os motivos e intenções. Trata-se da técnica de trabalho de leitura cerrada cujo principal propósito é levar a sério as ideias de outrem, inclusive para, se for o caso, discordar, delas.

merecedor da perturbação que o aflige. A ocorrência e às vezes predominância de tal atitude negativa em relação ao público neste sentido tem farta documentação⁴³ entre tais setores⁴⁴. A gênese da "despersonalização" não pode ser dissociada da exaustão emocional. Já o terceiro fator, "redução de realização," e tendência a se autoperceber de forma negativa, sobretudo face aos serviços que se prestam a outrem, completa um quadro geral em que os trabalhadores se sentem visível e densamente infelizes sobre aquilo que representam para si mesmos e plenamente insatisfeitos com a sua vida laboral. As consequências mais gerais são perturbadoras e potencialmente graves para aquilo que conforma o mundo dos trabalhadores, as instituições mais amplas no interior das quais interagem, bem como os sistemas de saúde coletiva, educação pública e segurança social que conformam o Estado social. As iniciativas de pesquisa que deram lugar a tal conceito partiram das premissas já avançadas por entrevistas, inquéritos, observações de campo e pesquisa participada em áreas de atenção médica, serviço social, saúde mental, justiça estatal e educação pública, entre outras áreas⁴⁵.

As descobertas e conclusões que se obtiveram então levam a crer que há deterioração e declínio na qualidade social dos serviços e cuidados prestados ao público pelo pessoal, assim como rotatividade laboral, absentismo aos locais, baixa de fibra moral e corrosão do carácter em geral. Além disso parece correlacionar-se aos variados índices autodeclarados de disfunções pessoais,

inclusivamente exaustão física, insônia, acréscimo do uso de drogas e álcool — ademais dos frequentes problemas maritais, familiares e interpessoais vários.

O padrão consistente e generalizado das descobertas realizadas que emergiram do conjunto de pesquisas levou ao advento de algo como uma síndrome – ou grupo de sintomas (que, consistentemente, ocorrem juntos e/ou uma condição caracterizada por conjunção de sintomas associados, enfim, uma combinação, bastante característica, de opiniões, emoções e/ou comportamentos) –, a qual veio a ser denominada como o "*Burnut Ocupacional*" e seu respetivo instrumento de aferição. O modelo MBI contém três subescalas, com diferentes variáveis de autopercepção. Os 22 itens característicos, voltados para os vários utentes e/ou alunos, são escritos como declarações hipotéticas (de um colega imaginário) sobre sentimentos ou atitudes e respondidos em termos de frequência e acuidade com que estes são experimentados no cotidiano laboral – em *escala-Likert* – de 0 (Nunca), a 7 (Sempre).⁴⁶

De acordo com os seus pressupostos teórico-metodológicos implicados espera-se uma ligeira correlação entre os fatores de primeira e segunda ordem, que são distintos mas algo relacionados. Já a realização pessoal não pode ser assumida como o contrário da exaustão emocional, por exemplo. O questionário consiste em três partes independentes, que levam cerca de 15-20 minutos para se responder. Para assegurar um ambiente propício, devem ser garantidas condições claras

Notas

43. Ryan. W. (1971). *Blaming the Victim*. Pantheon Books. New York.

44. Wills. T. A. (1978). 'Perceptions of clients by professional helpers'. *Psychological Bulletin*, 85. 968-1000.

45. Christina Maslach, Susan Jackson and Michael Leiter. *Maslach Burnout Inventory Manual*. 4th Edition Reviewed [1996–2016]. UCLA / Mind Garden Publishers, Menlo Park, California, 2016.

46. A escala leva o nome do seu inventor, o psicólogo Rensis Likert. Likert distingue entre uma escala propriamente dita, que emerge das respostas coletivas a um conjunto de itens (geralmente oito ou mais), e o formato no qual as respostas são pontuadas ao longo de um intervalo. Tecnicamente falando, uma escala-Likert se refere apenas ao primeiro. A diferença entre esses dois conceitos tem a ver com a distinção que Likert fez entre o fenômeno subjacente que está sendo investigado e os meios de capturar a variação que aponta para tal.

de privacidade, confidencialidade (e até mesmo de anonimato). Não se recomendava a menção ao termo *burnout* – pelo menos inicialmente, nos anos 70 e 80, quando era possível – para evitar prenoções e juízos de valor nas respostas. Mais e maiores informações quantitativas sobre viés fatorial, rotação ortogonal, fiabilidade/fidedignidade alfa («coeficiente-Cronbach»), erro padrão, curva desvio, validação discriminatória, bem como pressupostos, premissas e objetivos principais e secundários de análise multifatorial combinada, podem ser encontradas no Manual do MBI, em sua já 4.ª Edição.⁴⁷ Foram desenvolvidas variações – MBI-Educação + MBI-Geral – e várias traduções e contextualizações para – além dos Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia – os idiomas francês, alemão, neerlandês, português, espanhol, italiano, polaco, sueco, finlandês, hebraico, japonês – com requisição formal à sua equipa. São limitações presumidas a *inabilidade de mensurar pequenas flutuações*, dentro das escalas multifatoriais, e **não permitir sintomatologia ou diagnose médica clínica individual**, *por não apresentar sólidas bases sobre as quais se possa já identificar padrões disfuncionais e quantificação-limite*, preservando cariz de conscientização. Parece ser o primeiro “momento-de-recuo”; os formuladores da conceptualização admitem que se trata de uma questão social.

É interessante constatar que a produção intelectual da equipa responsável pelo MBI não cessou de produzir materiais, análises,

reformulações, críticas e autocríticas nos últimos cinquenta anos⁴⁸.

Uma das observações críticas mais pungentes que se pode endereçar a todo o processo-MBI à escala de longa duração é a sua constituição em uma espécie de quasi-monopólio científico sobre o escopo global das investigações a respeito da síndrome que veio a nomear/patentear.

De alguma forma, e em alguma medida, estabeleceu-se um processo de autoafirmação, cuja resultante é algo como uma tautologia circular, *autovalidatória*: pela extensão e profundidade da difusão, *hegemónicas*, do MBI pode-se dizer que o que o mundo veio a conhecer como Burnout é aquilo que o MBI estabelece, e *mutatis mutandis*, o MBI é aquilo que designa o que *Burnout* vem a ser. É aqui que se paga um maior preço pelo que se constitui como o encapsulamento da ciência – e da saúde – na forma-mercadoria⁴⁹ liberal.

O MBI foi aplicado em mais de 90% de todos os estudos realizados a nível mundial⁵⁰ sobre disforia laboral.⁵¹ Para o bem e para o mal constitui-se na generalização ou universalização de certa concepção sobre o homem, o mundo, a vida e o próprio conhecimento a seu respeito. Desde a sua pré-formulação original, até à semi-omnipresença global o MBI, que não deixa de ser protoforma fundacional vital de todo um complexo categorial, debateu-se com várias críticas, revisões, objeções e mudanças que são hoje inextrincável porção da própria concepção do que veio a considerar-se um desgaste “socioprofissional.”

Notas

47. Christina Maslach, Susan Jackson and Michael Leiter. *Maslach Burnout Inventory Manual*. 4th Edition Reviewed [1996–2016]. UCLA / Mind Garden Publishers, Menlo Park, California, 2016. Trata-se da mais recente revisão editorial.

48. O rol, toda farta documentação pode ser conferida através da página do portal Research Gate (C.Maslach).

49. A propriedade intelectual, sob alegação de proteger direitos de autoria, impede os avanços da humanidade.

50. SCHAUFELI, W. B.; ENZMANN, D. *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor and Francis, 1998.

51. KRISTENSEN, T. S. et al. *The Copenhagen burnout inventory: a new tool for the assessment of burnout*. *Work & Stress*, v. 19, n. 3, p. 192-207, 2005.

Num de seus mais recentes recenseamentos críticos, Maslach aborda a estrutura triádica num significativo deslizamento de sentido daquele com que se iniciou a sua pesquisa: a) “overwhelming exhaustion”; b) “feeling of cynicism”/“detachment from the job” e c) “sense of ineffectiveness”/“lack of accomplishment.”⁵². Ora, é evidente que as novas escolhas de léxico são mais do que novos arranjos formais. A autora é quem explica como os novos termos – a) exaustão esmagadora, b) sentimento de cinismo/distanciamento do labor e c) sensação de ineficácia/falta de realização – são constituídos, e constituintes, numa série de determinações.

A pesquisa de teor mais qualitativo e compreensiva, que antecedeu a criação das pesquisas quantitativa e explicativa, teve como o seu primeiro *background* a premissa da psicologia social, algo centrada em relações interpessoais, por um lado, e o carácter motivacional e emotivo, por outro.

A segunda onda de pesquisa foi lastreada pela psicologia mais organizacional, tendo como um foco *o comportamento e a orientação-para-o-trabalho*. A tríade da experiência de *burnout* foi então entendida como exaustão, perda de energia, depleção, debilitação e fadiga. A dimensão do cinismo (pejorativo) foi originalmente chamada de “despersonalização” (dada o particular, de lidar com seres humanos), mas também foi já descrita como atitudes inadequadas, ou negativas, em relação a utentes, irritabilidade, perda dos ideais e defecção. A dimensão de ineficácia era

originalmente dita “redução de realização”, e também foi descrita como a capacidade ou produtividade reduzida, baixa moral e incapacidade de “fazer frente.”

O MBI consolidou-se como aquilo que veio a ser um programa compreensivo de *pesquisa psicométrica*. A partir de assumpções diversas, sobre tal experiência, criaram-se outros modelos. O Inventário de *Burnout* de Bergen (BBI)⁵³ avalia a tripla conformação do desgaste: exaustão laboral, grau de cinismo – face ao sentido do trabalho – e a sensação de inadequação empregatícia. O Inventário de *Burnout* de Oldenburg (OLBI)⁵⁴ avalia duas dimensões, de exaustão e de desligamento do trabalho. Outras ferramentas concentrar-se-ão tão-só na exaustão, embora diferenciem vários aspetos da mesma; o inquérito da Medida de Esgotamento de Melamina de Shirom (SMBM)⁵⁵ distingue entre fadiga física, exaustão emocional, e o cansaço cognitivo para designar-se ao tal fator.

Os Inventário de *Burnout* de Copenhagen (CBI), o Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT)⁵⁶ e o Cuestionario de Burnout del Profesorado – Revisado (CBP-R), outrossim, são de especial interesse para nós. O CBI, por exemplo, parte do pressuposto da distinção e identificação entre o que vem a ser fadiga física e o desgaste emocional, possibilitando a sua mensuração e a sua correlação. Já o CESQT acrescentou novas dimensões à concetualização da síndrome aludida como entusiasmo para com o trabalho, esgotamento psíquico, indolência e a culpa. O CBP-R, por

Notas

52. Maslach, op. cit, 2016, p.321

53. Feldt, Taru & Rantanen, Johanna & Hyvönen, Katriina & Mäkikangas, Anne & Huhtala, Mari & Pihlajasaari, Pia & Kinnunen, Ulla. (2014). The 9-item Bergen Burnout Inventory: Factorial Validity Across Organizations and Measurements of Longitudinal Data. *Industrial Health*. 52. 102-112. 10.2486/indhealth.2013-0059.

54. Demerouti, Evangelia & Bakker, Arnold. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. *Handbook of Stress and Burnout in Health Care*.

55. Markus Gerber Email author View ORCID ID profile, Flora Colledge, Manuel Mücke, René Schilling, Serge Brand and Sebastian Ludya. Psychometric properties of the Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) among adolescents: results from three cross-sectional studies. *BMC Psychiatry* 2018;18:266

56. Pedro Gil-Monte. CESQT. Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo. Manual. Jun 2011.

sua vez, tratou de se orientar para o mundo do trabalho docente e, ainda, logrou já dimensionar o *stress* laboral, *burnout* em si, desorganização e problemática administrativa. Tratando-se de um instrumento já voltado para a coleta de dados referentes a fontes próprias, da organização administrativa e contexto laboral no qual os professores desempenham, constituindo uma forma complementar para visão mais exaustiva e global já denotando importância de determinadas variáveis sociodemográficas (idade/sexo/relações pessoais/número de filhos/nível de ensino/situação laboral) na sua explicação, e antecipação, de determinantes socioambientais. Em conjunto tais instrumentos podem combinar uma série de incrementos ao MBI – transformando-o.

No Séc. XXI a pesquisa voltou à designação do oposto ao *burnout*, referindo-se ao que seria o *engajamento*. Enquanto para alguns se trata da diametral oposição aos itens citados – alta energia, forte envolvimento e sentido de eficácia, isto é, os *scores* antitéticos do MBI –, valendo a escala anterior, em uma espécie de jogo de soma zero, para outros seria preciso toda uma nova escala. Nesta nova visão o que vem a ser o engajamento laboral constituiria um novo conceito, independente e díspar, i.e., índices de vigor, dedicação e absorção, de forma coetânea e coextensiva, num novo modelo descrito tal qual Escala de Engajamento Laboral de Utrecht (UWES).⁵⁷ Diversos modelos conceituais tiveram origem nessas pesquisas. Para além da noção gradual e por etapas

contida na versão canónica desenvolveu-se a noção de que o *stress* laboral daria lugar a desencadeamentos subsequentes tais como estressores do trabalho, com desequilíbrio entre exigências e recursos hábeis, tensão individual, como resposta psíquica à exaustão e ansiedade, e contrabalanço emocional, como o incremento de cinismo como uma defesa mental. Demandas-Recursos Laborais (JDR)⁵⁸ e Conservação de Recursos (CR)⁵⁹ são modelos derivados de tal assunção.

O primeiro concentra-se na noção de que o *burnout* surge quando os indivíduos experimentam demandas de trabalho algo incessantes e têm recursos inadequados. Já o segundo segue a teoria motivacional básica, presumindo que o mesmo surge como resultado de ameaças persistentes. A perda iminente pode agravar o quadro. Tanto JDR quanto CR são modelos teórico-conceituais para teorias do desenvolvimento de *burnout* validados pela experimentação empírica nos últimos 10 anos.

O modelo complementar é o de Áreas de Vida Laboral (AWL),⁶⁰ que enquadra os estressores do trabalho em termos de desequilíbrios pessoa-trabalho, ou incompatibilidades, além de identificar 6 áreas em que esses desequilíbrios ocorrem: *carga de trabalho, controle, recompensa, comunidade, justiça e remissão a valores*. Essas áreas afetam o nível de esgotamento experimentado de um indivíduo que, por sua vez, determina vários resultados, como desempenho no trabalho, comportamentos sociais e bem-estar pessoal. Quanto maior é a incompatibilidade entre a pessoa e

Notas

57. Helena Teles (et. al.) Adaptação e Validação da Utrecht Work Engagement Scale (UWES) aplicada a Assistentes Sociais em Portugal. Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social 2017 Vol. 3 (2): 10-20.

58. Wilmar B. Schaufeli and Toon W. Taris. A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. In: G.F. Bauer and O. Hämmig, Bridging Occupational, Organizational and Public Health: 43 A Transdisciplinary Approach. Springer Science+Business Media Dordrecht 2014.

59. Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. Journal of Applied Psychology, 91(5), 1134-1145.

60. B. Masluk et. al. "Areas of Worklife scale" (AWS) short version (Spanish): a confirmatory factor analysis based on a secondary school teacher sample. Journal of Occupational Medicine and Toxicology. 201813:20.

o trabalho, maior a probabilidade de problemas e, inversamente, quanto maior o equilíbrio alcançado, maior a probabilidade de envolvimento positivo. Um suporte empírico inicial para tal padrão (AWL) foi fornecido tanto por pesquisas de viés transversal como longitudinal para embasar as suas premissas.

A maioria das pesquisas sobre o desgaste envolveu delineamentos transversais ou estudos utilizando modelos causais. Esse banco de dados, correlacional, forneceu suporte para muitos dos links hipotéticos entre o burnout e suas causas e efeitos, mas foi já incapaz de resolver a causalidade presumida dessas mesmas ligações. O recente aumento de estudos longitudinais começa a oferecer uma oportunidade melhor para testar hipóteses, mas inferências causais mais fortes também exigirão desenhos metodológicos mais apropriados, que são frequentemente difíceis de se implementar nas configurações aplicadas.

Outra grande dificuldade é que os dados autopercebidos carecem de um cotejo objetivo de análise comportamental e de saúde. Fatores de risco organizacional percebidos foram os seguintes: *carga de trabalho e sobretrabalho, autocontrole dos trabalhadores sobre o próprio labor, o reconhecimento, a comunidade real, a justiça e, em suma, a remissão a valores.*

O *burnout* tem um padrão complexo de relação com a saúde, em que a saúde fraca contribui para o *burnout*, e o *burnout* aduz saúde precária. Das três dimensões de *burnout*, o esgotamento é o mais próximo de uma variável

ortodoxa de stresse, e, portanto, é mais preditivo do resultado de saúde com ele relacionado. Exaustão é tipicamente correlacionada com sintomas típicos, como dores de cabeça, fadiga crônica, distúrbios gastrointestinais, tensões musculares, hipertensão, resfriados/episódios de gripe e distúrbios variados do sono. Os correlatos fisiológicos espelham aqueles encontrados já em outros índices de *stress*. Descobertas paralelas foram já encontradas para a relação, já estabelecida, entre os índices de esgotamento profissional e o de abuso das substâncias.⁶¹

Para maior informação sobre o estado da arte do cotejo entre pesquisas nas áreas de saúde mental/*burnout* laboral sugerimos a leitura atenta de Maslach. Quando o *burnout* foi proposto – pela primeira vez, em meados dos anos 70, no século XX – houve debate sobre se seria ou não um diferente fenómeno.⁶² Adscrições limítrofes seriam insatisfação no trabalho, anomia, stresse laboral, ansiedade, raiva, depressão ou alguma combinação mais específica. Por exemplo, numa perspectiva psicanalítica, argumentava-se que, quiçá, o *burnout* não seria distinguível de qualquer stresse laboral ou depressão, mas decorria do falhanço de se alcançar satisfação narcísica na busca de ideais de si. Como resultado dessas críticas, a pesquisa subsequente, muitas vezes focada em testes de validade discriminante do *burnout*, avaliando se ele poderia ser distinguido desses vários outros fenómenos, teve resultados em muitos estudos a revelar que o *burnout* é – em verdade – um constructo social

Notas

61. Em estudo longitudinal fabril de 10 anos descobriu-se que a medição de *burnout* pode antever admissões hospitalares subsequentes a problemas cardiovasculares. Outra pesquisa descobriu que o aumento de 1 ponto no *score* de *burnout* pode ser relacionado com um aumento de 1,4 no risco de internamento por problemas de saúde mental, tal como um aumento de 1 ponto no risco de internamento por problemas cardiovasculares. Outros estudos forneceram exame detalhado do *link* entre o *burnout* e as doenças cardiovasculares, observando o papel da *reatividade-C* altamente sensível a concentrações de proteína e fibriogénio. Todas as correlações encontram-se em estado probatório e teste entre *burnout* e saúde. Tanner S, Ahola et al. Burnout predicts hospitalization for mental and cardiovascular disorder. *Stress Health* 2009;25:287-96. Toker S, Shirom et al. The association between burnout, depression, anxiety, and inflammation biomarkers. *J Occupat Health Psychol* 2005;10:344-62. Bressi C, Porcellana et al Burnout among psychiat in Milan *Psy Serv* 2009; p. 985-988.

62. Maslach C, Jackson SE. The measurement of experienced burnout. *J Occupat Behav* 1981;2:99-113.

distintivo.⁶³ Grande parte dessa discussão concentrou-se no que seria a depressão, levantando, assim, a questão de saber se o *burnout* é um precipitante de depressão, e, portanto, um preditor para isso, ou se o *burnout* seria já a mesma coisa que a depressão: em si e para si, uma doença mental. As sucessivas pesquisas dos autores citados buscam demonstrar, por fim, que os dois constructos são realmente distintos: *burnout* é relacionado ao trabalho, em específico, ao contrário da depressão, que é mais geral e “sem-contexto”, em particular.

Por muitos anos, *burnout* foi reconhecido como um fator de risco para várias profissões, envolvendo seres humanos, *orientadas-para-as-pessoas*, como serviço social, saúde e educação, como já referimos. Os processos terapêuticos, ou de ensino-aprendizagem, que este pessoal desenvolve com o seu público exige um nível contínuo e intenso de atenção pessoal e emocional. Embora tais relacionamentos possam também ser recompensadores e/ou envolventes, eles podem ser já bastante stressantes. Dentro de tais ocupações, as normas predominantes devem ser altruístas e colocar as necessidades dos outros em primeiro lugar: trabalhar longas horas e fazer o que é preciso para ajudar um utente ou paciente ou aluno; percorrer quilómetros-extra e “dar tudo de si”. Além disso, os ambientes organizacionais – para estes trabalhos – são moldados por vários determinantes sociais, políticos e económicos (como programas de austeridade e/ou restrições de políticas) que resultam em configurações de trabalho que são altas em exigências e baixas em recursos. Recentemente, como outros ofícios se tornaram mais orientados para os atendimentos *high-touch* ao público, isto tornou o *burnout* uma questão social relevante para esses trabalhos também.

Recapitulando-se, Maslach e Jackson (1981) afirmam que a dita Síndrome do Esgotamento Profissional

ou, simplesmente, síndrome de *burnout*, é constituída por (pelo menos) três componentes:

- a) *Exaustão* | Caracteriza-se por uma falta de energia e um sentimento de esgotamento de recursos. A maior causa de exaustão no trabalho é a sobrecarga e o conflito pessoal nas relações. Seria um desgaste de vínculo afetivo (*rapport*) na relação indivíduo-trabalho. A exaustão emocional está ligada à falta de recursos emocionais, ao sentimento de que não se é útil aos outros, e que não se tem nada para lhes oferecer. É um componente que pode ter manifestações, quer físicas, quer psíquicas, ou ambas. O receio e o temor de voltar ao trabalho no dia seguinte é um dos sintomas mais comuns relatados.
- b) *Despersonalização* | Caracteriza-se por tratar os indivíduos, colegas, e a instituição, como objetos. A despersonalização ocorre quando o vínculo afetivo é substituído por um racional. É um estado psíquico em que prevalece o cinismo ou a dissimulação afetiva, a crítica exacerbada de tudo e de todos os demais e dos *millieux* laborais. A despersonalização é o desenvolvimento de sentimentos negativos, de atitudes e condutas de cinismo frente às pessoas com quem se trabalha. Estas pessoas são vistas pelos profissionais de maneira desumana devido a um endurecimento afetivo. Os sintomas comuns nessa fase são ansiedade, irritabilidade, desmotivação, descompromisso (com resultados), alienação, e conduta voltada a si mesmo.
- c) *Desrealização* | Esta é caracterizada como uma forma de se autoavaliar

Notas

63. Michael Leiter. *Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry*. World Psychiatry 15:2 - June 2016.

de forma negativa. As pessoas sentem-se infelizes com elas próprias e insatisfeitas com o seu desenvolvimento profissional. Experimentam um declínio no sentimento de competência e no êxito no seu trabalho e da sua capacidade de interagir com outras pessoas. Esta diminuição no senso da auto-eficácia tem sido relacionada com a depressão e a incapacidade para lidar com o trabalho, podendo ser exacerbada pela falta de suporte social e oportunidades de desenvolvimento profissional. O baixo envolvimento pessoal no trabalho, que também pode ser entendido como baixa realização pessoal no trabalho ocorre nessa relação afeto-trabalho, sendo, na verdade, a perda de investimento afetivo. É, assim, uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que podem acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização do trabalho. A ausência de realização pessoal desencadeia uma diminuição das expectativas pessoais e ondas de crescente autodepreciação, originando-se, assim, sentimentos de fracasso e uma baixa auto-estima.

Mas há afinal alguma especificidade socio-ocupacional no chamado “burnout docente”?

Por um lado, os professores tornar-se-iam incapazes do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento. Por outro, com auto-estima baixa, há sentimento de exaustão física e emocional. Segundo Jiménez, Gutiérrez e Hernandez⁶⁴, um professor experimentaria tal esgotamento emocional ao sentir já não poder dar aos seus alunos mais de si mesmo; mostraria despersonalização, ao desenvolver atitudes negativas, cínicas e às vezes

insensíveis, em relação aos estudantes, pais e companheiros, e teria sentimentos de baixa realização pessoal ao ver-se ineficaz na hora-H, a de ajudar os seus alunos no processo de aprendizagem e de cumprir com as outras responsabilidades no seu trabalho.

Os autores também apontam como determinantes principais da SEP em professores uma lista de conflitos, por exemplo a tentativa de resolver os problemas disciplinares dos alunos quando se vêem frente à falta de apoio, e, inclusive, os conflitos com pais ou superiores (de assinalar que ambas aparecem destacadas nas nossas conclusões – vide capítulo Análise de Resultados e Histograma correspondente à relação entre SEP e indisciplina); políticas inconsistentes e confusas a respeito da conduta dos estudantes; a sobrecarga de trabalho (falta de tempo, excessivo trabalho burocrático, etc.); problemas disciplinares, apatia dos estudantes e seu baixo rendimento, a escassa participação na tomada de decisões e o apoio social recebido por parte dos companheiros e supervisores, sobretudo imagem e *status*. Somam-se a isso as características do ambiente de trabalho, que podem desencadear esse tipo de sofrimento mental.

A tensão, falta de segurança, uma administração insensível, pais omissos, críticos da opinião pública, turmas demasiado grandes, falta de autonomia, baixos salários, falta de perspectivas de progressão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de preparação inadequada, são fatores que se têm apresentado associados à síndrome. Pode ocorrer, também, o sentimento de derrota. Todos estes fatores estão também referidos no resultado do nosso Inquério para Portugal. Um ponto interessante e motivo de reflexão é o citado por Codo e Vasquez-

Notas

64. Jiménez, Gutiérrez e Hernandez, op. Cit, p. 14

Menezes, quando apontam que a SEP é “a desistência de quem ainda está lá.”⁶⁵

Encurralado numa situação de trabalho que não pode suportar, mas também que não pode rejeitar, o trabalhador arma inconscientemente a *retirada psicológica*, um modo de abandonar o trabalho, *apesar de continuar no posto*. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada tarefa, cada semestre, como

números ou como coisas, abstrações sem-sentido ou especificidade que se vão somando numa folha em branco, uma *tábua rasa*.

A síndrome é um fenómeno real que vai avançando com o tempo, corroendo o ânimo do educador e, dia após dia, o ânimo vai se apagando devagar. Como sugeriu Christophe Dejours, tratar-se-ia de uma dissociação de fuga psíquica enquanto um *coping mental*.⁶⁶

Reações-padrão associadas ao burnout, quadro esquemático adaptado

Fisiológicas	Comportamentais
Fadiga constante e progressiva, distúrbios do sono, dores musculares e osteomusculares, cefaleias, perturbação gastrointestinal moderada, doenças cardiovasculares, sistema respiratório em baixa, disfunções sexuais, baixa imunológica.	Negligência, escrupulosidade, irritabilidade, agressividade, tensão, inadaptabilidade, perda de iniciativa, consumo de substâncias, comportamento de risco, risco de prévia ideação suicida ou ideação suicida.
Psicológicas	Defensivas/Coping
Atenção, baixa concentração, falta de memória, lentificação, autoalienação, solidão, impaciência, insuficiência, baixa autoestima / autoaceitação, desconfiança, paranoia, depressão, astenia, apatia.	Isolamento, onnipotência, desinteresse, abstenteísmo, presentismo, ironia, cinismo, sentido de despertença, alheamento/distanciamento, atitude blasé, dissociação cognitiva, autoembrutecimento.

Notas

65. Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é *burnout*? Em W. Codo (Org.), *Educação: Carinho e trabalho* (pp. 237-255). Rio de Janeiro: Vozes, p.248.

66. Cristophe Dejours. *A Loucura do Trabalho*, Oboré Editorial, 1987, p.124.

Questões Metodológicas: a necessidade da razão crítica *versus Homo Economicus*

A literatura existente sobre as investigações de *burnout* pós-Freudenberger⁶⁷ e, sobretudo, pós-Maslach⁶⁸ são um cabal exemplo de uma concepção *hegemónica*. Não deixam de ser parte de um campo mais amplo – *que ultrapassa e compreende o terreno estrito do burnout* – que açambarca os inquéritos operários, *study-cases* sobre o trabalho, a pesquisa social sobre o processo de saúde-doença, para além de um largo diapasão de diferentes desenhos metodológicos, arcabouços teóricos, visões de mundo. Uma pesquisa interessante seria a de descobrir e explicar as razões de um sucesso global, tão incontestável e solitário, do *modelo-padrão do MBI*.⁶⁹

Por outras palavras, *por que ignorar o que seria a Ergonomia da Atividade*,⁷⁰ *Abordagem Ergológica*, de Yves Schwartz,⁷¹ ou a *Psicodinâmica do Trabalho*, de Christophe Dejourns,⁷² ou o *Inquérito Operário*, de Karl Marx/

Friedrich Engels (Op. Cit.), ou a *História Global do Trabalho*, de Marcel van der Linden,⁷³ ou o *Study Case Ampliado – etnografia comparada do trabalho* –, de Michael Burawoy,⁷⁴ *A Nova Morfologia do Trabalho*, de Ricardo Antunes⁷⁵, *entre vários outros*? Então, porque debater as noções sobre trabalho humano ora existentes? Ou o papel do trabalho na formação de sociedade e do indivíduo? Determinantes sociais, públicos, dos processos de saúde-doença? O que é a ciência? Que dizer das diversas modalidades de conhecimentos sobre o mundo do trabalho? Suas especificidades sub-regionais? Seus diferentes campos? As estruturas e a dinamização?

Explicitaremos aqui algumas críticas e determinadas alternativas para ampliar às barreiras do possível e de alguma forma justificar as escolhas e explicitar pressupostos de conhecimentos que não podem ser – valorativa, política e/ou moralmente – neutros. Gostaríamos

67. H. J. Freudenberger (1926-1999) foi psicólogo social comunitário americano-judeu-alemão. Embora Freudenberger tivesse tido muitos empregos na sua vida, incluindo os de clínico, editor, teórico e autor, a sua contribuição mais significativa foi a compreensão e o tratamento do *stress* laboral, do esgotamento profissional e do abuso de substâncias. Foi um dos primeiros a descrever os sintomas de exaustão profissionalmente e a realizar um estudo abrangente sobre o *burnout*. Em 1980 ele publicou um livro sobre o *burnout*, o qual se tornou referência literária sobre este fenómeno social.

68. Maslach Burnout Inventory (1981) é o instrumento cientificamente validado o mais propagado a respeito do *Burnout*.

69. Ora, aqui poderíamos realizar uma vasta discussão tanto sobre procedimentos de pesquisa, e/ou técnica, quando concepções investigativas, teoria. Sobretudo a combinação entre ambas dimensões, as noções “europeia” e “americana”.

70. DUARTE, Rolo, Duarte & FRANÇOIS, Daniellou, & Gaudart, CORINNE, L'ERGONOMIE, LA PSYCHODYNAMIQUE DU TRAVAIL ET LES ERGODISCIPLINES. ENTRETIEN AVEC FRANÇOIS DANIELLOU. *Travailler*, 2015/2, nº 34.

71. Yves Schwartz, *Reconnaissances du travail: pour une approche ergologique*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.

72. DEJOURS, Christophe, *Da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho*, Selma Lancman & Laerte I. Sznelman (organizadores). Rio de Janeiro, Editora Fiocruz/Brasília: Paralelo 15, 2004.

73. *Trabalhadores do mundo: ensaios para uma história global do trabalho*. LINDEN, Marcel van der. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

74. BURAWOY, Michael, *Marxismo sociológico: quatro países, quatro décadas, quatro grandes transformações e uma tradição crítica*. São Paulo: Alameda, 2014.

75. ANTUNES, Ricardo, *Os Sentidos do Trabalho – Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho*. Coleção CES, Coimbra, Alameda, 2013.

Notas

de referir aqui alguns exemplos de trabalho científico, coletivo, de uma maneira aberta, plural e interdisciplinar, tal como o coletivo *Raisons d'Agir* de um Pierre Bourdieu tardio,⁷⁶ o modelo de colaboração internacional da História Global do Trabalho, com sede em Amesterdão,⁷⁷ os estudos pioneiros da Sociologia da USP⁷⁸ e o próprio Observatório para Condições de Vida da Universidade Nova de Lisboa.⁷⁹ Estamos convencidos de que é o livre debate de ideias, a intenção-de-verdade e a radical abertura para o contraditório que dão valor cognitivo ao discurso científico das ciências históricas humanas.

Por mais que seja de amplo conhecimento de todos nós, é inevitável recorrer, aqui, às ideias de *Modernidade*, de *Civilização* e de *Esclarecimento*. “No sentido mais amplo do progresso do pensamento”, diriam os teóricos, “o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar aos homens do medo – e do mal –, investi-los a posição de senhores. Mas a Terra completamente esclarecida resplandece sob o signo duma calamidade triunfal”⁸⁰. Tome-se como um ponto de partida – para abordar este tópico – uma análise Frankfurtiana⁸¹ da Ilustração. Nessa análise, tem lugar uma profunda crítica ao projeto da civilização capitalista moderna, assente sobre a ideia de ordem e progresso. Tratava-se de, à luz das experiências do Séc. XX, refletir criticamente a respeito das condições que já permitiram a emergência da barbárie.

Na *Dialética do Esclarecimento*⁸² esse projeto do iluminismo é anunciado como se fora uma revelação – em absoluto – algo apocalíptica.

O objetivo do iluminismo era de um «*desencantamento de mundo*», a dissolução dos mitos, a substituição da imaginação pelo saber, de forma a dominar a *natureza desencantada*. Mas a realização do progresso projetada pelo iluminismo era, também, *uma nova forma de regressão*. Ao mesmo tempo que o presente se afirmava como desenvolvimento e evolução ele transmutava-se em estagnação e involução, ao mesmo tempo em que era a civilização também ele era a barbárie. A crítica ao projeto do iluminismo é, também, uma crítica à barbárie contemporânea e uma grande recusa de toda a filosofia da história que esteja assente numa teleologia e que tenha como pressuposto a existência efetiva de um tempo linear e homogéneo sobre o qual a humanidade marcharia, calmamente, em direção à sua emancipação plena. O século XX mostrou que o caminho aberto por esse tempo é também o que traz o Holocausto, o ataque às Torres Gémeas, as bombas de Hiroshima e Nagasaki, a prisão de Abu Ghraib etc. etc...

Esse projeto iluminista – a partir do qual se organizará ideologicamente a Modernidade – é um projeto em tudo contraditório. Ele encontra-se dilacerado por antagonismos latentes (e efetivos) que marcam o seu desenvolvimento histórico

Notas

76. Frédéric Lebaron et Gérard Mauger. *Raisons d'agir: un intellectuel collectif*. 77-78 | 1999 Nouvelles configurations économiques et hiérarchiques.

77. Instituto Internacional de História Social. The International Institute of Social History is one of the largest archives for labour, left and social history in the world. It is an independent scientific institute in Amsterdam. The IISG is part of the Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences. It was founded in 1935 by Nicolaas Posthumus: <https://socialhistory.org/>

78. A Escola de Sociologia da USP é uma forma de referir o intelectual coletivo erigido através da FFLCH com nomes como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Antonio Candido etc.

79. Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sediado na NOVA.

80. Theodor Adorno e Max Workheimer. (1985), *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores, p.34.

81. Escola (ou vertente) de teoria social e filosofia, associada ao Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt/Francoforte, na Alemanha.

82. O título clássico e classicamente esclarecedor pretende lançar sombras sobre o movimento das Luzes.

e o afastam das linhas imaginadas pelos seus diversos precursores. Um conflito de racionalidades tem lugar no próprio coração do projeto iluminista. A razão crítica e a razão instrumental – que se encontravam presentes, na origem desse projeto – travam, entre si, uma luta implacável, que deita as suas raízes nos antagonismos sociais. Nesse conflito a razão instrumental afirmou a sua mais absoluta hegemonia sobre todo saber-fazer.

Para a teoria crítica, a razão existe não só como uma força de uma mente individual, mas também como uma força do mundo objetivo. Ela deve obedecer, portanto, a critérios que são externos às motivações e interesses do indivíduo. A razão crítica estrutura-se na ideia de que um objetivo pode ser racional por si mesmo, devido às suas qualidades – intrínsecas – independentemente de qualquer vantagem ou lucro que um sujeito possa dele auferir, no presente ou no futuro. Pressupõe, assim, que seja possível inquirir a respeito dos fins e investigar os significados que os próprios fins podem carregar já consigo. Os fins encontram-se, deste modo, abertos à própria razão a qual deve confrontá-los e não apenas aceitá-los tais como existem em si mesmos⁸³.

A razão instrumental, por sua vez, assenta na capacidade de calcular probabilidades e dessa forma decidir a respeito dos meios que devem ser utilizados para atingir um fim esperado. Apenas o sujeito pode ter razão de verdade, na medida em que somente ele seria capaz de avaliar a exata correlação existente entre meios e fins, desse modo, os critérios de validação destes últimos são unicamente internos. Não interessa aqui se os propósitos são racionais ou até mesmo se podem ser moralmente justificados. Isso não faz a menor diferença. Se a razão se relaciona com os fins estes são pressupostos como

racionais, ou seja, servem os interesses do sujeito, seja ele um indivíduo ou uma coletividade. Mas para aqueles que não partilham os mesmos interesses os fins permanecem opacos, não-translúcidos, tornando-se impossível perguntar-se sobre os seus significados.

A realização do progresso, projetado pelo pensamento iluminista⁸⁴, implica na supremacia dessa razão instrumental sobre a razão crítica e na consequente perda de toda autoconsciência pela razão. A conceção crítica da razão não exclui uma conceção instrumental, podendo até mesmo conviver com ela, desde que esta última seja considerada uma expressão parcial e limitada de uma racionalidade universal.

Enquanto esta racionalidade universal enfatizaria conceitos genéricos como os de bem supremo, destino humano e modo de realização dos fins últimos, o foco da razão instrumental estaria então colocado na coordenação de recursos, comportamentos e objetivos.

Mas uma tal razão instrumental resiste a uma posição subalterna perante uma razão crítica. Como parte do projeto da modernidade, a razão instrumental consolidou-se com o firme propósito de subjugar a natureza e tornar o homem senhor de seu próprio destino. Para cumprir esse propósito ela precisava remover todos os obstáculos, sem exceção à regra, inclusivamente aqueles apresentados pela razão crítica, *i.e.*, reduzindo todo o «*Logos*» a si própria. O projeto iluminista acolhe em seu interior a contradição entre uma razão crítica, que o conduz a rejeitar por meio da análise racional todas as superstições, preconceitos e pré-noções, e uma razão instrumental, que o conduz a recusar como objetos da razão essas superstições, preconceitos e pré-noções e a afirmar estas como próprias à dimensão subjetiva dos indivíduos.

Notas

83. *Os fins, portanto, não justificam os meios.* Os jesuítas, Maquiavel, ou mesmo Malcom-X, não valem aqui.

84. Constelação teórica que vai de Immanuel Kant e o ensaio, *O que é o esclarecimento?*, até os dias de hoje.

A irrazão passa a ser racional se ela é capaz de mobilizar meios eficientes para os seus propósitos. Mas aquilo que não pode ser calculado e – portanto – não se submete aos ditames da razão instrumental, é imediatamente colocado sob suspeição. A equação é algo simples: A razão instrumental nega a legitimidade de tudo aquilo que já não pode dominar.

A trajetória da economia política é, a esse respeito, exemplar. Ela só pôde fazer as pazes consigo própria ao expulsar o trabalho da teoria do valor⁸⁵. E, com ele, o antagonismo social fulcral (luta social, luta de classes ou fracções de classe) ao converter indivíduos maximizadores de utilidades orientados por uma razão instrumental, os *homo economicus*, no sujeito da ação económica.

Findo esse processo, a economia política anuncia que, agora, a ação económica estava baseada num critério de previsibilidade a denominar-se, simplesmente, *Economia*, apresentando-se, então, qual única das ciências humanas sociais. Autodenominada Ciência, a *Economia* reivindicou para si, por meio de certo *imperialismo epistemológico*, todos os demais campos das chamadas ciências sociais e humanas. Paradoxalmente, desde um tal momento, a economia passou a guardar pouca semelhança com uma reflexão crítica – sobre a organização societária – e a parecer-se cada vez mais como uma ramificação das «matemáticas puras.»

Formalizada, e livre de toda a coerção externa, a concepção instrumental não é capaz de definir se qualquer objetivo é – em si mesmo – desejável. A razão não tem, assim, nada a dizer sobre a plausibilidade dos ideais, os princípios que orientam a ética e a política ou os critérios utilizados para guiar as nossas ações. Tudo isso seria assunto de “foro íntimo”, não fazendo sentido falar de “verdade”

quando se trata de decisões morais, estéticas ou práticas. O pensamento é, assim, servo de todo o empenho, *seja ele bom ou mau*. Instrumento de todas as ações da sociedade, não lhe cabe estabelecer os padrões da vida social ou individual. Renunciou à tarefa de julgar o modo de vida do homem e a suas ações, entregando-o à sanção suprema dos *interesses em conflito*. Ao renunciar a essa tarefa a razão abdicou, também, da possibilidade de refletir sobre a própria ordem objetiva do mundo e das coisas, *i.e., renunciou ao próprio pensamento crítico*. É esse o fundamento da crise presente da razão. Livre de toda a coerção externa, a razão instrumental pode-se desenvolver sem interferências e reduzir-se a si. Todo o pensamento se torna, assim, algo totalitário, autotélico ou solipsista.

Nos pensadores iluministas (e em alguns que lhes precederam) é possível encontrar um esforço sistemático para transformar a razão na suprema autoridade intelectual, em detrimento das religiões. Esse empreendimento foi levado a cabo mediante uma luta sem quartel ao pensamento mágico e às suas respectivas formas filosóficas. A derrota das teologias representou também uma vitória do indivíduo que passou a ser concebido como a sede de toda razão. Mas a soberania do indivíduo impediu o pensamento de conceber a objetividade da razão. A afirmação de que “cada um sabe o que melhor lhe convém” passou a ter o estatuto de norma de conduta. Livre de toda a coerção trans-individual, a razão tornou-se já mais dócil aos interesses dominantes, *i.e.*, já mais adaptável à realidade tal qual se (re)apresenta a si mesma.

Subjetivizada, a razão foi, também, formalizada. O conceito foi substituído pela equação e o conhecimento causal pelo

Notas

85. A economia política clássica e a teoria do valor tratam-se da maior descoberta científica de finais dos 1800 para o percurso intelectual de estudos e investigações dos pioneiros Karl Marx e Friedrich Engels, fundadores que são para toda e qualquer perspetiva de totalidade, no que se refere à história social dos estudos do trabalho.

que hoje é conhecimento probabilístico. Contraditoriamente, ao reconhecer no sujeito a sede de toda a sua validação, a razão instrumental deixou à mercê deste a validação das superstições, dos preconceitos e pré-noções, com as quais o projeto iluminista pretendia acertar contas. A filosofia, primeiro, e a teoria, depois, foram vítimas desse processo. A razão tornou-se, ora, obsoleta, como órgão destinado a desvendar a natureza da realidade e a definir os princípios pelos quais a vida se deveria guiar. A filosofia e a teoria tornaram-se aí sinónimos de metafísica, de especulação, de teologia e de mitologia e, com isso, as suas questões foram também reconduzidas à esfera íntima do sujeito. A razão amputou, assim, a sua capacidade de compreensão crítica, ética e moral dos seus próprios fins e, desta forma, atingiu até mesmo o conteúdo objetivo dos conceitos, que foram aí esvaziados de todo o referente e transformados em invólucros formais. A forma matemática, que se tornou o paradigma de toda a teoria, afirma-se como uma forma sobretudo neutral. E, de facto, que valores seriam possíveis perceber imediatamente atrás dos conjuntos de símbolos matemáticos que designam os objetos assim observados e formalizados?

Para o cientista, esse processo culminou com o descomprometimento perante a aplicação daquilo que ele produziu (como conhecimento). Atrelado ao aparelho social de produção de conhecimento ele, assim como o resultado de sua atividade intelectual, constituem, já, um momento da produção e reprodução das relações sociais de produção. Tanto faria se ele é um intelectual crítico, conservador e/ou simplesmente indiferente ao mundo real. Independentemente da sua vontade, essa situação social impõe-se por meio das instituições, das técnicas e das formas que organizam e controlam a pesquisa científica. A hipostasia do indivíduo não implica a autonomia do sujeito. Pelo contrário, hipostasiado, o indivíduo é reconduzido a uma verdadeira gaiola-

de-ferro ('habitação-duro-feito-aço') na qual seria livre para definir seus fins, suas crenças e ideais, desde que não saia da gaiola. A autonomia do sujeito, reivindicada pelo cientista, ou é um grito de desespero ou é mera ilusão.

A posição do intelectual crítico é, também, contraditória, à medida em que o mesmo sujeito que, personificando relações sociais da ordem, produz e reproduz continuamente o existente é, também, um sujeito que pode produzir a crítica desse existente. É por meio da crítica que se torna possível saber que a relação entre um conjunto de hipóteses científicas e a sua aplicação, ou operacionalização, não se encontra no âmbito da ciência, mas no âmbito da produção... *de mercadorias!*

A pesquisa tão-só operacional não é senão operacionalização da produção, *mercantil*. Mas produção de quê? Por quem? Para quê? Para quem? Sobre isso esta razão só silencia. Sem qualquer controle da crítica social, a razão presta-se já facilmente à manipulação ideológica e administrativa e/ou à mais pura propagação de mentiras.

A conversão da ciência numa força produtiva/destrutiva criou as condições sociais para a afirmação da razão instrumental no ambiente universitário. Sob a forma de convênios, financiamentos, laboratórios, centros de pesquisa e fundações, a universidade passou aí então a integrar – de forma algo dissimulada – o próprio aparelho produtivo do capital. O já crescente número de patentes registadas pelas universidades globais encobre o facto de que estas envolvem acordos ("cooperação" e "parcerias"?) com empresas privadas, que se fazem presentes, de modo cada vez mais aberto, nos *campi*. Tais acordos privatizaram gradativamente não apenas os resultados do conhecimento científico, como a sua própria produção. A pesquisa operacional é a forma que assume a razão instrumental, sem qualquer vergonha ou pudor em relação a si própria.

O iluminismo triunfou sobre o dogmatismo e a superstição. Mas a

Notas

reação e o obscurantismo tiraram muito proveito dessa vitória. Interesses opostos a valores universalistas podem, sempre e cada vez mais, *apelar a uma razão neutralizada*. A razão instrumental adapta-se a tudo, e a tudo se conforma. Auschwitz, a própria barbárie, não deixou de ser expressão de uma razão instrumental. Mobilizando os meios necessários para o extermínio social em massa dos indesejáveis, os campos de concentração foram a realização suprema da ciência da sua época. O mesmo se pode dizer dos artefactos bélicos mobilizados no Afeganistão e no Iraque, com o objetivo de exterminar indesejáveis, reduzindo os possíveis “danos colaterais” que sofreriam instalações e meios de produção. Quanto de “pesquisas operacionais” foi necessário para se chegar a campos de trabalho eficazes e a artefactos bélicos seguros? Nunca saberemos ao certo sobre as vias que pavimentaram o caminho para o inferno.

Pode a psique humana ser metrificada?

Referidas que foram as bases da distinção entre a razão utilitária, pragmática e instrumental, da razão crítica, reflexiva e aberta, é possível agora nos perguntarmos o que vem a ser, no caso mais imediato, uma «razão psicométrica»? Será algo já muito distinto da redução da economia à econometria e da psicologia à psicometria? A psicometria é um campo de estudos preocupado com as teorias e a técnica da “medição psicológica”. Geralmente, refere-se ao campo da psicologia social e das ciências da educação, que são dedicadas a testes, medições, avaliações e atividades relacionadas. O campo está preocupado

com a medição objetiva de habilidades e conhecimentos, atitudes, coeficientes de personalidade e de realização educacional, os métodos de entrevista para o trabalho, o recrutamento das empresas, o sector de R.H., os exames de Q.I., exames admissionais ou educativos, e o *Burnout*, p.ex. *Alguns pesquisadores psicométricos concentram-se na construção e validação de instrumentos de avaliação, como os seus questionários, testes, julgamentos de avaliadores e/ou testes de personalidade. Outros concentram-se em pesquisas relacionadas às teorias de medição (por exemplo, teoria resposta-a-itens e correlação intra-classe). Os praticantes são descritos como ‘psicometristas.’ Em geral, estes possuem uma qualificação bastante específica, e a maioria são psicólogos sociais com formação avançada de pós-graduação em estatística e/ou matemática aplicada. Além das instituições académicas tradicionais, muitos psicometristas trabalham para o governo ou para os departamentos de recursos humanos. Outros especializam-se como profissionais de aprendizagem/desenvolvimento.*⁸⁶: Segundo Szondi «o pensamento psicológico específico, nas últimas décadas, foi suprimido e quase totalmente eliminado, sendo substituído por um pensamento estatístico. Precisamente aqui vemos o câncer de testologia e testomania hoje.»⁸⁷

“Desbloquear aos mistérios da consciência humana” através do “método”⁸⁸. J.F.Herbart⁸⁹ foi responsável pela criação dos modelos matemáticos da mente que foram os mais influentes nas práticas educacionais nos anos vindouros. E.H.Weber baseou-se – então – no trabalho prévio de Herbart, e tentou provar a existência de um “limiar

Notas

86. Thompson, B.R. (2004). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications. American Psychological Association.

87. Leopold Szondi (1960) Tratado del Diagnóstico Experimental de los Instintos. (Trad. Federico Soto Yárritu. Biblioteca Nueva. Madrid, 1970. In: Cap.27, Las Condiciones Estadísticas, p.396.

88. Apud Kaplan, R.M. & Saccuzzo, D.P. (2009) Psychological Testing Principles, Applications, and Issues. 7th Ed. (Belmont, CA.: Wadsworth).

89. VERBETE Johann Friedrich Herbart in: Stanford Encyclopedia of Philosophy: plato.stanford.edu.

psicológico,” dizendo que era necessário um estímulo mínimo para ativar todo um sistema sensorial. Depois de Weber, G.T. Fechner expandiu o conhecimento que ele recolhera, de Herbart e Weber, para conceber a lei geral⁹⁰ que estabelece que a força de uma sensação cresce como o logaritmo da intensidade de um estímulo, a Lei Weber-Fechner. O seguidor de Weber e Fechner, Wilhelm Wundt está acreditado como um dos pais fundadores da ciência psicológica experimental. Foi a influência de Wundt que abriu o caminho para outros inventarem os testes psicológicos.⁹¹

A definição de mensuração – nas ciências sociais – tem já uma longa história. Uma definição realmente difundida, proposta por Stanley Smith Stevens em 1946⁹², é que a medição seria “a atribuição de numerais a objetos ou eventos de acordo com alguma regra.” Esta definição foi introduzida no artigo supra em que Stevens propôs quatro níveis de medição.⁹³ Embora amplamente adotada, essa definição difere em aspetos importantes da definição mais clássica de medida e medição adotadas nas ciências físicas, a saber, que a medição científica implicaria estimativa/descoberta da razão de alguma magnitude dum atributo quantitativo para unidade. Investigadores usam-na, mas estatísticos franzem o sobrolho.

Os primeiros testes deste tipo foram inventados para se aferir a inteligência. Uma abordagem histórica envolveu o ‘Teste Q.I.’, de Stanford-Binet, desenvolvido originalmente pelo psicólogo francês Alfred Binet.⁹⁴ Os ‘exames de inteligência’ são instrumentos-meio para diversos fins. (Uma concepção alternativa de intelecto é

a de que as capacidades cognitivas dentro dos indivíduos são uma manifestação de um componente geral, ou fator de inteligência-geral, bem como capacidade cognitiva específica, para determinado domínio.) A psicometria é aplicada amplamente na avaliação educacional para medir habilidades em domínios como leitura, escrita e matemática. As principais abordagens – na aplicação de testes nestes domínios – foram as teorias dos testes clássicos, e os mais recentes modelos de medição da Teoria de Resposta ao Item e o ‘Rasch’. Estas últimas abordagens permitem já o dimensionamento conjunto de pessoas e itens de avaliação, o que nos fornece uma base para o mapeamento de contínuos de desenvolvimento, permitindo descrições das habilidades exibidas em vários pontos ao longo de um *Continuum*. Outro foco importante em psicometria tem sido o ‘teste de personalidade’. Tem havido uma gama de abordagens teóricas para conceituar e medir a personalidade. Alguns dos instrumentos mais conhecidos incluem os modelos Minnesota Multifasic Personality Inventory, o Five-Factor Model (Big-5), e ferramentas tais como o Personality and Preference Inventory e o Myers-Briggs Type Indicator. Atitudes também têm sido estudadas extensivamente usando abordagens psicométricas. Um método comum na medição de atitudes é o uso da *escala-Likert*.

Os principais conceitos da teoria dos testes clássicos são a fiabilidade e a validade. Uma medida confiável seria aquela que é capaz de medir um constructo consistentemente ao longo do tempo, indivíduos e situações. Uma medida válida é aquela que mede o que

Notas

90. Apud Fancher, R. E. (1996). *Pioneers of Psychology* (3rd ed.). New York: W. W. Norton & Company.

91. VERBETE Wilhelm Maximilian Wundt in: Stanford Encyclopedia of Philosophy: plato.stanford.edu/.

92. Michell, Joel (August 1997). “Quantitative science and the definition of measurement in psychology.” *British Journal of Psychology*. 88 (3): 355–383.

93. Paul Velleman & Leland Wilkinson. *Nominal, Ordinal, Interval, and Ratio Typologies are Misleading*. Systat Inc. & Northwestern University.

94. Apud O. L. Zangwill, ‘Binet, Alfred’, in R. Gregory, *The Oxford Companion to the Mind* (1987) p. 88.

se pretende mensurar. A fiabilidade é necessária, mas não suficiente, para a validade. Os *Quantuns* de fiabilidade e de validade podem ser avaliados estatisticamente. A consistência sobre medidas repetidas do mesmo teste pode ser avaliada com o *coeficiente de correlação-de-Pearson* e é frequentemente chamada de fiabilidade de *'teste-reteste.'* Da mesma forma, as equivalências de diferentes versões da mesma medida podem ser indexadas por uma correlação de Pearson e é chamada de fiabilidade de formas equivalentes ou termo similar.

A consistência interna, que aborda a homogeneidade de uma única forma de teste, pode ser avaliada correlacionando-se o desempenho em duas metades de um teste, que é denominado fidedignidade *'split-half.'* O valor desse coeficiente de correlação produto-momento de Pearson para dois *semitestes* é ajustado com a fórmula de predição de Spearman-Brown, para corresponder à correlação entre dois testes completos. Talvez o índice de fiabilidade mais comumente usado seja o *' α -de-Cronbach,'* que é equivalente à média de todos os possíveis coeficientes da metade da divisão. Outras abordagens incluem a *'correlação intraclasse,'* que é a razão da variância das medidas de um dado *target* para a variância deles todos. Existem várias formas diferentes de validade. A validade relacionada ao critério pode ser avaliada correlacionando-se já uma medida com uma medida de critério teoricamente esperada como relacionada. Quando a medida de critério é coletada ao mesmo tempo que a medida que está a ser validada, o objetivo é estabelecer a validade concorrente; quando o critério é coletado posteriormente, o objetivo é estabelecer validade preditiva. Uma medida tem validade de constructo se estiver relacionada a medidas de outros constructos, conforme exigido pela *'teoria.'* A validade de conteúdo é uma demonstração de que os itens ou tópicos de um teste fazem um

trabalho adequado de cobrir domínio a ser medido, Universo e Amostra.

A crítica dos testes tem sido feita em diferentes níveis de profundidade: dos conteúdos; da definição de inteligência e de personalidade em que se apoiam; do critério estatístico e adaptativo de normalidade que lhes serve de base; da situação de testagem propriamente dita; da teoria epistémica desde a qual eles são por fim gerados. *Um teste de inteligência construído nos Estados Unidos da América para testar recrutas militares – durante a I Guerra Mundial –, seria suficiente para a emissão de veredictos e rótulos sobre as pessoas?* São perguntas honestas, interrogação importante. Merecem-nos detida reflexão.

Discutir os testes não é pôr em confronto gostos e/ou opiniões pessoais; *ou muito menos transformar os debates em ringues para divertir a plateia.* O que está em causa não são os testes em si mesmos, mas uma discussão teórica, de carácter muito mais amplo – o da própria conceção de conhecimento, de homem, de vida e de mundo que lastreia parte da Psicologia que está nas bases da criação de instrumentos para fins de avaliação e classificação de indivíduos e grupos. Psicologia, esta, a qual tem sido qualificada como *positivista, instrumental, objetivista e fisicalista.* Se assim é, a conclusão bastante usual a que chegam participantes *"tal fulano não gosta de testes,"* prova que não houve debate algum.

Para que haja um debate fecundo é preciso que ambos os lados tenham um mínimo de clareza a respeito do lugar teórico a partir do qual elaboram os seus argumentos. Os que defendem uma maior mensuração do psiquismo e os laudos psicológicos precisam conhecer não só os pressupostos filosóficos das técnicas que adotam, mas também os fundamentos da crítica, sem o que não podem contra-argumentar. O mesmo é certo para os que fazem a crítica: é preciso que conheçam a base teórica das Psicologias psicométricas e normativas, e dominem o arcabouço teórico com o

Notas

qual se debruçam sobre ela para desvelar a sua razão. Sem isso, a comunicação torna-se impossível e o que se tem é um estéril e absurdo diálogo de surdos, do qual é melhor fugir. Não é preciso canonizar, ou demonizar, os métodos.

A razão instrumental pressupõe a possibilidade de uma descrição neutra da realidade, mesmo que esta realidade seja psicológica, social e/ou histórico-política, isto é, mesmo naquilo que se refere aos homens, ao passo que a razão crítica não pode deixar de considerar a gênese e devir dos problemas sociais, as situações reais nas quais a ciência é empregada e a relação entre os meios e fins que são buscados. A crítica

marxista do conhecimento que faz do sujeito um objeto tem origem na análise do fetichismo. O conceito de *fetichismus*, presente na psicanálise de Freud e no materialismo de Marx, parte da descoberta pelos portugueses das religiões tribais no continente africano e da prática de atribuir poder humano a objetos inanimados. Teorias do teor da mercadoria, e o desejo sexual, adviriam desde tal base. As formas económicas ocultam relações sociais que lhe são já subjacentes; é nela que se alicerça o desvelamento do saber que *coisifica o homem*.

Um parêntese para uma explicação breve deste conceitos:

O que é alienação do trabalho?

Trata-se de um fenómeno que corresponde à não-identificação do trabalhador com o produto de seu trabalho. Dá-se ao nível da atividade e da consciência, também, com o sentido de pertença à comunidade em risco, ameaça, colapso.

O que é autoestranhamento do género humano?

O indivíduo social não se reconhece na relação estabelecida desde o lugar que ocupa na produção e reprodução dos laços com o ente-espécie ou ser-genérico e seu semelhante.

O que é reificação?

Em miúdos, a coisificação do humano. Ex.: A própria noção de *Burnout* remete para uma analogia com as quebra/queima/glitch de aparelhos/máquinas/dispositivos inanimados, “objetifica” o ser social.

Em suma, pode a *psique* humana ser *metrificada*?

Lazarsfeld convidou Adorno, quando de seu exílio político nos EUA, para, juntos, realizarem uma pesquisa sobre a audição de música na rádio⁹⁵. Nada deu certo, tornando a colaboração impossível. Na raiz da discórdia, está a divergência entre o método funcional de Lazarsfeld

e a teoria crítica – o método dialético – de Adorno. Este criticava, no primeiro, o apego à imediatez da escuta, sem levar em conta a dialética da mediação. O que se passou?

Há duas formas diferentes de se compreender o método na sociologia. A tradição europeia aproxima método de «teoria do conhecimento». Nesse

95. O *Radio Research* reuniu Lazarsfeld, ex-juventude do Partido Socialista Austriaco, e Adorno, do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. Não poderiam haver, como veremos, perspectivas filosóficas mais antitéticas. In: JAY, Martin (1984). Adorno in America. *New German Critique*, número 31. LEVIN, T. & LINN, M. (1994). Elements of a radio theory: Adorno and the Princeton Radio Research Project. *The musical quarterly*, vol 78, número 2. MORRISON, David (1978). Kultur and culture; the case of Theodor Adorno and P. F. Lazarsfeld. *Social Research*, vol. 45, número 2

registo, E. Durkheim⁹⁶ fala das «regras do método sociológico» e M. Weber⁹⁷ concebe as suas “tipologias ideais.” A tradição empírica norte-americana, empenhada em cortar os laços com a filosofia, entende método como «técnica de pesquisa», procedimentos formais, adotados *ad hoc* nas investigações empíricas. A divergência de Adorno com Lazarsfeld insere-se nessa diferença de compreensão do método nas ciências sociais e humanas e seus substratos mais graníticos. Em diversos momentos da sua vasta e extensa obra, Adorno voltou a refletir sobre a “experiência norte-americana” para assinalar as suas diferenças com um procedimento algo mais, digamos, empirista.

As pesquisas empíricas, argumenta Adorno, acabam tornando-se apenas as opiniões expressas nas respostas aos questionários⁹⁸. Desse modo, as condições em que os homens vivem, as funções objetivas que desempenham no processo social, são substituídas por seu reflexo subjetivo, fetichizado e reificado. A coleta de dados e o tratamento estatístico não conseguem apreender as tendências sociais gerais, *mas apenas congelá-las em insuficientes médias*. Seu pressuposto, segundo o qual ‘*science is measurement*’ (ou ‘ciência é medição’), reproduz o próprio limite das matemáticas: é algo abstrato, nada diz, portanto, sobre a verdade do social. A estatística, diz Adorno, não pode estabelecer o que é um grupo social de pressão e só a reflexão crítica sobre a distribuição efetiva das relações de força, dentro da sociedade, poderá oferecer informações a tal respeito, num processo mais mediado.

O procedimento empírico caracteriza-se já pela sua extrema generalidade e apresenta-nos uma imagem de uma sociedade homogênea,

sem fissuras internas e contradições, em que o geral se sobrepõe ao/s particular/es e as opiniões tornam-se equivalentes. Assim, apenas duplica a unidade de uma sociedade individualista que leva os dispersos interesses, díspares dos indivíduos, à fórmula unitária de sua opinião. O empirismo, com esse procedimento atomista, pode no máximo chegar a conceitos gerais classificatórios sem atingir a dinâmica que rege a vida social. Para tanto, a dialética, desejosa de romper o falso isolamento dos indivíduos-átomos e a correspondente conceção de mundo de uma generalidade, abstrata, reivindica a *perspetiva de totalidade* – conceito estrutural da própria realidade e o pensamento correspondente.

Falar em «totalidade», para o pensamento social pragmático do empirismo é referir-se a uma abstração, um jargão de filósofos metafísicos. Mas não é difícil compreender como de facto existe totalidade e como ela se impõe na vida quotidiana; por exemplo: *O que é um operário?* É preciso «antes» saber o que é a sociedade capitalista. Um olhar imediato apenas constata que aquele indivíduo é um trabalhador. Mas, como tal, ele não se distingue de outros trabalhadores, como o escravo e o servo da gleba, personagens do mundo escravagista e feudal. Mas, também, não se distingue de um trabalhador autónomo da sociedade capitalista. Somente um conhecimento prévio da totalidade (ou a própria sociedade capitalista), aquela em que vigora o trabalho assalariado, permite definir com exatidão o que vem a ser um operário. A diferença em relação ao empirismo positivista torna-se, aqui, autoevidente. A pesquisa avança desde os elementos mínimos, ou os «atores sociais», as partes, para, através da ordenação e classificação da matéria, chegar a um conhecimento “de fora para dentro.”

Notas

96. Sociólogo francês que deu origem ao expoente mais canónico do positivismo clássico e o método funcional. Apud. Löwy, 1987, op. Cit.

97. Sociólogo alemão que deu origem ao paradigma mais ilustrado do historicismo e o método compreensivo. Apud. Löwy, 1987, op. Cit.

98. Aqui o paralelo com nosso estudo é autoevidente.

Segundo Adorno, esse é o resultado de “um conhecimento que renega a estrutura de seu objeto em homenagem à própria metodologia.”⁹⁹. A dialética, ao contrário, busca explicitar as conexões entre as partes e o todo e fá-lo num sentido inverso do positivismo. A prioridade do todo sobre as partes, por sua vez, não significa que aquele seja um dado prévio, imóvel, uma figura fixa. Trata-se, isto sim, da compreensão de que a sociedade é um «processo» e, por isso, não pode ser captada «imediatamente». A vinculação de Adorno com Hegel é evidente quando o nosso autor critica a «mediatez». Hegel, numa passagem célebre da *Filosofia da Religião*¹⁰⁰, afirmou que “não há saber imediato” e que a mediação não é um artifício do pensamento mas o elemento constitutivo e integrador da realidade. A categoria da mediação, alavanca categorial a ultrapassar a simples imediatez, não pode ser, portanto, algo importado do exterior e sim «manifestação da própria estrutura».

No ‘Princeton Radio Research Project’ Lazarsfeld inventara uma máquina com botões “Like” e “Dislike”, como no Facebook de hoje em dia, para medir o gosto musical “médio” na audição das orquestras radiofônicas. Já Adorno, queria traçar toda a anatomia social da rádio, a conformação do ambiente da sua escuta privada, a relação com a música erudita, o caráter empresarial da radiodifusão e perguntava-se mais sobre o momento de “produção” que o de “consumo” de música, no ar. Lazarsfeld, membro do Partido Social-Democrata Austríaco na juventude, estava a “americanizar-se” já desde a Velha Europa, quando dissera, sobre as pesquisas de opinião (surveys) em política, que os candidatos socialistas deveriam ser tratados tal

qual “sabonetes” numa prateleira de supermercado¹⁰¹. Enquanto um não poderia ser mais coetâneo a seu tempo presente – contemporâneo do que viria a ser a cibernética, a robótica, a teoria informática, os Uns e Zeros em cuja lógica algo binária repousa a caixa preta das redes sociais do Século XXI – o outro aprofundou a sua relação com um passado que muitos prefeririam já ultra-passado: mediação, contradição, os sistemas de relações e a síntese de múltiplas determinações são seus pressupostos basilares. Em poucas palavras: a perspectiva da totalidade, o princípio da contradição, o sentido de processualidade, *i.e.*, a boa e velha guerra de deuses entre ciência positiva e a crítica dialética.

Como viemos insistindo ao longo do texto, a análise dos fundamentos metodológicos de toda a vida social parte do pressuposto de que um método científico (e uma teoria social) envolvem uma certa concepção de mundo, homem, vida e conhecimento. Para lá do viés instrumental, entende-se que a apreensão do real revela a compreensão do que é a realidade, o homem e a sua relação com ela. A relação sujeito-objeto alia-se às questões do ser social.

Toda a ciência implica uma escolha. As visões sociais do mundo das classes e grupos sociais fundamentais condicionam, pois, não somente a última etapa da pesquisa científico-social, a interpretação dos factos e a formulação das teorias, mas a escolha do objeto de estudo e os recortes de coleta de material. O método científico-social distingue-se do modelo científico-natural não somente ao nível dos esquemas teóricos, técnicas de pesquisa e processos de análise mas, também, e principalmente, ao nível da própria relação com os indivíduos,

Notas

99. ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. La disputa del positivismo en la sociología alemana. Barcelona: Grijalbo, p.123.

100. Apud Celso Frederico. Materialismo e Dialética. Marx entre Hegel e Feuerbach (em colaboração com Benedicto Arthur Sampaio), Ed. UFRJ: 2006. p.152.

101. A imagem portentosa foi criada pelo precursos do que hoje se conhece como o marketing político.

grupos e classes sociais. As visões sociais do mundo – em sentido amplo, como complexos coerentes de ideias-força, remissão a valores, pressupostos – modelam de maneira decisiva direta ou indireta, consciente ou inconsciente, as ciências sociais, colocando assim o problema da objetividade em termos da totalidade, absolutamente distintos da ciência da natureza, *porque o objeto das ciências humanas e sociais é, sobretudo, histórico*. Vive-se o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está em devir, sendo laborado. A transitoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de toda e qualquer questão social enquanto tal. Por isso, também as crises têm reflexo, tanto no desenvolvimento quanto na decadência, das mais diversas teorias sociais.

O antídoto dialético deve, não obstante, expor uma vigorosa antítese à “pretensão, característica da ciência na sua definição positivista e burocrática, de arbitrar estas lutas em nome da ‘neutralidade axiológica’”¹⁰². Após evocar Wright Mills e Theodor Adorno, como referências de uma ciência social crítica, vale a pena retomar uma acutilante reflexão de Bourdieu, sobre a necessidade de superar a perspectiva do intelectual individual tradicional e

construir um intelectual coletivo orgânico para enfrentar o presente, sobretudo após a ofensiva neoliberal de caráter global que irá marcar a passagem para o novo século: «Todo o pensamento crítico está, portanto, para ser reconstruído, e ele não pode, como se acreditava em outros tempos, ser obra de uma só pessoa, o mestre-pensador entregue apenas aos recursos de seu pensamento singular ou porta-voz autorizado por um grupo ou instituição a transmitir a pressuposta palavra das pessoas sem-palavras. É aí que o intelectual coletivo pode desempenhar seu papel, insubstituível, contribuindo para criar as condições sociais de uma produção, coletiva, de utopias realistas. Pode organizar ou orquestrar a pesquisa coletiva de novas formas de acção política, de novas maneiras de mobilizar e fazer trabalhar conjuntamente as pessoas mobilizadas, de novas maneiras de elaborar projetos, e realizá-los em comum. Pode desempenhar um papel de parteiro, dando assistência à dinâmica dos grupos de trabalho em seu esforço para exprimir, e ao mesmo tempo descobrir, o que são e o que poderiam ou deveriam ser, e contribuindo na coleta e acumulação do imenso conhecimento social do qual o mundo social está já carregado»¹⁰³.

Notas

102. Pierre Bourdieu. *O poder simbólico*. São Paulo: Bertrand, 2005, 151.

103. Bourdieu. “Por conhecimento engajado”. *Contrafogos*. RJ: Zahar, 2001, p.40

Resultados Estatísticos INCVTEP

Introdução

Nesta parte do estudo faz-se uma breve apresentação dos mais importantes dados estatísticos do Inquérito efectuado aos professores de todos os graus de ensino, com exceção do Ensino Superior, sobre Desgaste na Profissão Docente em Portugal.

Breve descrição do inquérito

O inquérito está dividido em 4 capítulos:

1. Caracterização Profissional da Actividade Docente
 - 20 questões não numeradas
 - 10 questões numeradas
 2. Desgaste Profissional Docente (*Burnout*) – 22 questões
 3. Desgaste e Indicadores Sociodemográficos – 86 questões
 4. Determinantes Sociais do Mal-Estar – 20 questões
- Total: 158 questões.

As escalas-Likert (de auto-aplicação) são aqui utilizadas para avaliar grandezas relativas a desgaste, indicadores sociodemográficos e determinantes sociais do mal-estar e cansaço, em variações de grau entre um valor mínimo (Nunca) e um valor máximo (Sempre).

Recolha e tratamento

Nos primeiros seis meses de 2018 foi recolhida a amostra ao questionário anexo. Os dados foram introduzidos por técnicos dos diversos sindicatos dos professores e ficaram disponíveis através de um ficheiro de folha de cálculo Excel. Este ficheiro foi analisado pela equipa científica, apresentando-se aqui as principais conclusões dos indicadores obtidos.



Constitui um estimador muito rigoroso pois coincide à décima com a distribuição por sexo do Universo que é conhecido em 2016 (PORDATA).

Resumo da Amostra

- Amostra global inicial 18420 respostas
- Público 16120 (90%)/Privado 1792 (10%)
- Inquéritos completos 15810 (respondendo a todas as questões) em muitos dos indicadores há mais respostas válidas.
- Norte 6762
- Centro 3562
- Grande Lisboa 3572
- Sul 1894
- Ilhas 2122

Notas

...

Os dados são extremamente fiáveis devido à elevadíssima dimensão da amostra, mesmo descartando inquéritos não totalmente preenchidos.

Erro e confiança das estimativas descritivas em face da dimensão da amostra

- Erro muito baixo dos estimadores descritivos – médias.
- Margem de erro foi sempre menor do que 0.5%.
- A confiança foi sempre de 99% ou superior.

Indicadores descritivos

Professores por sexo

- Em exercício em 2016: 145.549 (PORDATA)
- Homens: 3977 (22.2% da amostra)
- Mulheres 13935 (77.8% da amostra)

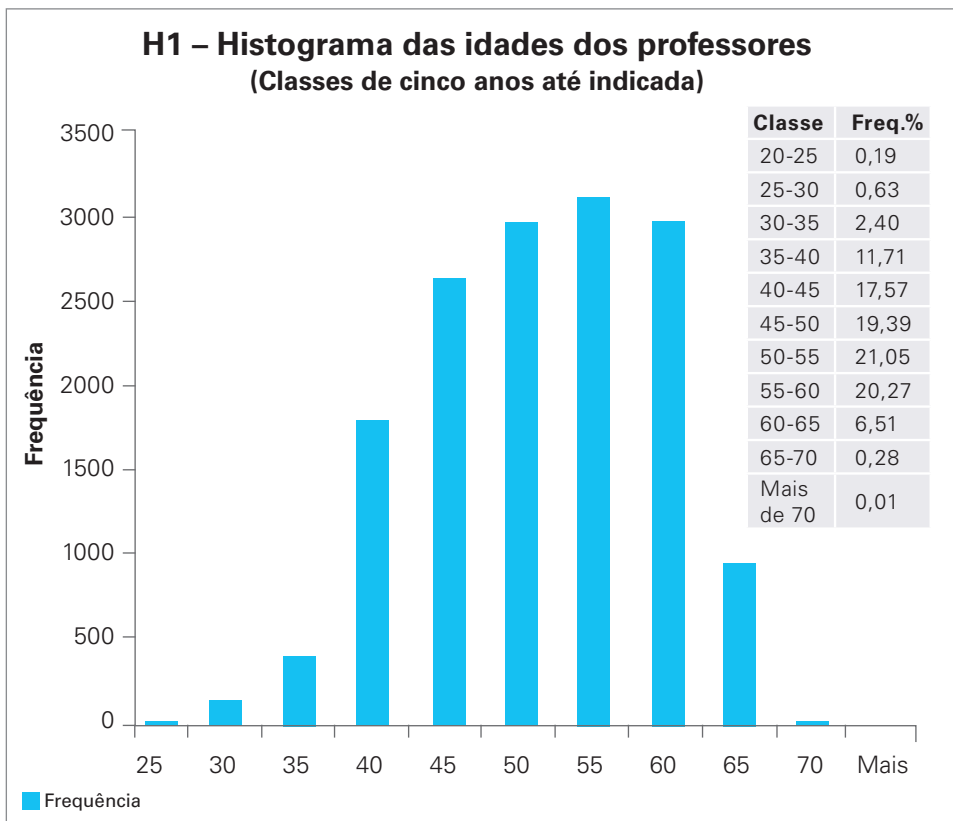
Idades dos professores à data do inquérito

- Média 49,5 anos
- Mediana 50,0 anos
- Moda 57 anos
- Desvio padrão 7,9 anos
- Respostas válidas 18338
- Índice de envelhecimento: docentes com 50 ou mais anos por 100 docentes com menos de 35 anos no país 867,7 em 2016, 669,6 em 2015

...

Erro da média com intervalo de confiança a 99%: 0,08 anos.
Índice de envelhecimento da amostra em 2018: 1495, i.e., um pouco acima da expectativa extrapolada para 2018, i.e., 1486,8, mas muito em linha com o valor esperado de crescimento de 31% ao ano.
Médias nacionais em linha com amostra (Pordata e Direcção de Estatísticas da Educação e Ciência)

Notas



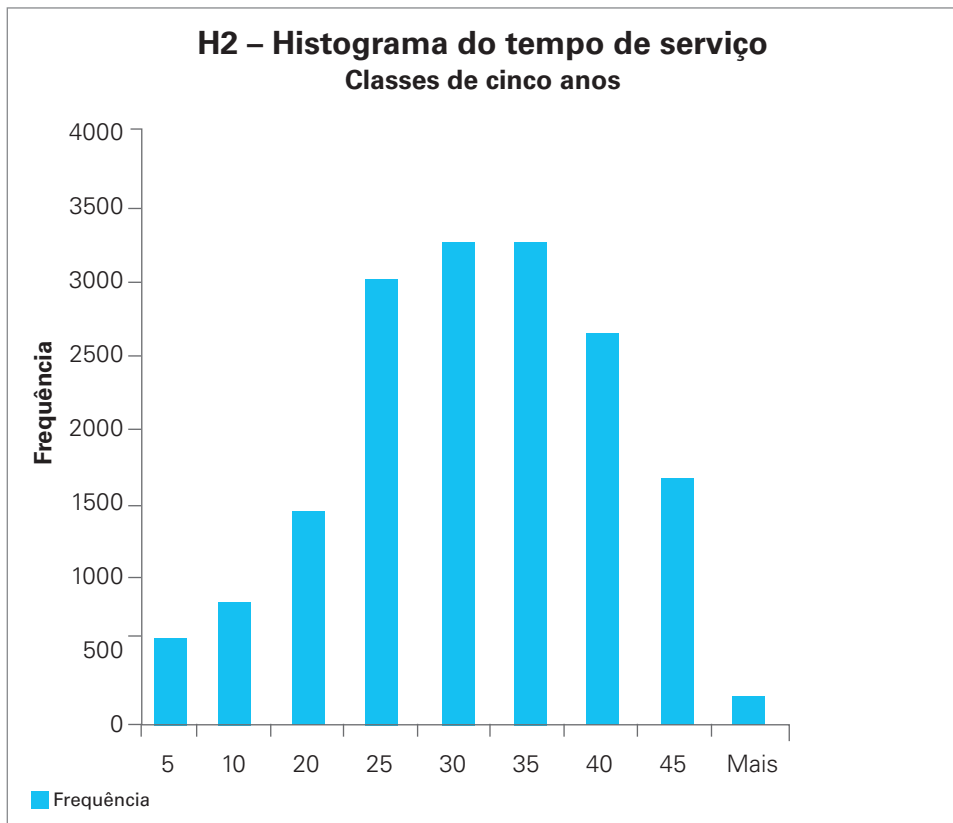
Notas

Tempo de serviço

- Média 24,5 anos
- Mediana 25 anos
- Moda 20 anos
- Desvio padrão 9,33 anos
- Respostas válidas 17398

...

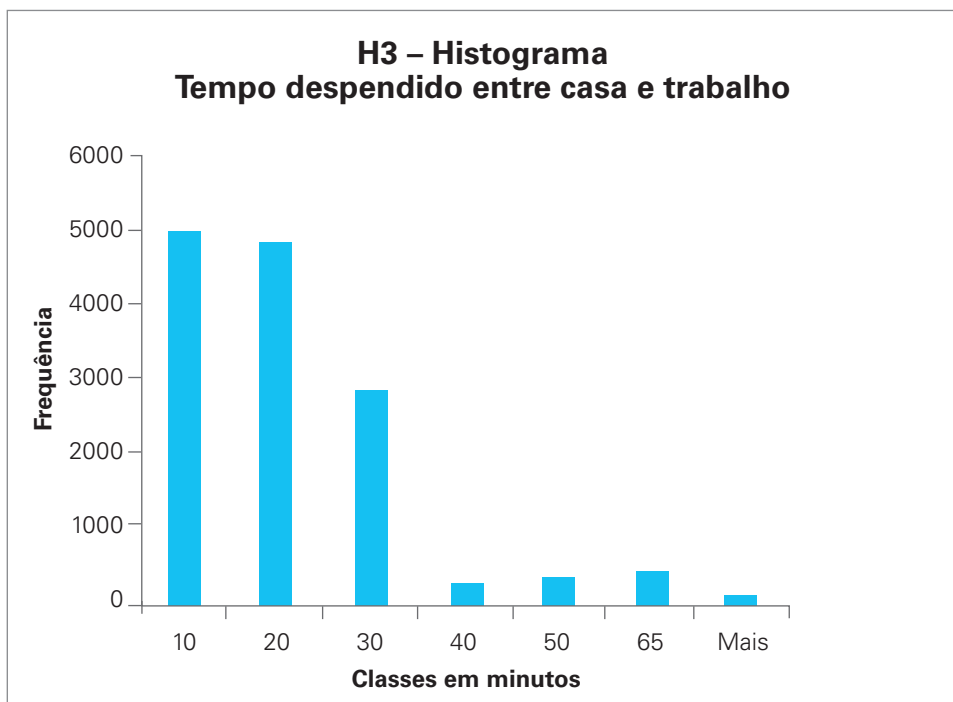
Erro da média com intervalo de confiança a 99%: 0,18 anos.
Cinquenta por cento dos professores têm mais de vinte e cinco anos de serviço. Médias nacionais em linha com amostra (PORDATA e Direcção de Estatísticas da Educação e Ciência)



Notas

Tempo tomado entre casa e escola

- Média 22,4 minutos
- Erro a 99% de confiança 0,4 minutos
- Mediana 15 minutos. Moda 10 minutos
- Respostas válidas 15177



Deslocalização familiar e escola

- 13,8% dos professores estão deslocalizados das suas famílias
- Erro inferior a 0,5% com confiança a 99%

Pelo menos 18.000 professores estão longe das suas famílias.

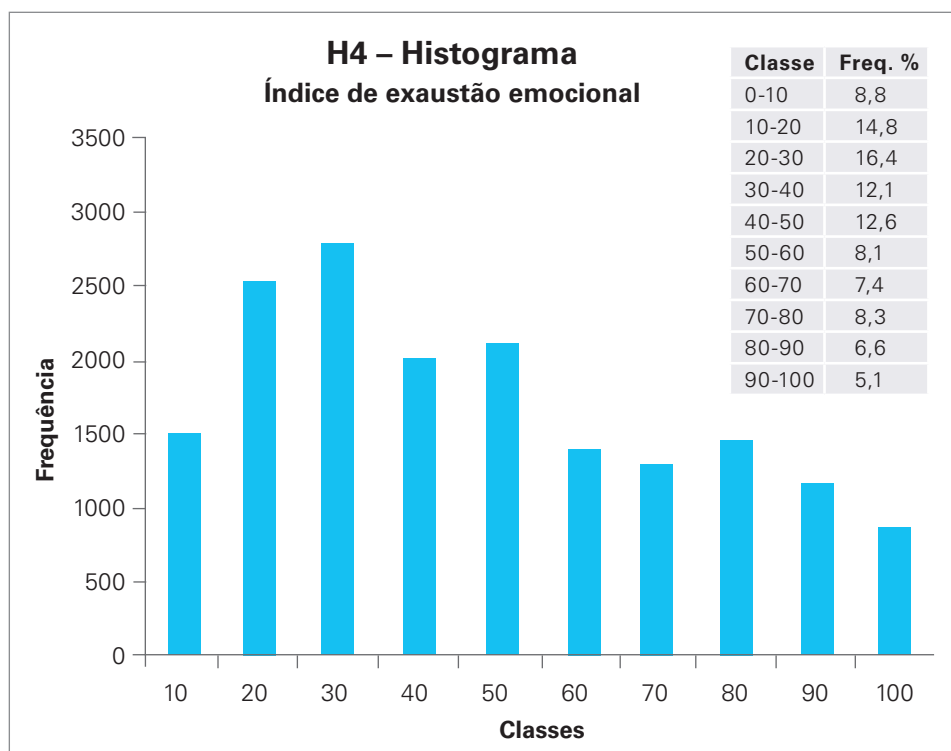
Desgaste Profissional (*Burnout*)

Significado dos índices

- Utilizando as questões 1 a 9 do questionário (questões baseadas em Maslach) constrói-se o índice de exaustão emocional (IEE) laboral.
- Com as questões 10 a 14, e 22, do questionário (questões baseadas em Maslach) obtém-se o índice de despersonalização (ID).
- Restantes questões do questionário (questões baseadas em Maslach), i.e., 15 a 21, dão o índice de realização profissional (IRP).
- Todos os índices foram normalizados entre 0 e 100.

Análise do índice de exaustão emocional (IEE)

- Média 42,6 em 100 pontos
- Mediana 38,9
- Moda 16.7
- Desvio padrão 26,2
- Erro com confiança a 99%: menor do que 0,5
- Respostas válidas 17538



Notas

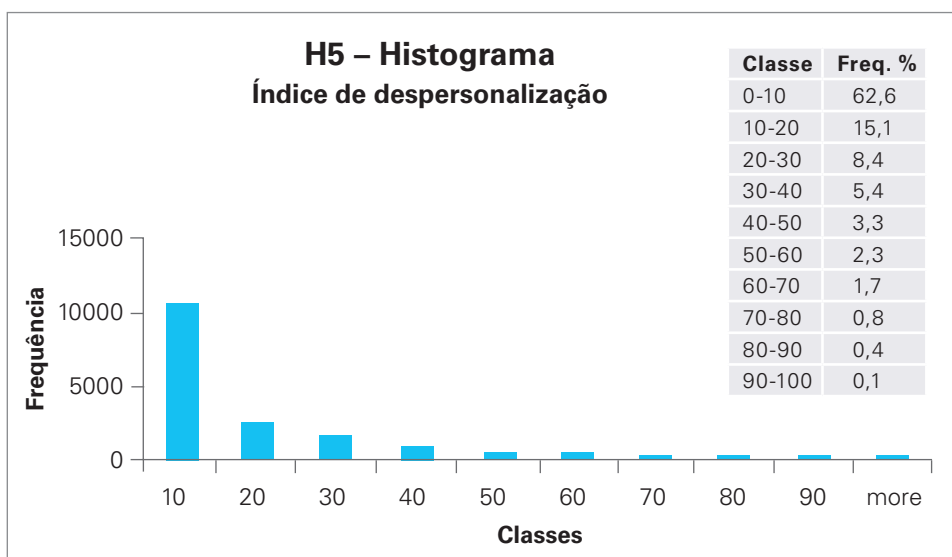
...

A análise do gráfico sugere que a distribuição do índice de exaustão emocional (IEE) entre os professores é uma distribuição de valores extremos de cauda alongada, o que valida o caráter extremo do índice de exaustão emocional (IEE) entre os professores.

- 23,6% dos professores não mostram sinais de exaustão emocional, índice abaixo de vinte
- 28,5% dos professores apresentam alguns sinais de exaustão emocional, entre 20 e 40
- 20,6% dos professores apresentam sinais preocupantes de exaustão emocional entre 40 e 60
- 15,6% dos professores têm sinais críticos de exaustão emocional, entre 60 e 80
- 11,6% dos professores estão em exaustão emocional muito definido.

Índice de Despersonalização ID

- Média 13,8 em cem
- Mediana 6,7
- Desvio padrão 17,3
- Nível de confiança 99%, erro menor que 0,5
- Respostas válidas 17538
- 92,4% dos professores têm um índice inferior a 40 pontos, apenas 7,6% têm ID superior a 40



...

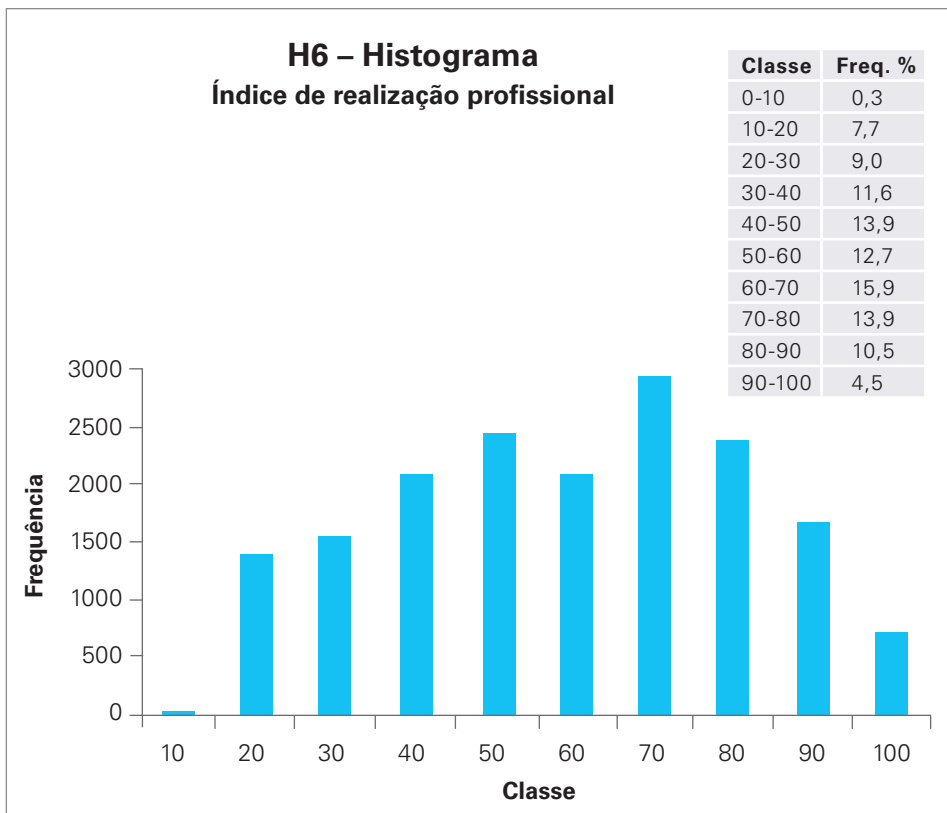
A esmagadora maioria dos professores não exibem índices de despersonalização. Isto é, não observam os alunos como “objetos”

Notas

Índice de realização profissional

- Média 55,2 em 100
- Mediana 56,3
- Moda 16,7
- Desvio padrão 22,5
- Respostas válidas 17538
- Erro com confiança a 99%, menor que 0,5

42,5% dos professores têm IRP abaixo dos 50 pontos

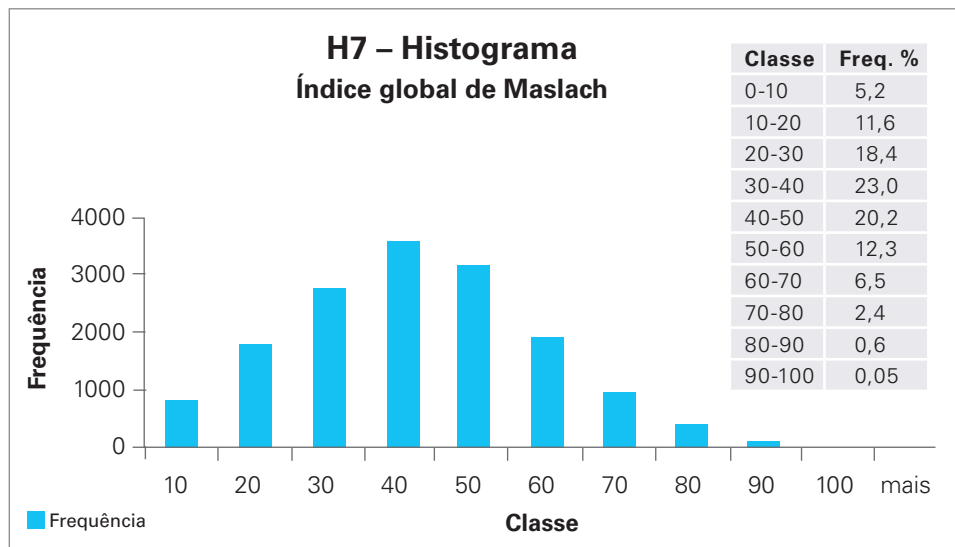


Índice global de Maslach – IGM

Combinando os três índices anteriores obtém-se o índice global de “Maslach” ou IGM.

- Média 36,9 em 100
- Mediana 36,4
- Moda 38,6
- Desvio padrão 16,8
- Respostas válidas 15177
- Erro com confiança a 99%, menor que 0,18

Notas



...

Ampla espectro de respostas. A contribuição da despersonalização e do índice de realização profissional fazem do Índice Global de Maslach uma distribuição aproximadamente normal.

Fatores sociodemográficos

Índices entre 1 e 5

Burocracia

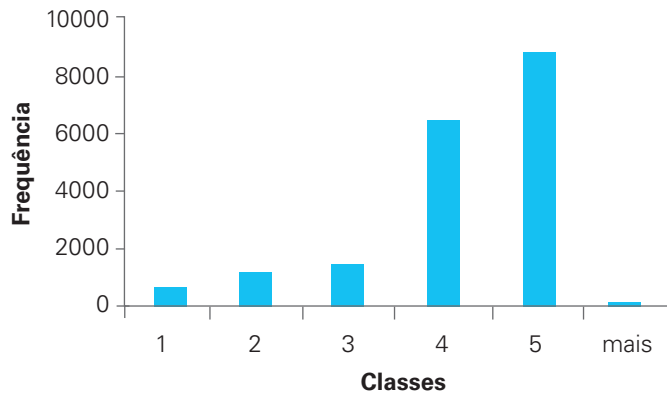
- Média 4,2 (de 1 a 5)
- Desvio padrão 1
- Erro 0,007 com confiança a 99%
- Mediana 4
- Moda 5
- Respostas válidas 18301

...

Os professores avaliam, quase TODOS, a burocracia como fator negativo ou extremamente negativo em seu ofício.

Notas

H8 – Histograma das queixas com burocracia



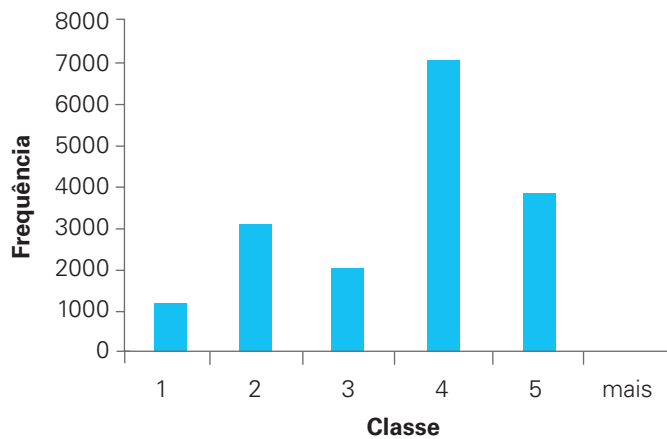
Nível	Freq. %
1	3,34
2	4,87
3	6,34
4	36,80
5	48,65

Indisciplina

- Média 3,5 de 1 a 5
- Desvio padrão 1,23
- Erro 0,009 com confiança a 99%
- Mediana 4
- Moda 4
- Respostas válidas 18301

62% dos professores estão preocupados ou extremamente preocupados com a indisciplina.

H9 – Histograma Preocupação com indisciplina



Nível	Freq. %
1	8,16
2	17,93
3	11,33
4	41,39
5	21,18

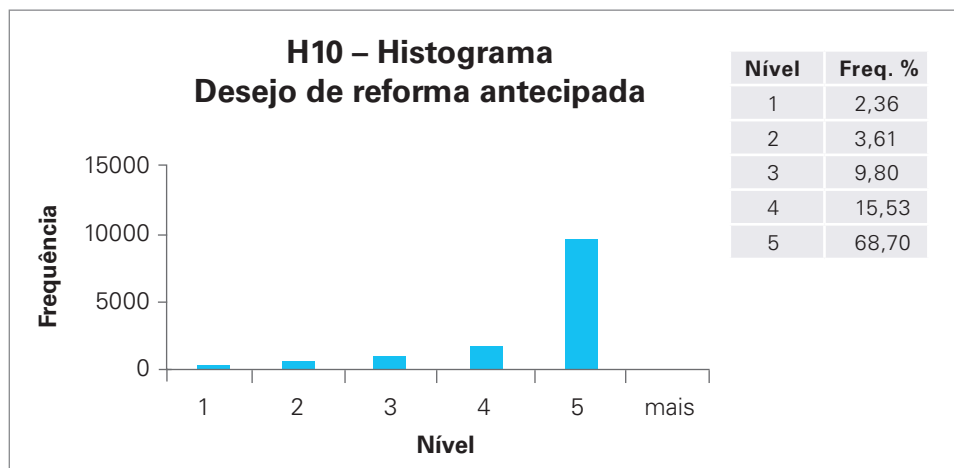
Avaliação de desempenho

- Média: 2,75 (entre 1 e 5)
- Erro com confiança a 99%, 0,01
- Mediana: 3
- Moda: 2
- Respostas válidas: 18232
- Os professores não vêem a avaliação de desempenho atual como preocupante

Desejo de reforma antes do tempo

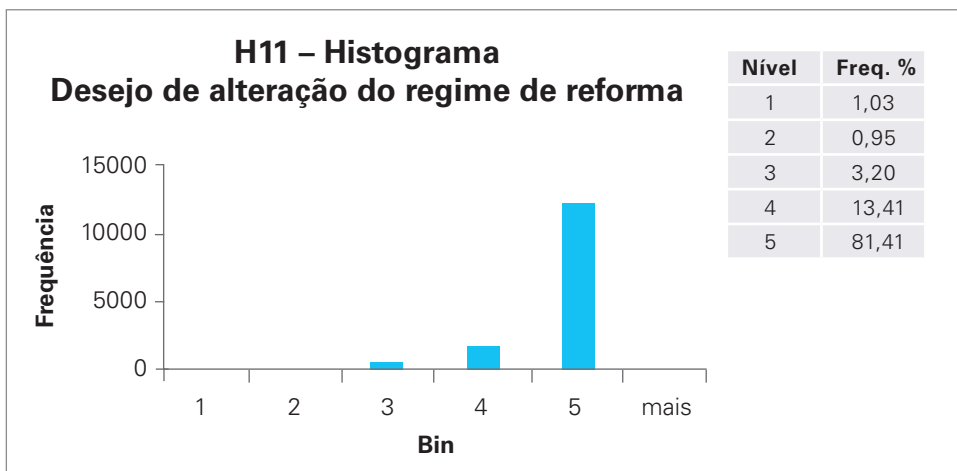
- Média: 4,45
- Mediana: 5
- Moda: 5
- Erro: 0,008
- Desvio padrão: 0,97
- Respostas válidas: 15509
- 84% dos professores desejam a reforma antes do tempo (respostas 4 e 5)

84% dos professores anseia pela reforma antecipada se esta não tivesse qualquer penalização.



Notas

Concordância com alteração de regime jurídico da reforma

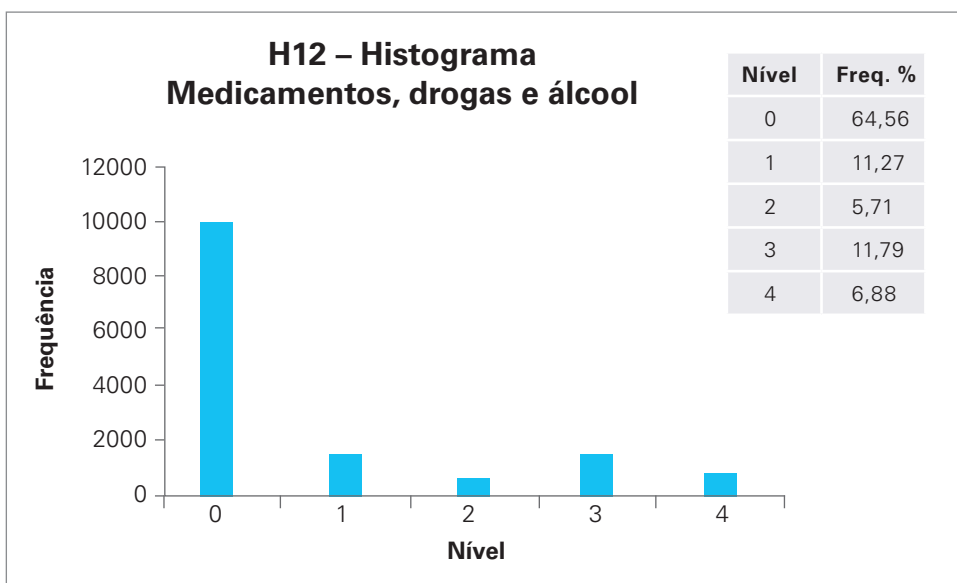


Notas

94% dos professores anseia por um regime jurídico de reforma antecipada mais favorável.

Drogas, álcool e medicamentos

- Índice entre 0 e 4, máximo entre os diversos consumos, mede sinais de preocupação com, pelo menos, um dos consumos
- Média: 0,85
- Erro com confiança a 99%, 0,011
- Mediana e moda: 0
- 15509 respostas válidas



- 18,7% dos professores, com erro de 0,5% e confiança a 99%, tem pelo menos um consumo autopercebido como preocupante de um dos fatores de risco aos níveis 3 e 4
- A maioria destes, i.e., 15,4%, apresenta sobretudo preocupações com o consumo de medicamentos
- 3,2% apresentam consumos autopercebidos como preocupantes de drogas e outro tanto com álcool
- A soma não dá os 18,7% porque cerca de 3% apresentam consumos combinados de álcool, droga e medicamentos

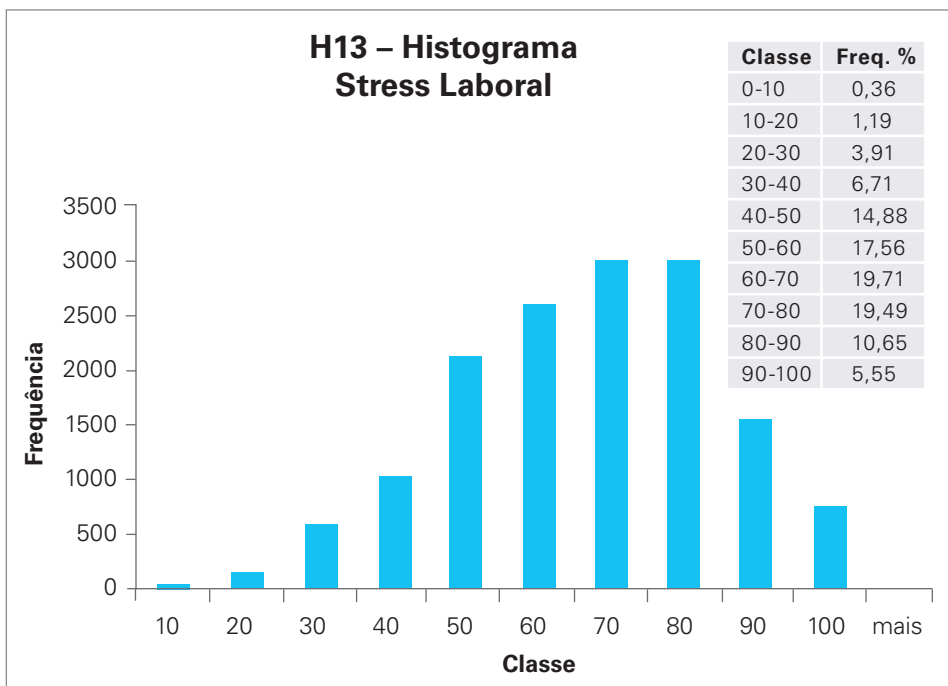
65% dos professores não mostram qualquer preocupação com esta problemática.

Índice combinado de Stress Laboral

- Questões Q2.1 a Q2.16. Stress Laboral sobre a profissão docente.
- Este índice está normalizado entre 0 e 100.
- Combina ameaças como:
- **Segurança no trabalho**, violência e vandalismo pelos alunos, indisciplina, insucesso, bloqueio profissional, salários insuficientes, isolamento, conflitos com hierarquia, contactos negativos com pais e encarregados de educação, imagem pública, falta serviços e apoios profissionais e pessoais, encerramento de escolas, cortes orçamentais, carga de trabalho fora de horas, tarefas aos fins-de-semana.
- Média: 61,7; Mediana: 62,5; Moda: 64
- Desvio padrão: 18,3
- Respostas válidas: 15509
- Erro com confiança a 99% menor do que 0,5

57% dos professores sentem um stress laboral elevado sobre a profissão docente.

Notas



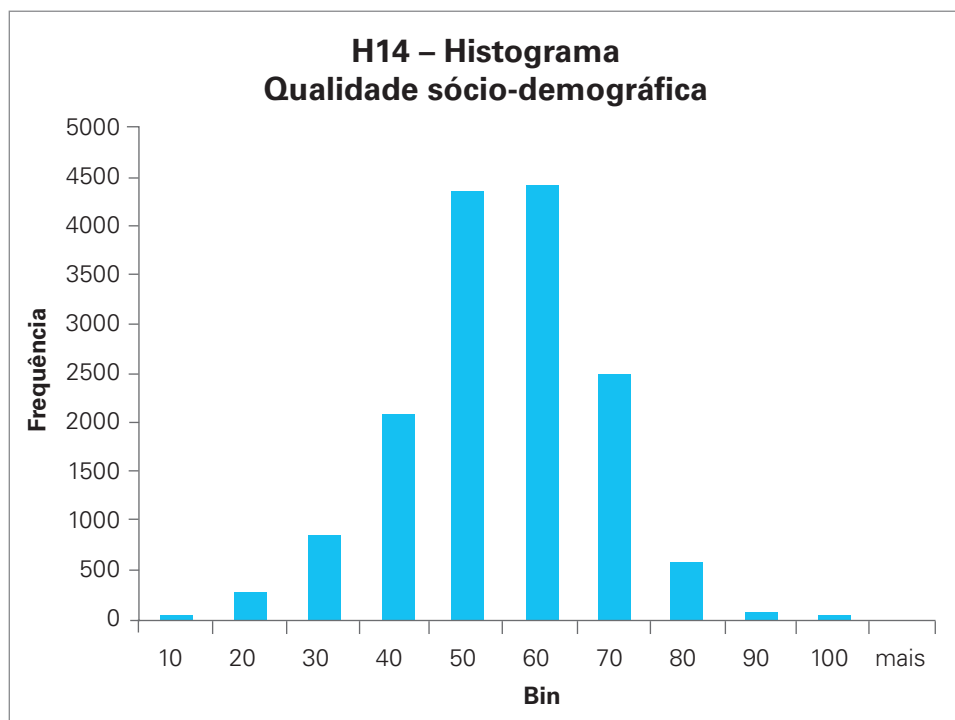
Notas

Índice de qualidade sociodemográfica

- Tratámos as questões Q2.17 a Q2.86. Contabilizámos apenas os factores sociodemográficos positivos, IQS
- Normalizado entre 0 e 100
- Combina dados como:
- Criatividade e espírito de equipa, recursos positivos, desempenho elevado, disponibilidade das hierarquias, realização, participação nas decisões, informações adequadas, autonomia e apoio da estrutura, boa organização do tempo e horários, previsibilidade, motivação dos alunos etc.

Indicadores

- Média; 50; mediana: 51; moda: 51
- Erro menor do que 0,25 com confiança a 99%
- Desvio padrão: 13,22
- Distribuição equilibrada e normal



Notas

Índice de desconforto sociodemográfico

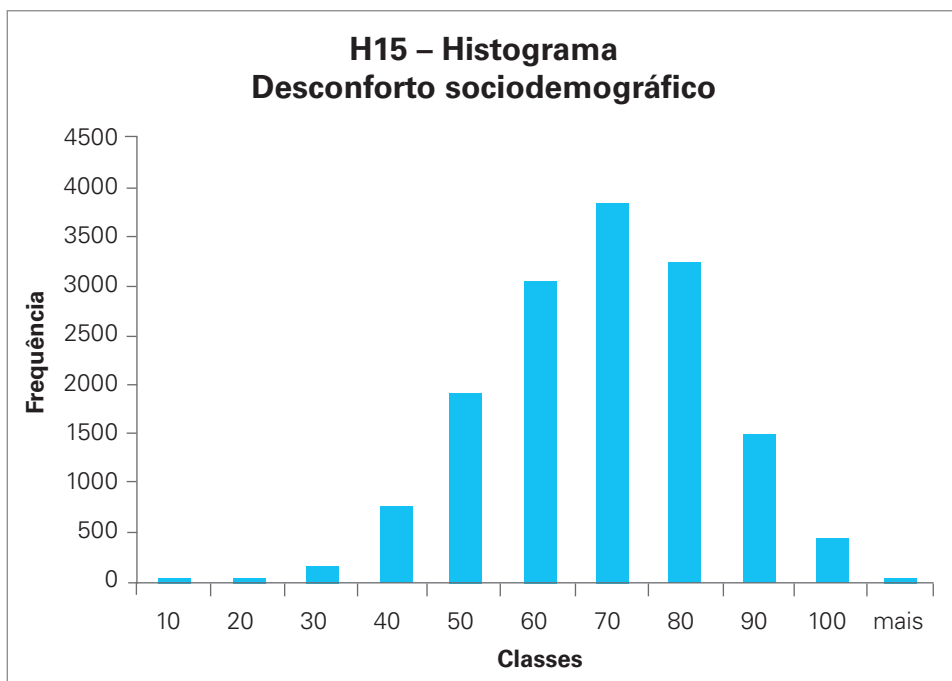
- Questões Q2.17 a Q2.86. Factores negativos IDS
- Normalizado entre 0 e 100
- Combina dados como:
- **Carências de recursos**, falta de clareza das responsabilidades, falta de autonomia, hierarquias mal definidas, incompetentes, desautorizadoras ou autoritárias, burocracia, falta de envolvimento social, ansiedade, insatisfação, consumos de substâncias perigosas, má vida pessoal, imprevisibilidade, reforma longínqua, obrigações inadequadas, stress, desinformação, exigências incomportáveis, insegurança, etc...

Indicadores:

- Média: 63,6; mediana: 64; moda: 67
- Erro menor do que 0,25 com confiança a 99%
- Desvio padrão: 14,9

...

Distribuição equilibrada e normal, mas com média de 63,6 em 100.



Notas

Índice de balanço sociodemográfico

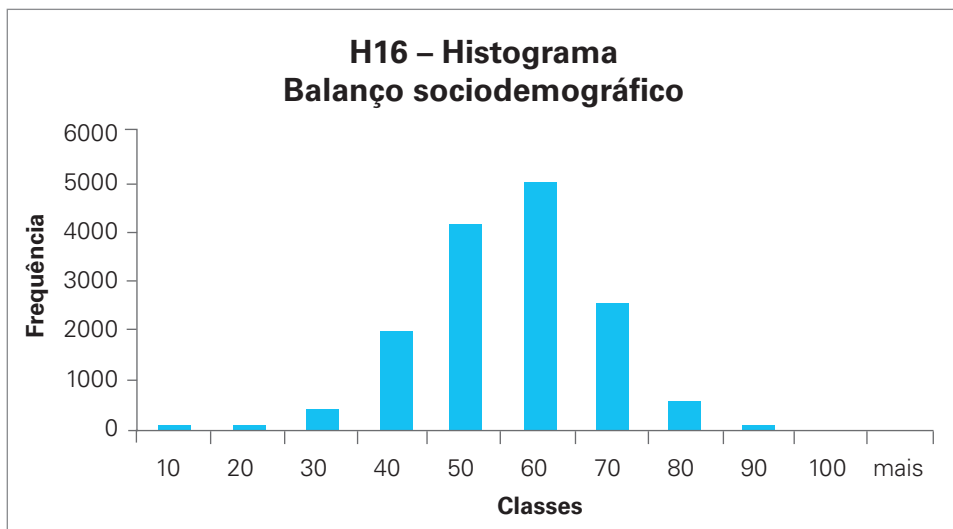
- Questões Q2.17 a Q2.86. Combina todos os factores, positivos e negativos
- Pondera IQS e IDS
- Normalizado entre 0 e 100
- Factores de conforto entram de forma negativa e os de desconforto de forma positiva, ponderados ao número de questões

Indicadores

- Média: 51,2; mediana: 51,5; moda: 53,2
- Erro menor do que 0,12 com confiança a 99%
- Desvio padrão: 11,4

...

Distribuição equilibrada e normal, mas com mais de 50% dos professores a sentirem-se desconfortáveis na profissão.

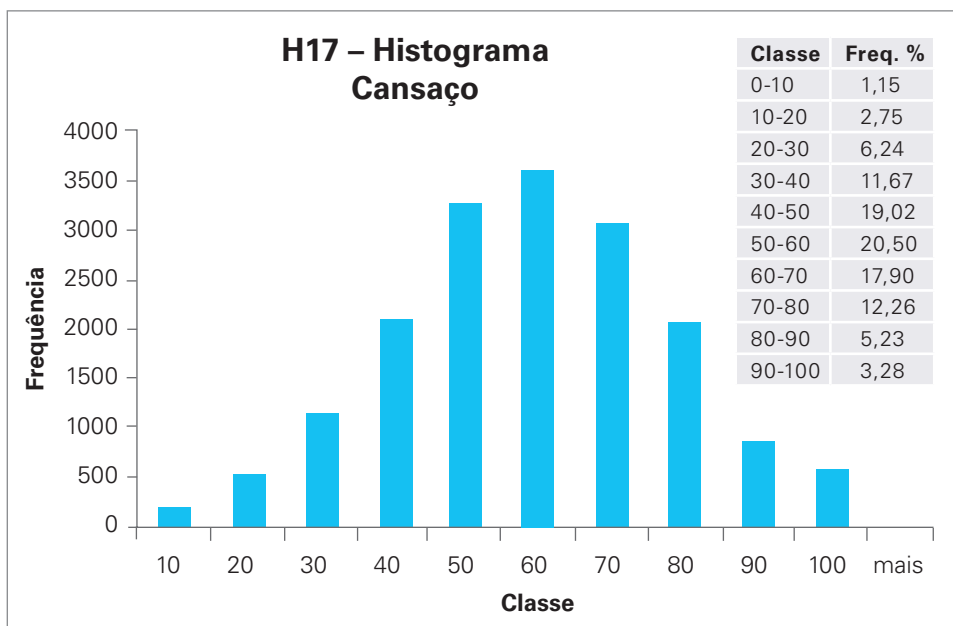


Notas

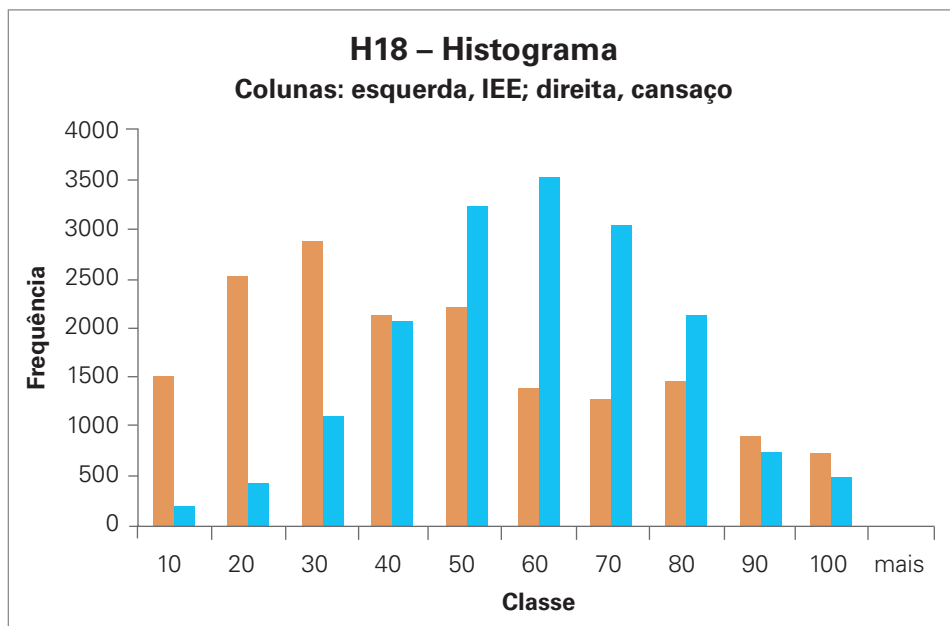
Determinantes do Mal-Estar – Q3

- Com as 20 questões Q3, que medem cansaço físico e psíquico, obtém-se um índice de cansaço entre 0 e 100 pontos
- Média: 55; Mediana: 55; Moda: 50
- Erro menor do que 0,25 com confiança a 99%.
- 17497 respostas válidas.
- Desvio padrão: 18,8.

...
 Mais de 50% tem índices elevados de cansaço.



Comparação entre mal-estar, cansaço e IEE



...

Da análise gráfica conclui-se que os professores estão mais cansados do que exaustos emocionalmente, mas a expressão gráfica pode ser algo enganadora, pois uma é uma estatística de valores extremos e outra é aproximadamente normal.

Correlações entre variáveis do Estudo

- (Entre -0.3 e 0.3 não há correlação)
- Utilizámos o coeficiente de correlação ordinal de Spearman, o que é justificado porque estamos a classificar escalas de preferências e não variáveis numéricas contínuas

...

Nota – efectuámos os cálculos com os coeficientes de Spearman (ordinal) e de Pearson (covariante) e dão resultados muito concordantes.

Cansaço, mal-estar e IEE

- Existe correlação entre cansaço e IEE no valor de $0,77$ (Spearman), valor relativamente elevado
- Existe correlação (Spearman) baixa entre energia e realização profissional de $0,31$
- Existe correlação (Spearman) entre IEE e despersonalização no valor de $0,55$, valor médio que indica alguma dependência das duas variáveis

Notas

Diversas correlações entre variáveis pertinentes

- Correlação entre IEE e professores afectados por indisciplina: 0,32, existe alguma correlação, que foi investigada no teste de hipóteses
- Correlação entre IEE e salário 0,209 (baixa, mas existe dependência não linear, ver T.H.)
- Correlação entre IEE e precariedade 0,104, não existe correlação, ver testes de hipóteses
- Correlação entre IEE e burocracia 0,24, investigada no teste de hipóteses
- Correlação entre IEE e falta de acompanhamento de alunos: 0,316 (ver mais em testes de hipóteses)
- Correlação entre IEE e exigência de reforma mais cedo: 0,381 (indica dependência, ver mais em testes de hipóteses)
- Correlação entre IEE e álcool, drogas e medicamentos: 0,271 não significativa, (investigada em testes de hipóteses)
- IEE e imagem pública: 0,268
- IEE e avaliação de desempenho: 0,226
- Idade e IEE: 0,21 (Ver testes de hipóteses)
- Tempo de serviço e IEE 0,22, muito parecida com idade vs. IEE
- Não há correlação alguma entre idade e realização profissional, área de residência e IEE, estar perto ou longe da família e IEE, tempo que se demora a chegar ao trabalho e IEE, estabilidade no emprego e IEE, carga horária e IEE

Notas

Testes de hipóteses


Testes elaborados usando tabelas de contingência e testes de Chi-quadrado. Utiliza-se o conceito de p-value. Quanto mais baixo é este valor, mais validade fica a hipótese diferenciadora (H1) em estudo. Rejeitamos a hipótese diferenciadora quando o p-value é maior ou igual a 0,05.

Algumas hipóteses confirmam dependência, mas não linear, o que seria indicado pela correlação de Pearson.

Resulta mais clara a relação com o Índice de Exaustão emocional (IEE) do que com o índice global de Maslach, IGM. Nos próximos cruzamentos utilizaremos este índice que nos parece mais fiável para entender a situação da classe profissional dos docentes em Portugal. No entanto, os cruzamentos com o IGM dão resultados idênticos.

TH1 – Álcool, drogas ou medicamentos vs. Índice de Exaustão emocional (IEE)

- Testámos a hipótese de que não existe qualquer relação entre estas dependências e as variáveis indicadoras de burnout, neste caso o Índice de Exaustão emocional (IEE). Hipótese Ho.
- Contra a hipótese de existir dependência entre álcool, drogas e IEE, hipótese H1.
- Normalizámos o IEE em 7 patamares de 0 a 6
- Dividimos o coeficiente de consumos de substâncias em 5 patamares de 0 a 4
- Usámos um teste de chi quadrado com $(7-1) \times (5-1) = 24$ graus de liberdade
- Resultado: Chi quadrado=1520, p-value aproximadamente 0.000
- Conclusão: a hipótese nula Ho é fortemente rejeitada


 Há fortíssima dependência entre consumos de álcool, drogas ou medicamentos com o Índice de Exaustão emocional (IEE) nos professores. TH1 positiva.

TH2 - Burocracia Q2.29 vs. IEE

- Normalizámos o IEE em 7 patamares de 0 a 6
- Criámos um coeficiente de preocupação com burocracia em 5 patamares de 1 a 5
- Usámos um teste de chi quadrado com $(7-1) \times (5-1) = 24$ graus de liberdade
- Resultado: Chi quadrado=2360, p-value aproximadamente 0.000
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é fortemente rejeitada

■ ■ ■

Há uma fortíssima dependência entre a preocupação burocrática funcional com IEE nos professores. TH2 positiva.

TH3 - Indisciplina Q2.2 Q2.3 e Q2.57

- Normalizámos o IEE em 7 patamares de 0 a 6
- Dividimos o coeficiente de preocupação burocrática funcional em 5 patamares de 1 a 5
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(7-1) \times (5-1) = 24$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=2141, p-value aproximadamente 0.000
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é fortemente rejeitada

■ ■ ■

Há uma fortíssima dependência entre a preocupação com a indisciplina e o IEE nos professores. TH3 positiva.

TH4 - Preocupação com falta de acompanhamento dos alunos Q2.74 vs. IEE

- Metodologia igual aos casos anteriores
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(7-1) \times (5-1) = 24$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=2096, p-value aproximadamente 0.000
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é fortemente rejeitada

■ ■ ■

Há uma fortíssima dependência entre a preocupação com a falta de acompanhamento dos alunos e o IEE nos professores. Th4 positiva.

TH5 - Reforma antecipada Q2.86 vs. IEE

- Metodologia igual aos casos anteriores
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(7-1) \times (5-1) = 24$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=3071 (Gigantesco), p-value aproximadamente 0.000
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é fortemente rejeitada

Notas

...

Há uma fortíssima dependência entre o desejo de reforma antecipada e o IEE nos professores. TH5 positiva.

TH6 Salário Q2.6 vs. IEE

- Metodologia igual aos casos anteriores
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(7-1) \times (5-1) = 24$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=870, p-value aproximadamente 0.000
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é fortemente rejeitada

...

Há uma forte dependência entre a queixa salarial e o IEE nos professores. TH6 positiva.

TH7 - Género vs. Índice de exaustão emocional (IEE)

- Metodologia igual aos casos anteriores; considerámos 2 sexos e 7 níveis de IEE
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(7-1) \times (2-1) = 6$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=11.6, p-value=0.07
- Conclusão: a hipótese nula H_0 não pode ser rejeitada pois $p > 0.05$

...

Não há qualquer dependência entre distinção de género e IEE. TH7 negativa.

TH8 - Idade vs. IEE

- Metodologia igual aos casos anteriores; considerámos 7 classes etárias e 7 níveis de IEE
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(7-1) \times (7-1) = 36$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=1005, p-value aproximadamente 0.000
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é rejeitada

...

Há dependência entre idade e IEE

A classe centrada nos 60 anos tem mais IEE do que o esperado e a classe centrada nos 40 anos está ainda invulgarmente fresca, com índice de IEE abaixo do esperado. TH8 positiva.

TH9 Região vs. Índice de exaustão emocional (IEE)

- Metodologia igual aos casos anteriores; considerámos 6 regiões e 7 níveis de IEE
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(6-1) \times (7-1) = 30$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=382, p-value aproximadamente 0.000
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é rejeitada

Notas

■ ■ ■

Há dependência entre região e IEE

As regiões Centro e Norte exibem taxas de IEE muito elevado, Sul acima da média e Grande Lisboa, Açores e Madeira, taxas baixas. TH9 positiva.

Esta relação entre IIE e região tem a ver com a idade. Vejamos:

- Média de idades nos Açores: 45,7 anos, erro 0,25, com confiança a 99%
- Média de idades no Centro: 51,15 anos, erro 0,12, com confiança a 99%
- Média de idades na Grande Lisboa: 48,8 anos, erro 0,14, com confiança a 99%
- Média de idades na Madeira: 46,6 anos, erro 0,22, com confiança a 99%
- Média de idades no Norte: 50,2 anos, erro 0,09, com confiança a 99%
- Média de idades no Sul: 49,3 anos, erro 0,17, com confiança a 99%

■ ■ ■

Há dependência entre região e IEE

Existe maior IEE onde a média de idades é superior, o que faz entender melhor a disparidade regional. A variável significativa é a idade.

TH10 - Habilitação

- Metodologia igual aos casos anteriores; considerámos 6 tipos de habilitação e 7 níveis de IEE
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(6-1) \times (7-1) = 30$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=105, p-value aproximadamente 0.000
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é rejeitada

■ ■ ■

Há dependência entre habilitação e IEE. Os mestres têm baixos níveis de IEE, e são mais jovens, enquanto os licenciados e bacharéis, mais velhos, exibem níveis elevados de IEE. TH10 positiva.

TH11 - Público – Privado vs. IEE

- Metodologia igual aos casos anteriores; considerámos 3 tipos de situação (público, privado e não responde) e 7 níveis de IEE
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(3-1) \times (7-1) = 12$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=912, p-value aprox. 0.000
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é rejeitada

■ ■ ■

Há dependência entre tipo de situação e IEE. As escolas públicas exibem um muito maior nível de IEE do que as privadas incluídas na amostra. TH11 positiva.

TH12 – Proximidade de residência relativamente à escola vs. IEE

- Metodologia igual aos casos anteriores; considerámos 3 tipos de situação (próximo, fora da área de residência e não responde) e 7 níveis de IEE
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(3-1) \times (7-1) = 12$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=42,7, p-value aproximadamente 0.000
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é rejeitada.

■ ■ ■
 Há dependência entre tipo de situação e IEE. Existe uma aparente surpresa: os professores mais próximos de casa têm maior nível de IEE (explica-se porque têm maior idade). TH12 positiva.

TH13 - Afastamento familiar vs. IEE

- Metodologia igual aos casos anteriores; considerámos 2 tipos de situação (junto e fora da família) e 7 níveis de IEE
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(2-1) \times (7-1) = 6$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=2,69, p-value aproximadamente 0.85
- Conclusão: a hipótese nula H_0 não pode ser rejeitada

■ ■ ■
 Não há dependência entre tipo de situação e IEE. Apesar de 13.8% dos professores estarem afastados da família, i.e., nunca menos de 18.000, estes ainda não sofrem de IEE excessivo. TH13 negativa.

TH14 - Precariedade e Quadro vs. IEE

- Metodologia igual aos casos anteriores; considerámos 3 tipos de situação (QE/QA, QZ, Contratado/a) e 7 níveis de IEE
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(3-1) \times (7-1) = 12$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=510, p-value aproximadamente 0.000
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é fortemente rejeitada

■ ■ ■
 A amostra relevante é de 17.748, uma vez que há algumas não respostas a esta questão, com confiança a 99% e erro inferior a 0,35%. Cerca de 12% dos professores são contratados, no entanto estes não estão em exaustão. A contribuição para o IEE deve-se aqui aos professores em QE/QA, mais velhos. Os professores em quadro de zona também não contribuem positivamente para o índice de exaustão emocional. TH14 positiva.

TH15 - Tempo de serviço vs. IEE

- Metodologia igual, considerámos 48 patamares de tempo de serviço, um por ano, e 7 níveis de IEE
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(48-1) \times (7-1) = 282$ graus de liberdade

Notas

- Resultado: Chi-quadrado=1382, p-value aproximadamente 0.000 (cc. 10-300)
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é rejeitada

Os professores com mais tempo de serviço têm maior índice de exaustão emocional. Os professores portugueses com maior idade apresentam maior Índice de Exaustão emocional. TH15 positiva.

TH16 - Conflitos com direcção (Q2.8) vs. IEE

- Metodologia igual; considerámos 5 patamares de preocupação de conflitos com a direcção e 7 níveis de IEE
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(5-1) \times (7-1) = 24$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=593, p-value aproximadamente 0.000 (cc. 7.8x10-110)
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é rejeitada
- Há dependência entre tipo de situação e IEE

Quanto maior a existência de conflitos com a direcção, maior o Índice de Exaustão emocional. TH16 positiva. TH16 positiva.

TH17 - Criatividade (Q2.18) vs. IEE

- Metodologia igual; considerámos 5 patamares de liberdade criativa, e 7 níveis de IEE
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(5-1) \times (7-1) = 24$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=519, p-value aproximadamente 0.000 (cc. 1,7x10-94)
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é rejeitada
- Há dependência entre tipo de situação e IEE

Quanto maior a percepção de criatividade menor o Índice de Exaustão emocional. TH17 positiva.

TH18 - Independência na definição de tarefas (Q2.44) vs. IEE

- Metodologia igual; considerámos 5 patamares de independência e 7 níveis de IEE
- Usámos um teste de Chi-quadrado com $(5-1) \times (7-1) = 24$ graus de liberdade
- Resultado: Chi-quadrado=406, p-value aproximadamente 0.000 (cc. 3,4x10-71)
- Conclusão: a hipótese nula H_0 é rejeitada
- Há dependência entre tipo de situação e IEE

Quanto maior a percepção de independência, menor o Índice de Exaustão Emocional. TH18 positiva.

Notas

Resultados do INCVTE: contributo para uma análise crítica

76,4% dos professores portugueses apresentam sinais de esgotamento emocional. Destes 20,6% apresentam sinais preocupantes de esgotamento emocional, 15,6% dos professores têm sinais críticos de esgotamento emocional, e 11,6% dos professores estão em esgotamento emocional pronunciado. Se olharmos o Índice de desrealização (IRP) verificamos um amplo espectro de respostas, e um sector com níveis preocupantes: 42,5% dos professores têm IRP abaixo dos 50 pontos.

Um dos resultados mais evidentes deste estudo é a existência de uma relação fortíssima entre exaustão emocional (IEE) e a idade dos docentes. Sendo que a partir dos 55 anos esse valor atinge valores próximos de 70. O sector centrado nos 60 anos tem assim mais IEE do que o esperado. E a classe centrada abaixo dos 40 anos um valor muito inferior aos 50 pontos (ver TH8). Os professores com mais tempo de serviço têm maior índice de esgotamento emocional. Estes dados ajudam a confirmar que os professores com maior idade têm maior Índice de Esgotamento Emocional. Há ainda uma dependência entre região territorial e IEE que confirma esta hipótese – existe maior IEE onde a média de idades é superior, como na região Centro, o que faz entender melhor a disparidade regional (ver TH9). A variável significativa é claramente a idade, e não a região.

Não surpreende em decorrência que há uma expressiva dependência entre o desejo de reforma antecipada

e o IEE nos professores – registre-se o desejo expresso de 84% dos professores de se reformarem/aposentarem antes do tempo legalmente estabelecido sem penalizações salariais.

Entre os factores determinantes relacionais que resultam dos dados do inquérito já estudados por nós (existem outras variáveis do inquérito de 158 questões que ainda estão em estudo, reiteramos) está inequivocamente o cansaço, a idade dos professores, a burocracia, a indisciplina, a hierarquia rígida e a falta de criatividade. A hipótese mais plausível explicativa desta relação, ainda em estudo na sua totalidade, é uma dissociação entre as expectativas de trabalho com autonomia, criatividade e direitos laborais e a real degradação progressiva das relações de trabalho e vida nas escolas bem como o declínio das expectativas em relação ao futuro.

Este estudo recai analiticamente sobre os docentes em Portugal. Portugal tem uma história peculiar no campo europeu, é o último país da Europa ocidental a viver um processo revolucionário social (1974-1975). Este factor é essencial (embora insuficiente per si), para explicar na actualidade todos os estudos do campo do trabalho. Porque nesse biénio alargaram-se as barreiras do possível, isto é, o espectro da autodeterminação aumentou.

Ou seja, não analisamos só o adocimento depois da reestruturação produtiva nos anos 90 do século XX¹⁰⁴ – algo que os professores portugueses têm em comum com outros docentes de outros países¹⁰⁵ –, mas o trabalho

Notas

104. Ursula Huwens, *Labor in the Global Digital Economy: The Cybertariat Comes of Age*, New York, NYU Press, 2014.

105. Entre as dezenas que se podem citar ver por exemplo, SKAALVIK, Einar M. SKAALVIK, Sidsel, «Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), pp. 1059-1069; FASKHODI, Arefe Amini, SIYYARI, Masood, «Dimensions of Work Engagement and Teacher Burnout: A Study of Relations among Iranian EFL Teachers», **Australian Journal of Teacher Education**, Volume 43 | Issue 1 Article 5, 2018, pp. 77-92; Etminan, E. (2014). *The tragic endpoint of teaching profession: A comparative study of job burnout among Iranian EFL teachers* (Unpublished

docente realizado no contraste entre hoje e uma experiência historicamente excepcional (a Revolução dos Cravos), experiência onde o campo do trabalho foi o setor cimeiro de uma mudança social de grande folego.

No campo da educação em Portugal desde o 25 de Abril aos dias de hoje, período que *grosso modo* cobre o universo de professores cujas condições laborais foram estudadas neste inquérito (à data do inquérito a média de idade era de 49,5 anos, 50% dos professores tem mais de 25 anos de serviço), observamos assim quatro fases na alteração do mundo do trabalho nas escolas que vão modificar, no curto e médio prazo, as condições de trabalho e vida dos professores desde o fim da ditadura (1974) aos nossos dias, que se prendem com fatores internos e externos. Estes são essenciais para explicar, na nossa opinião, os resultados do estudo:

1) 1974-1975. As alterações fundamentais são a ampliação do espectro da *auto-determinação* com o período revolucionário (1974-1975), à revelia do retrocesso que em muitos países começava a ter início com a educação a ser paulatinamente orientada para a produção de “capital humano” no quadro da globalização¹⁰⁶. Portugal adiou, por pelo menos uma

década, os planos neoliberais com a revolução.

- 2) 1976-1986/1990. A segunda fase é marcada pela gestão burocrática, a consolidação da democracia representativo-liberal, mas ainda com espaços de mediações entre o poder e seus subordinados, que decorre entre 1976 e o fim da década de 80. Escola que neste período já tendia *de facto* à ausência de autonomia (embora o discurso fosse o «das reformas em nome da autonomia»¹⁰⁷). Neste período ainda é determinante a crise política do Estado e as consequências da revolução, deixando aos professores uma ampla autonomia, mesmo que não enquadrada pela legalidade.
- 3) Anos 90. A fase seguinte é marcada pela reestruturação produtiva, depois da entrada de Portugal na CEE¹⁰⁸. Estas mudanças dos anos 90 do século XX consubstanciaram uma alteração qualitativa, uma rotação das políticas educativas para o mercado. Mercado desigual, obstaculizando o desenvolvimento pedagógico e o ensino universal, quartando o valor da *segurança*¹⁰⁹, com empregos precários e pensões ameaçadas; neste período também entram nas escolas contingentes de

Notas

master's thesis). University of Tehran, Tehran, Iran; Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>; Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

Gonzalez-Roma, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>;

Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and social engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141, 415-424. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.02.043>

106. Michael Roberts, *The Long Depression*, Chicago, Haymarket Books, 2016; Roberto Leher, «A Ideologia da Globalização na política de formação profissional brasileira», *Revista Trabalho e Educação*, vol 4, 1998, pp. 117-134.

107. Licínio Lima, «A democratização do governo das escolas públicas em Portugal», *Sociologia*, 2009, FLUP, pp. 227-253.

108. Raquel Varela, *Breve História da Europa*, Lisboa, Bertrand, 2018.

109. BRANCO, Manuel Coret, *Economia Política dos Direitos Humanos*, Évora, Edições Sílabo, 2012.

professores que não experienciaram o período revolucionário. Nesta fase ainda são introduzidas alterações nas carreiras que tendem a proteger os mais velhos com direitos mas não as asseguram aos mais novos, mantidos na incerteza da precariedade que obstaculiza projectos de vida independentes. Isso gerou uma ampliação da divisão no seio dos professores.

- 4) De 2008 aos nossos dias. Esta última fase é marcada pela gestão autoritária, que veio agregada, pela primeira vez na história do país desde a revolução, a 1) cortes salariais directos nos docentes, congelamento da carreiras e cortes na segurança social (cortes salariais indirectos¹¹⁰); 2) o desenlace deste novo *modus operandi*, que reintroduz a figura do director, é por um lado a acentuada proletarianização dos professores, mesmo o das gerações mais velhas até aqui protegidos pelo pacto social – com diminuição quer do salário quer da autonomia de trabalho – e a total adequação da escola ao mercado global e flexível, com a municipalização e a flexibilização curricular; 3) a divisão entre professores titulares e os restantes, sendo que estes são obrigados a avaliar os colegas numa carreira afunilada com limite de quotas de acesso às avaliações de Muito Bom e Excelente. Neste período tem especial relevância a avaliação de desempenho (que no inquérito não é vista como um sinal preocupante porque, cremos, foi realizado numa altura

em que a progressão na carreira estava impossibilitada “estavam congeladas”), que cria na escola um mecanismo de competição, vigilância, e intimidação entre colegas, pulverizando a cooperação. Este último período é ainda marcado – e este não é um facto secundário nas dimensões do adoecimento – por uma meta narrativa distópica¹¹¹, em que o capitalismo se apresenta através dos seus aparelhos de hegemonia (Escola, TV, Jornais, etc), como um projeto presentista, sem futuro, onde o crescimento das desigualdades sociais e a crise social, política e ecológica são apresentadas como inevitáveis. Neste quadro a identidade grupal, do setor, já em esboroamento pela competição – método preferencial da atual forma de gestão –, dá-se *a pari passo* com uma identidade distópica da sociedade global.

Segundo alguns autores os professores têm um risco aumentado de sofrer de problemas de saúde mental quando comparados com outras profissões¹¹². Queremos indicar que os constrangimentos que resultam das condições de trabalho (o ambiente físico de trabalho) têm essencialmente repercussões no organismo e causam danos e lesões corporais específicas que se traduzem amiúde em doenças ocupacionais/profissionais (envenenamento, cancro por exposição ao amianto ou outros agentes tóxicos). Estas doenças são o objeto tradicional da medicina do trabalho. O adoecimento dos professores em Portugal é pois resultado de múltiplos fatores, individuais

Notas

110. VARELA, Raquel, *A Segurança Social é Sustentável*, Lisboa, Bertrand, 2013; RAMOS, Pedro Nogueira, *Torturem os Números que eles Confessam*, Coimbra, CES, Almedina, 2014.

111. Bryan Palmer, «Velhas Posições/novas necessidades: história, classe e metanarrativa marxista», In Wood e Foster, *Em Defesa da História*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1997, pp. 74-83.

112. MOLINA, Mariane Lopez et al. Well-being and associated factors among elementary school teachers in southern Brazil. *Rev. CEFAC* [online]. 2017, vol.19, n.6 [cited 2018-10-10], pp.812-820. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462017000600812&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1982-0216. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620171962217>.

também, e muitos deles, mesmo no campo coletivo permanecem em estudo, e alvo de dúvidas. Não podemos, porém, iniciar uma análise destes dados sem os correlacionar com as mudanças da organização do trabalho e da própria sociedade capitalista. As condições de trabalho, classicamente analisadas pela ergonomia, pela medicina do trabalho, pela toxicologia industrial, etc. constituem um dos objetos da Segurança e saúde no Trabalho (SST).

Quando nos interessamos pela questão da saúde mental no trabalho, para além das condições de trabalho, devemos igualmente interessar-nos por uma outra vertente: a organização do trabalho. Esta última é caracterizada, de modo sumário, por três dimensões:

- A divisão das tarefas e a definição do conteúdo do trabalho;
- A prescrição de objetivos e dos métodos que o trabalhador deve empregar para os atingir (através de descritivos funcionais, da caracterização dos postos de trabalho e dos modos operatórios);
- A repartição dos trabalhadores através da hierarquia, os modos de comunicação e as relações de subordinação que organizam as relações profissionais.

Todas estas dimensões da organização do trabalho afetam a vivência do trabalho, pois determinam logicas de pertença e de afiliação a certos grupos, de reconhecimento, de poder, etc. Portanto, enquanto as condições de trabalho têm repercussões na saúde do corpo, a organização do trabalho tem efeitos no funcionamento psíquico dos sujeitos.

Para percebermos o sofrimento e os distúrbios psicológicos relacionados com o trabalho, devemos portanto interessar-nos pela organização do trabalho e pelo seu impacto, positivo, nuns casos, negativo, noutros, no equilíbrio mental dos indivíduos. A psicodinâmica do trabalho, uma disciplina científica nascida em França na década de 90, dedica-se especificamente ao estudo das interações entre organização do

trabalho e subjectividade, como já referimos (ver Estado da Arte). Graças aos trabalhos desenvolvidos nesta área, sabemos hoje identificar uma série de factores implicados na génese do prazer e/ou do sofrimento no trabalho, assim como a etiologia das principais entidades psicopatológicas relacionadas com o trabalho. As evoluções recentes do mundo do trabalho, e os seus efeitos em termos clínicos, levaram-nos a distinguir, de forma algo esquemática, dois grandes conjuntos de patologias mentais relacionadas com o trabalho:

- As patologias de sobrecarga
- As patologias da solidão

É muito mais provável, estamos convencidos que esta é a conclusão inicial cimeira deste estudo, que o fator cansaço e idade sejam secundários no quadro de *burnout* face a, citando Goethe em *Afinidades Electivas*, não «utilizar, diariamente e a qualquer hora, para benefício dos outros, a multiplicidade de talentos que ele desenvolveu dentro de si», isto é a dissociação entre as expectativas criadas e as efetivamente vividas ao longo de um tempo na escola que foi transformado e transformou os professores.

O país que se deixa para trás no 25 de Abril é o Portugal profundo, atrasado, de Salazar. A industrialização dos anos 60 vai, mesmo no quadro de ditadura, levar a burguesia e as elites dirigentes a tomar a iniciativa de introduzir alterações na educação. Durante a década de 60 e início da década de 70 do século XX há alterações económicas mundiais que modificam a estrutura de classes das sociedades da Europa do Sul e conseqüentemente a educação – falamos de contrariar a baixa tendencial da taxa de lucro através da exploração intensiva do trabalho à escala mundial. Este fator vai impulsionar a industrialização dos países periféricos e semiperiféricos, com o conseqüente crescimento da classe operária industrial e do setor terciário e a diminuição da classe camponesa, num processo de crescente urbanização

Notas

e desruralização¹¹³. É num quadro de expansão do modo de produção capitalista¹¹⁴ que se devem compreender as transformações económicas que levaram à mudança do panorama social e político de Portugal na década de 60 do século XX. Com a intensificação da industrialização, as cidades aumentam desordenadamente e com muitos bairros de lata onde se albergam os que partiram dos campos. Estas alterações vão originar paulatinamente uma grande concentração da classe operária portuguesa nas duas margens do rio Tejo, junto a Lisboa e no distrito de Setúbal. O país muda. A população ativa rural passa de 44% em 1960 para 28% em 1973, ao mesmo tempo que a população ativa industrial passa de 29% para 36%¹¹⁵. Em 1970, três quartos da população ativa é assalariada. Mais de 2/3 dos trabalhadores da indústria (67,4%) concentravam-se em unidades fabris com mais de 20 pessoas. Santos *et al*¹¹⁶ afirmam que houve um alargamento da classe operária, entre 1950 e 1970, de 768 000 para 1 020 000, isto num quadro de verdadeira sangria de mão-de-obra com destino aos países mais ricos da Europa Ocidental (1 milhão e meio de pessoas abandonaram o País entre 1950 e 1970). É também na década de 60 que as mulheres «acedem, maciçamente, ao trabalho industrial, agrícola e dos serviços». Há uma mudança geracional face ao período do pós-guerra: uma classe operária jovem, que se torna adulta já na cidade, que trabalha mais e com nova organização do trabalho e racionalização do processo produtivo.

O sistema educativo sofre neste

quadro pequenas mudanças em 1965, como o alargamento da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos (para alunos do sexo masculino), criação da telescola (escola por difusão em rádio e TV). Em 1973, é aprovada a reforma educativa de Veiga Simão que introduz algumas inovações: a educação pré-escolar é incluída no sistema de ensino, a escolaridade obrigatória passa de 6 para 8 anos.

Pese embora o maior acesso à escola, ditado pela própria exigência das classes dominantes a braços com escassez de força de trabalho pela combinação de industrialização, guerra e migrações, realizado nos anos 60, esta é porém e ainda uma escola elitista. Que nos deixa mesmo assim na cauda da Europa, apartados do mundo civilizado. Apesar da obrigatoriedade do ensino ser de 6 anos desde 1965, em 1974 cerca de 26% da população é analfabeta, 85% das crianças com idades compreendidas entre 6 e 10 anos frequentavam apenas o 1º ciclo (os primeiros 4 anos de escolaridade) e apenas 28% das crianças com idades entre os 10 e 12 anos encontram-se matriculadas no 2º ciclo (os 5º e 6º anos de escolaridade)¹¹⁷. Só «quem tinha dinheiro», dizia-se nos meios populares, podia estudar e não existiam escolas nem professores em grande parte das zonas rurais.

Do ponto de vista da direção a escola não muda à revolução, ao 25 de Abril de 1974. É dirigida por um reitor, um docente, que estava à frente da escola e era da total confiança do Governo e do regime da ditadura (1926-1974). Esta

Notas

113. BARRETO, António. *Mudança Social em Portugal: 1960-2000*. In PINTO, Costa. *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: D. Quixote, 2005.

114. SANTOS, Maria de Lurdes, LIMA, Marinús Pires de, FERREIRA, Vítor Matias. *O 25 de Abril e as Lutas Sociais nas Empresas*. Porto: Afrontamento, 1976, 3 volumes, p. 8.

115. CLEMENTE, Eloy Fernández, «Problemas y Ritmos de la Modernización Económica Peninsular en el Siglo XX». In GÓMEZ, Hipólito de la Torre (ed), *Portugal Y España Contemporáneos, Ayer*, Madrid: Marcial Pons 2000, p. 203.

116. SANTOS, Maria de Lurdes, LIMA, Marinús Pires de, FERREIRA, Vítor Matias. *O 25 de Abril e as Lutas Sociais nas Empresas*. Porto: Afrontamento, 1976, 3 volumes.

117. 50 anos de Estatística da Educação. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação e Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, 2009.

questão de poder vai sofrer alterações radicais nos dias imediatos ao 25 de Abril – falamos dos dias seguintes, em que muitos desses diretores, acusados de colaboração com a PIDE/DGS ou de medidas de repressão e perseguição dos docentes, funcionários e alunos tomam eles mesmo a decisão de fugir das escolas. Estes diretores são substituídos por comissões diretivas ou de gestão que são eleitas quase sempre em plenários democráticos¹¹⁸ e com mandato revogável¹¹⁹. Ao contrário da descrição ideológica de “caos” dos setores mais avessos politicamente à revolução¹²⁰ na realidade o que observamos é uma capacidade de inovação e adaptação ímpares na história do país com os professores a assumirem a gestão das escolas dando um impulso qualitativo no campo da melhoria de condições objetivas, pedagógicas e científicas inédita, isto com escassez de meios, falta de professores, instalações, etc.

No auge da revolução assiste-se ainda a medidas paliativas mas fundamentais para um país atrasado como a Campanha de Alfabetização e Educação Sanitária, que está presente em 100 localidades de 3 distritos e envolve 10 000 estudantes, médicos e enfermeiros¹²¹. Era preciso uma sociedade igual e livre – a *praxis* educativa convocava todos a envolverem-se diretamente nessa construção. Filomena Oliveira recorda-se que foi para Viseu em 1974 para uma aldeia, onde se chegava por um carreiro de terra, alfabetizar os camponeses e que, com o método Paulo Freire, em

um mês conseguiu que “a Dona Rosa tivesse recebido uma carta do filho que estava em França e leu-a. Compreendi aí que a vida só fazia sentido se podemos viver para e com os outros.” Foi, conta em lágrimas, o “período mais bonito da minha vida.”¹²²

Um amplo consenso nacional – a que se opunha apenas uma minoria – exigia utilizar o orçamento da guerra no combate ao analfabetismo e na educação do povo¹²³. Depois, dentro das escolas, variáveis de poderes estavam colocadas entre uma miríade de partidos de esquerda: entre os estudantes do liceu, o momento mais radical está na greve de Fevereiro e Março de 1975 que rejeita a lei de gestão de 1975 aprovada pelo Governo, por considerarem que é antidemocrática, e não aceitarem que haja notas mínimas para se dispensar dos exames e não considerarem as faltas eliminatórias. Iniciam, a 17 de fevereiro, uma greve geral que se prolonga pelo mês de março. A 1 de março o ministro da Educação, Rodrigues de Carvalho, declara que a greve «é de ordem política, a julgar pelos aspectos que se estão a revelar no meio da confusão que reina no ensino secundário»¹²⁴. Tratava-se agora de gerir a «escola em movimento» sem dúvida com fortes tensões e lutas entre as lideranças sindicais (que começam a sua formação como Grupos de Estudo¹²⁵ ainda durante a ditadura) – com mais peso no PCP, PS, católicos progressistas e extrema-esquerda – mas, num *volte face* que unia todos face à ditadura, pautada pela «política

Notas

118. Licínio Lima, «A democratização do governo das escolas públicas em Portugal», Sociologia, 2009, FLUP, pp. 227-253.

119. Raquel Varela, História do Povo na Revolução Portuguesa, Lisboa, Bertrand, 2014.

120. Ramos, Rui (coord), *História de Portugal*, Lisboa, Esfera dos Livros, 2009

121. Cronologia Pulsar da Revolução, 1974-1975, Centro de Documentação 25 de Abril.

122. Entrevista de Raquel Varela com Filomena Oliveira, Julho de 2017.

123. «Guerra Colonial. Uma questão a Resolver». In *UEC*. n.º 1, 2.ª Série, p. 5.

124. *República*, 1 de Março de 1975, p. 12.

125. Manuel Tavares, «Contribuições para a História do Sindicalismo docente em Portugal: dos Grupos de Estudo à afirmação e crise do movimento sindical docente», *Education Policy Analysis Archives*, vol 22., 2014, pp. 1-24.

autoritária, corporativista, centralizadora e obscurantista (...) pela arbitrariedade nas escolas portuguesas». ¹²⁶

Por outro lado os anos de 1974-1975 são marcados por uma *metanarrativa* de transformação social profunda, e de *praxis revolucionária – a escola fazia uma nova sociedade e uma nova sociedade fazia a nova escola, o educador educava-se na revolução*: «A autonomia não chegou a ser juridicamente consagrada, embora fosse quotidianamente ensaiada através de práticas de democracia direta, de deliberações coletivas, executadas pelas comissões de gestão». ¹²⁷

A revolução, iniciada em 25 de Abril de 1974, muda tudo a uma velocidade surpreendente. Nas escolas alteram-se conteúdos programáticos, condições de trabalho para docentes e para pessoal não docente e condições de estudo para alunos. São criadas redes de transporte escolar; foram construídas novas escolas, cantinas e residências escolares foram estipulados subsídios para alunos carenciados e houve a distribuição do leite escolar (entre outras medidas). A oferta curricular é uniformizada para os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, deixando de haver os ramos de ensino liceal e ensinos técnicos comercial, industrial e agrícola. Em 1974-1975 reintroduz-se o carácter laico na educação; extinguem-se a Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Feminina; acaba-se com a separação dos alunos em turmas por sexo.

Até ao final da ditadura não havia organização livre dos docentes. Esta vai ter os seus primórdios mais imediatos

na constituição dos já referidos Grupos de Estudo ¹²⁸, ainda durante a ditadura, criados nos anos 60 do século XX, impulsionados por comunistas, católicos progressistas, entre outros. Com o 25 de Abril dá-se imediatamente a ocupação das escolas e estruturas educativas e é conquistada a livre associação e constituição de organizações sindicais, estruturas que vão ser a partir de 1976 o principal elo de ligação entre o Estado e as escolas, enquadradas como tal na Constituição aprovada em 1976.

No plano da gestão são introduzidas mudanças em 1974 e 1975 que sofrem alterações importantes em 1976 – no sentido de um pacto social que substitui a democracia directa pela democracia representativa. Logo em maio de 74 o Governo tenta enquadrar a democracia direta insistindo na influência ministerial nas escolas e que «às comissões democraticamente eleitas reservava as “atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão”, matéria que seria muito criticada e alvo de mais ou menos generalizado incumprimento». ¹²⁹ O Governo procurou dar sustentação jurídica ao movimento de gestão democrática das escolas aprovando o Decreto-lei n.º 735-A/74. O advento da democracia representativa em 1976, depois da derrota revolucionária da dualidade de poderes, conta com regras eleitorais precisas, apresentação de listas, atas de homologação ministerial que contrata com a «informalidade e a diversidade dos procedimentos anteriores» ¹³⁰, mas vem acompanhada de uma paulatina burocratização e

Notas

126. Clara Boavida, «A Governação das Escolas portuguesas entre 1974 e 1976 o papel dos sindicatos na emergência de novo sistema de gestão escolar», *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 43, 2014, p. 48.

127. Licínio Lima, «A democratização do governo das escolas públicas em Portugal», *Sociologia*, 2009, FLUP, p. 228.

128. TAVARES, Manuel, «Contribuições para a História do Sindicalismo Docente em Portugal: dos Grupos de Estudo à afirmação da crise do movimento sindical docente», In *Education Policy Analysis Archives*, vol 22, 2014, pp.1-24.

129. Licínio Lima, «A democratização do governo das escolas públicas em Portugal», *Sociologia*, 2009, FLUP, p. 228.

130. Licínio Lima, «A democratização do governo das escolas públicas em Portugal», *Sociologia*, 2009, FLUP, p. 230.

menos autonomia. Os órgãos mantêm-se colegiais mas são esvaziados do peso dos plenários, assembleias, por outro lado o presidente do Conselho Diretivo passa a ser eleito pelo CD, antes era uma forma colegial. Não assistimos só no biénio 1974-1975 à descentralização escolar mas a um poder paralelo, assente num «democracia directa, de deliberações colectivas, executadas por comissões de gestão»¹³¹.

A magnitude das alterações de 2008 foi muito mais profunda, porém, trágica para o ambiente grupal e social nas escolas (ver em Estado da Arte o peso do ambiente no adoecimento) – é imposta uma gestão hierárquica, sem mediações (com contornos que desenvolveremos à frente).

Sublinhamos que é essencial compreender a relação de causa-efeito do adoecimento relevada no estudo, não só com a gestão, mas com os *fins da educação/trabalho docente*, isto é, a educação para o mercado, valor de troca, enquanto violadora do sentido precípuo do educador, o seu *valor de uso* – fazer crescer, educar, transformar o aluno, são sentidos malogrados sistematicamente pelos objetivos traçados com os planos de *formação da força de trabalho*.

Destacamos assim que há uma correspondência entre a forma de gestão e o destino e objetivos do trabalho – a uma produção baseada nas necessidades humanas corresponde necessariamente uma gestão coletiva/democrática. A uma produção para o lucro – ou no caso da educação *formação de força de trabalho para o mercado* – corresponde necessariamente/uma gestão hierárquica.

Por outras palavras, tais processos, fins e meios de trabalho, são indissociáveis da evolução do trabalho nas sociedades contemporâneas e do

modo de funcionamento das sociedades capitalistas na actualidade¹³².

Em 1974 deixa de haver o cargo de diretor ou de reitor e os órgãos de gestão das escolas Conselho Diretivo e Conselho Pedagógico) passam a ser democráticos, ou seja, passam a ser eleitos pelos seus pares, e no Conselho Pedagógico há representantes dos docentes, do pessoal não docente, dos alunos, dos pais e encarregados de educação e de outros elementos com intervenção na escola e/ou no processo educativo. Embora a participação dos docentes tenha sido sempre quantitativa e qualitativamente mais importantes do que a de pais ou discentes (o setor a quem mais se deve a escola democrática são os professores, que lutaram mais por ela que qualquer outra entidade), são formadas neste período as associações de pais e de encarregados de educação, associações de estudantes. E os já assinalados sindicatos de professores e sindicatos de pessoal não docente (alguns integrados paulatinamente nos sindicatos da função pública).

Esta gestão democrática, muitas vezes culpabilizada pela ineficácia da gestão escolar pelos partidos da terceira via e da direita liberal, permite-nos compreender a dificuldade que foi introduzir as reformas neoliberais em Portugal durante os anos 80 e 90 porque, uma vez aprovadas no Governo, as reformas esbarravam de facto, embora de forma desigual de escola para escola, na força dos Conselhos Diretivos das escolas e das Associações de Pais, mesmo depois de 1976, em que a própria gestão direta já tinha sido substituída por uma gestão representativa, mas democrática. As medidas neoliberais, em suma, chegaram no fim dos anos 80 mas a forma de gestão que permitiu

Notas

131. Licínio Lima, «A democratização do governo das escolas públicas em Portugal», Sociologia, 2009, FLUP, p. 228.

132. ANTUNES, Ricardo, Os Sentidos do Trabalho – Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho. Coleção CES, Coimbra, Almedina, 2013.

executá-las no local foi o fim da gestão democrática em 2008.

Esta democracia, dos anos pós Abril, permitia também a assunção coletiva de medidas e responsabilidades – este facto pode ter uma influência decisiva em todos os atos educativos, incluindo em alguns deles que no Inquérito se revelam como associados ao *burnout* como a questão, por exemplo, da indisciplina, também ela uma questão complexa mas que pode ser analisada em parte na organização da própria escola.

Os casos de indisciplina, por exemplo, são, então, à luz das formas de gestão democráticas, observados, em média, como um problema não do *aluno-indivíduo face ao professor-isolado* na sala de aula, mas como um desafio coletivo a ser resolvido coletivamente, desde logo em reunião de grupo de área afim (o coordenador de grupo é, depois de 2008, depois eleito de entre um leque restrito de professores escolhidos pelo diretor). Não existe culpa individual – não se determina o falhanço do professor dentro da sala de aula face ao aluno, individualmente considerado, mas sim a assunção de um problema, encarado com relativa normalidade (a adolescência pressupõe rutura de autoridade), que deve ser encaminhado coletivamente, salvaguardando um sentido de justiça para com o aluno, o professor, a sociedade.

Hoje, a questão da indisciplina é encarada, essencialmente, no plano da *culpa*: ela é vista como algo anómalo (uma criança “normal” seria sempre irreprensível e, se foi disciplinada, isso é sempre olhado pela óptica da culpa) professores culpabilizam pais, pais culpabilizam a escola, diretores culpabilizam professores. Entopem-se escolas de faltas disciplinares, processos burocráticos demorados, e a questão da indisciplina tem-se revelado cada vez mais importante como fator de adoecimento dos docentes e de perturbação da

escola – mais de 70% dos professores mostram-se muito preocupados com a questão da indisciplina e, nos testes de hipótese, mostra-se uma relação forte entre adoecimento e indisciplina (ver TH3). Psicanaliticamente falando, a culpa, nas sociedades religiosas, e a vergonha, nas do espectáculo e do êxito, uma vez introjetadas, são entorpecedoras; libertar da culpa e desembaraçar da vergonha são tarefas redentoras – para além de se enfrentar com determinação e coragem a ameaça (vencer o medo, em suma).

Não se apresentam, da parte dos responsáveis políticos, sobre os quais hoje recai o desenho das políticas educativas, propostas no campo pedagógico, social, e organizacional que tragam conforto aos alunos e professores e toda a quebra de regras é encarada como uma extensa e visível perturbação, sem resolução. O mal-estar social, a montante (as crianças portuguesas dormem cada vez menos e pior, até 30% sofrem de insónia comportamental/educativa¹³³; a alimentação é pobre em muitos nutrientes, rica em hidratos de carbono; a impossibilidade de a pedagogia se desenvolver crítica e criativamente pelos objetivos de mercado, plasmados na multiplicidade de testes/exames; a escola/ enquanto espaço de aula fechados, de longas horas, sentados, com aulas quase exclusivamente expositivas, entre outros fatores), não é colocado como fator de estudo, e conseqüente resolução. Veja-se que este dado é muito importante e é também ele verificado nos resultados dos dados do inquérito: quanto maior é a perceção de criatividade, menor o Índice de Esgotamento Emocional; quanto maior é a perceção de independência menor o Índice de Esgotamento Emocional (ver TH17 e TH18)

“Politecnicia”, educar seres humanos em vez de produzir “capital humano”

Uma das características dos conflitos do biénio de 1974-1975 é a sua radicalidade

Notas

133. Diário de Notícias, 8 de Novembro de 2016, <https://www.dn.pt/sociedade/interior/criancas-dormem-cada-vez-pior-e-a-culpa-e-dos-pais-ja-ha-terapeutas-para-ajudar-5485234.html>

e a sua democraticidade, que derrubou barreiras clássicas do mundo do trabalho estranhado nas sociedades capitalistas¹³⁴. Em 1974 e 1975, embora em processo de aprendizagem a que muitos apelidaram de «caótico», como referimos, assistimos de fato ao encurtar do caminho entre trabalho manual e intelectual, pensamento e execução, entre quem governa e é governado. E uma sociedade em que as aspirações do trabalho ganharam objetivos claros de *valor de uso* (e não de valor de troca, ou valor de mercadoria¹³⁵ como é hoje dominante, o «capital humano»).

O Estado deixou de ser o único centro de poder, tendo de o dividir, em tensão, com as comissões de trabalhadores, moradores, escolas, gestão de saúde, etc.¹³⁶. Esta nova sociedade gerou uma nova escola, que forjava uma nova sociedade, onde se diminui a relação entre trabalho manual e intelectual – todo o operário deve ser um artista, é esse o significado do *ensino unificado*; a todos deve ser dado o conhecimento produzido pela humanidade, em contraposição ao ensino para os requisitos imediatos do mercado de trabalho; maior autonomia dos locais de trabalho e um controlo democrático sobre decisões e execuções – não é ausência de controlo, nem de diferenças nos graus de responsabilidade ao nível das instituições, mas sim a eleição de dirigentes de baixo para cima e não de cima para baixo que assim granjeariam maior respeito entre os pares. É patente a intensa relação entre as relações de hierarquia burocráticas e o esgotamento docente em Portugal, como o teste TH16 não deixa dúvidas.

Vejamos através de um testemunho o confronto entre o ontem e o hoje:

Olhemos por fim o testemunho de Ana Lima, professora:

«Acabo de chegar a casa. estou exausta, enervada. passei 10 horas na escola, dei 2 aulas. o mais foram tarefas de treta, tempo de espera para a reunião das 18.20. na próxima 6ª feira tenho duas, no fim do meu dia de trabalho. não haverá tempo de espera. ao todo, terei estado 12 horas na escola. são tempos de *cad* e de *gpi* e de *blogue* (que faço em casa), mais reuniões semanais ordinárias, mais reuniões extraordinárias quando calha e não refíles, reuniões basicamente para nada, em que já não aturamos sequer a presença, a voz do outro, reuniões que terminam de noite e em que se preenchem papeis e papeis e papeis com coisas que de qualquer forma faríamos – sem as registar e com muito mais disponibilidade. chego a casa e não consigo fazer nada do que supostamente deveria: preparar aulas, ver os mails dos meus alunos, orientar-lhes o trabalho no início do ano. não tenho energia nem para comer. apetece-me desabafar, ainda que saiba que não adianta, que poucos lerão e ainda menos vão entender, nada vai mudar, jamais. o ministro gaba-se dos seus (des)feitos e eu continuo com o mesmo horário sobrecarregadíssimo, tarefas sem sentido, burocracias que me devoram a alma e me aceleram as pulsações. podia agora tomar antidepressivos, ansiolíticos, dormir, esquecer a inutilidade disto tudo, a perversidade de um sistema vampiresco que me suga e suga e suga. nem dormir posso, para já, acordaria cedo demais e depois não conseguia dar as aulas, amanhã. não vejo televisão, ainda que, agora, só me apeteça estupidificar, deixar-me hipnotizar. deprime-me a mediocridade, as notícias dão-me náuseas, não aturo as mentiras dos políticos. também não oiço música, nada.

Notas

134. Mészáros, István. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006.

135. O valor de uso e o papel do trabalho é amplamente desenvolvido na obra de Lukács, Gyorgy, A Ontologia do Ser Social, São Paulo, Boitempo, 2012 (Tomos I e II).

136. Lima, Marinús Pires de, «Transformações das Relações de Trabalho e Ação Operária nas Indústrias Navais (1974-1984)», In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 18-19-20, fevereiro de 1986, p. 541.

quero um silêncio absoluto, telefones desligados, janelas fechadas. tenho 56 anos de idade, 33 e tal de serviço. sou hoje uma professora derrotada, desfeita. pudesse eu pedir isenção do serviço não-lectivo, reuniões, reuniões, reuniões e as pessoas que se levam tão a sério. reuniões para nada, fora do meu horário de trabalho, reuniões que não contam como horas extraordinárias como se não tivessem existido nunca, espremidas dão zero, dão sangue. a cada uma que aturo contrafeita penso que vou ter um ataque cardíaco, um avc. vou pedir a reforma antecipada. sei que depois de 33 anos e tal a descontar para a segurança social trarei para casa uma miséria, nem sei se chega a mil euros. estudei 18 anos para ser professora (4+7+5+2). Estava no último escalão da carreira, o ecd de maria de lurdas rodrigues recambiou-me para o nono, passos coelho das falsas promessas reduziu os dois mil euros mensais que recebia para cerca de 1800. estudei 18 anos, empenhei-me, aperfeiçoei-me, dediquei muitos anos à escola, tantas vezes com prejuízo da minha família, o tempo, a paciência que dedicava aos alunos e faltava depois ao meu filho. tantas vezes. a sinistra matou-me, matou-nos, os efeitos sentem-se numa continuidade de ondas. isabel alçada e nuno crato não fizeram NADA para me devolver à vida. a escola-instituição, é, desde há 6 anos, um pesadelo. dias há em que chego e não consigo entrar. fico cá fora à chuva ao vento à canícula, fumo cigarros atrás de cigarros até chegar a hora de dar a aula propriamente dita. apetece-me fugir, hibernar, às vezes morrer. hoje, de volta a casa, uma condução que poderia ter-me custado a vida, a falta de reflexos pelo cansaço extremo, e a ânsia, a urgência de me afastar dali o mais rápido possível. o stress, a revolta pelas condições de trabalho que me impõem e que não vão mudar nunca. horas e horas na escola, tarefas sem sentido, 30 e tal graus dentro

de uma sala ouvindo que a turma, que foi minha no ano passado, tem 16 rapazes e 14 raparigas que os alunos preferem sair com os amigos a ler livros que que que que... kafka na sua expressão absoluta. estou cansada, não quero repetir isto amanhã, e depois, nas duas semanas em que duram as reuniões extra-horário, extra tudo. ouvi, e não quis acreditar: "um aluno que seja mandado para a sala de estudo sem tarefa regressa à sala de aula - de que foi expulso por mau comportamento." pensei numa loucura colectiva e irreversível que nos atinge, que fazemos todos parte de um maquiavélico plano de extermínio. chega. eu era uma professora entusiasmada. gostava de procurar e preparar materiais para os meus alunos, de aprender pesquisando, experimentando. e lia, lia muito, fiz para eles blogues e moodle e páginas web com escritores, música, história, cultura - em inglês francês espanhol alemão português. meti-me no projecto e-twinning e e-learning e fui auto-didacta e trabalhei milhares e milhares de horas aos fins-de-semana, em férias. tudo fiz por gosto, num tempo em que alegadamente os professores "não eram avaliados." agora só quero não pensar, se possível fugir fugir fugir. falta-me o tempo e o ar, não posso senão ir-me embora.»¹³⁷

Esta brutal descrição podia ser realizada numa linha de montagem automóvel nos anos 30, de facto. O período revolucionário, por contraste, marcou uma preocupação maior com o indivíduo, evitando assim, a padronização da linha de montagem *taylorizada*. É aqui que se devem compreender todas as medidas cujas exigências partiram, sobretudo dos professores – e menos dos pais e alunos – de ensino da música, artes, etc. gratuito e obrigatório (o carácter obrigatório garantia a democraticidade). Estas reivindicações, como assinala Clara Boavida, «deveriam abranger o direito à crítica e redefinição da função docente

Notas

137. Testemunho de Ana Lima, 20 de Setembro de 2011
<https://o-vento-que-passa.blogspot.com/2011/09/perder-alma.html?m=1>

e da estrutura e conteúdo do ensino, nomeadamente no que dizia respeito aos programas e aos métodos, além das reivindicações relativas à melhoria de salários e previdências».¹³⁸

A época é ainda marcada por uma ampla relação escola/sociedade, significada não na conservação e reprodução social mas na *transformação*. Seus efeitos, embora tivessem tido mudanças institucionais em 1976, foram duradouros até aos anos 80. Exigia-se, vigorosamente, enquanto mobilização social, que todos deviam ter acesso à educação da **politecnicia** (que em Portugal se materializou no Ensino Unificado, hoje ameaçado pela flexibilidade curricular e o constante desnatar dos conteúdos): Politecnicia, como refere aquele que é um dos mais importantes pedagogos vivos no Brasil, Demerval Saviani, «significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação moderna, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade como conjunto do processo produtivo».¹³⁹

Por isso, exigia-se o fim dos guetos, fossem de pobres (bairros de barracas) ou de ricos. Grande parte das escolas secundárias resultam mesmo de ocupações protagonizadas por professores, pais e alunos de escolas privadas, muitas religiosas, porque a partir do 4º ano e sobretudo do 6º ano as classes

trabalhadoras não conseguiam continuar a estudar. Deu-se uma descontinuação em relação ao sistema capitalista que, não tendo sido derrubado, foi pressionado e questionado por um poder paralelo que resultou num complexo de cedências políticas em 1974-1975 – que no essencial desenharam uma escola com um caráter quase impar na Europa do século XX.

O salto na melhoria dos índices de educação que o país assistiu nas décadas seguintes à revolução, que tiveram resultados nas estatísticas dos anos 90 e século XXI, não podem ser atribuídos ao neoliberalismo dos anos 90 porque são necessárias duas a três décadas para os verificar. Não foi a flexibilidade neoliberal dos anos 90 que permitiu ao país sair do atraso profundo da educação, mas o engajamento docente na educação do país, que floriu em 1974-1975. Os resultados da flexibilidade e aligeiramento curriculares e do adoecimento docente, esses, só os veremos daqui a 10 a 20 anos. Hoje, os Governos celebram, na realidade, o sucesso do modelo (escola democrática e com gestão coletiva) a que puseram fim...

Podemos afirmar que o homem/mulher professor em 1974 estava mais próximo da sua essência, *menos alienado*. O género humano distingue-se das demais espécies em função do desenvolvimento histórico-cultural e da sua capacidade de transformar a natureza, o meio e a si próprio. A atividade vital humana, que embasa a afirmação do trabalho, linguagem e sociabilidade, é a mais importante característica distintiva do ser social. No princípio foi a ação e o verbo: atividade-consciência. Não há *Homo sapiens*, sem *Homo Faber*, e viceversa. Os seres humanos vêm ao mundo morfológicamente enquanto “candidatos à humanidade”. É a educação realizada pelos seres humanos mais desenvolvidos, avançados e complexos,

Notas

138. Clara Boavida, «A Governação das Escolas portuguesas entre 1974 e 1976 o papel dos sindicatos na emergência de novo sistema de gestão escolar», *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 43, 2014, pp. 45-63.

139. Demerval Saviani, «Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos», *Revista Brasileira de Educação - ANPED - v.12 - n.34 - 2007*, p. 161.

i.e., os adultos, que garante humanização integral às crianças, “ser-em-criação.”

Após a primeira infância, em que as crianças aprendem a postura ereta – e a rudimentos de linguagem – no núcleo familiar, é a Escola – a *educação escolar* – o fator primordial de humanização de seres humanos. Os professores são o seu elo fulcral com a civilização.

Recordando as palavras do pedagogo Demerval Saviani sobre a centralidade do trabalho na construção do género humano: «Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.»¹⁴⁰

Vejamus a este respeito parte do testemunho de Elisa Costa Pinto, professora de português, aposentada antes do tempo, a seu pedido, com perdas salariais:

«Comecei a dar aulas antes de acabar o curso de Literaturas Românicas, porque queria ser independente e acreditando que estava no ensino de passagem, até mudar para o jornalismo. Quase sem me dar conta, de repente, era professora, acabava a Faculdade, fazia trabalho de militância política, apaixonava-me e tinha a primeira casa minha. Pelo meio, um convite para ficar na Faculdade outro para um jornal, ambos recusados, sem hesitação e sem lástima.

Estava “agarrada” pelo ensino secundário e precisava de ficar aí mais uns anos para saber se aquele prazer

de ensinar literatura a adolescentes era duradouro. Fiquei 36 anos.

Quando um dia decidi que este percurso se esgotara, e que o prazer se transformara em insuportável desencanto, pedi a reforma antecipada e saí, sem hesitação e sem lástima.

Estava “desagarrada” e precisava de me afastar para não me transformar numa professora cumpridora de regras, mas medíocre, infeliz ou histérica.

Fiz a minha formação de forma contínua, entre muitos cursos e seminários, a reflexão sobre a prática, o trabalho com os pares e a permanente investigação muito potenciada pela publicação de manuais escolares de Português iniciada na primeira década do exercício da profissão e nunca interrompida.

Durante mais de duas décadas fui professora sem constrangimentos que não os naturalmente decorrentes das orientações curriculares. Não tinha ainda 30 anos quando cheguei à escola onde fiquei até ao fim e onde, desde o primeiro dia, me identifiquei com a atmosfera que nela se vivia e com o seu projecto educativo (que ainda não tinha esse nome): uma escola democrática, igualitária, plural, incentivadora de um ensino centrado no desenvolvimento dos alunos.

A par do ensino formal, durante esses anos e com a cooperação da escola, desenvolvi e coordenei projectos que percebi serem adequados a cada uma das turmas ou, em momentos particulares, a toda a escola: jornais escolares, círculos de leitura, concursos literários, jornadas temáticas de literatura, roteiros literários, aulas abertas a professores e/ou a alunos, diálogos literatura-artes, oficinas de escrita e oficinas de teatro, campanhas cívicas. No final de cada ano lectivo ou sobretudo no final da cada ciclo, a minha avaliação e a dos alunos era tão compensadora que, apesar do muito que tínhamos trabalhado para além dos

Notas

140. Demerval Saviani, «Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos, Revista Brasileira de Educação - ANPED - v.12 - n.34 - 2007, p. 154.

programas – ou, melhor dizendo, pelo muito que tínhamos trabalhado para além dos programas – foram sempre pouquíssimos os alunos que ficaram para trás e a taxa de sucesso foi sempre muito acima da média.

Lentamente, insidiosamente, a escola que me fez professora começou a morrer e a dar lugar à cópia grosseira de uma empresa fabricante de produtos indiferenciados. As métricas cegas substituíram as pedagogias participativas; os currículos esvaziaram-se sob a capa da aposta tecnológica; as turmas engordaram inviabilizando qualquer acompanhamento diferenciado; a carga horária dos professores aumentou, sem que tenham sido criadas condições físicas na escola para o trabalho não lectivo; as tarefas burocráticas e improdutivas ocuparam o tempo indispensável para a reflexão, o estudo, a criação e produção de materiais, a planificação de aulas diferenciadas e o trabalho colaborativo.

Ao mesmo tempo, a relação arrogante de sucessivos governos com a escola desvalorizava o papel dos professores até níveis intoleráveis que os pais e, conseqüentemente, os alunos foram interiorizando. E pior ainda, que os professores foram absorvendo numa autodesvalorização confrangedora. Paradoxalmente, à medida que a carga de trabalho dos professores crescia, crescia na sociedade a ideia feita de que os professores nada fazem e que usufruem de férias, folgas e uma autonomia que, na verdade, não têm. Ninguém fala das noites e fins-de-semana a trabalhar, dos constantes emails e telefonemas das chefias e sobretudo dos encarregados de educação, à noite e aos fins-de-semana, dos problemas psicológicos, familiares, sociais e até de saúde dos alunos que os professores são chamados a resolver. Ninguém fala do desgaste emocional provocado pelas permanentes solicitações de resolução de dramas que as famílias não conseguem enfrentar e cuja solução delegam nos professores.

Entretanto, a pressão criada pelas

normas de acesso ao Ensino Superior transformou-se em pressão sobre os professores do Básico e sobretudo do Secundário, acusados de ineficiência e incapacidade pelos pais e por toda a sociedade, sob o silêncio cúmplice dos políticos. Os rankings, as médias de acesso e os prémios de mérito acompanharam, ruidosamente, o desastre.

Vivi estas mudanças na escola a lutar contra o desânimo, em boa verdade, graças aos alunos que nunca deixaram de me surpreender e encher de compensadoras alegrias. Era há muitos anos coordenadora de um departamento de que muitos dos professores mais empenhados tinham desistido e os que persistiam estavam exaustos e tristes. Os mesmos com quem tinha trabalhado mais de duas décadas prodigiosas eram, então, sombras em permanente corrida. Para além das turmas enormes e dos diversos cargos e tarefas de coordenação, integrava a equipa do projecto de promoção da leitura (aLeR+) dirigido a toda a escola. Trabalhava intensamente, muito para além do razoável, e com a certeza, cada dia mais nítida, de que mais de 50% do trabalho que desenvolvia era inútil e estéril, pois em nada contribuía para as aprendizagens e a formação dos alunos. E com a aguda percepção de que o meu esforço e o dos meus pares apenas respondia a necessidades falsamente criadas por um complexo mecanismo organizacional acéfalo e de interesses nem sempre obscuros.

Numa sexta-feira de uma semana quase sem dormir, senti-me mal na última aula da manhã. Era uma turma de 12.º ano e eu não podia dar-me ao luxo de perder aquela aula. Parei cinco minutos, um aluno foi buscar um copo de água e açúcar e eu prossegui a aula de 90 minutos com medo de desmaiar. Quando saí e entrei no carro que me levou a casa percebi que tinha de pedir ajuda. O INEM levou-me ao hospital onde estive 24h com uma crise aguda de arritmia, um diagnóstico de stress e uma prescrição de descanso. Como não

Notas

podia reduzir a carga, na segunda-feira estava lá e trabalhei até ao final do ano. Poucos meses depois requeri a reforma antecipada.

Sou uma privilegiada, porque: o facto de ser autora de manuais me permitiu suportar a enorme penalização pela idade que não tinha; o facto de ter começado a dar aulas antes de acabar o curso me permitiu ter os anos de serviço então necessários para sair; pude escolher sair no pleno uso das minhas capacidades e com a aparente energia e lucidez de sempre e, por isso, na despedida, os alunos tiveram manifestações públicas e colectivas de sincero e espontâneo desgosto pela minha saída. Nunca esquecerei as faixas colocadas no gradeamento da escola nem o concerto que secretamente prepararam na Escola de Música que muitos deles frequentavam. Todos eles eram meus alunos apenas há três meses.

Não há um único dia em que não sinta que saí antes do tempo e que poderia ter continuado a fazer aquilo que melhor sei fazer: dar aulas. E não há um único dia em que não sinta um profundo alívio por ter saído, em andamento, numa engrenagem trituradora de qualquer pulsão verdadeiramente criativa.

Do ponto de vista da construção do presente e do futuro, atormenta-me saber o muito que se está a perder e intuir o potencial que se comprometerá, quando apenas os menos preparados (para não dizer os menos capazes) aceitarem ser professores.»¹⁴¹

Estado, Sociedade e Burnout

A luta pela democratização da educação tornou-se indissociável da luta pelas condições de trabalho dos docentes. A ideia subjacente de “convergência” marcou a alteração curricular das escolas em direcção à adaptação de Portugal à “globalização”, no quadro de políticas impostas pela CEE, mais tarde União Europeia, mas cujo desenho fundamental é mais amplo, a OCDE, cujas políticas se

tornaram hegemónicas. Esta adaptação da escola ao mercado global sedimentou-se como ideologia dominante do final dos 90 até aos dias de hoje, e caracteriza-se esta adaptação como inevitável e necessária. Veio a *pari passu* das alterações à própria estrutura de formação dos professores educadores (com sucessivas reformas curriculares ao longo dos anos, quer para exercer a docência e para os programas das escolas).

Franco e Druck elaboraram uma tipologia da precarização que foi um terramoto na vida das organizações e das condições de trabalho (e, hoje sabemos, da vida de quem trabalha): «(i) As formas de mercantilização da força de trabalho, produzindo um mercado de trabalho heterogéneo, segmentado, marcado por uma vulnerabilidade estrutural e com formas de inserção (contratos) precários, sem protecção social; (ii) Os padrões de gestão e organização do trabalho – que tem levado a condições extremamente precárias, através da intensificação do trabalho (imposição de metas inalcançáveis, extensão da jornada de trabalho, polivalência, etc.) sustentados na gestão pelo medo, na discriminação criada pela terceirização, que se tem propagado de forma epidémica; e nas formas de abuso de poder, através do assédio moral; (iii) As condições de (in)segurança e saúde no trabalho – resultado dos padrões de gestão, que desrespeitam o necessário treinamento, as informações sobre riscos, medidas preventivas coletivas, etc., na busca de maior produtividade a qualquer custo, inclusive de vidas humanas, levando a altos índices de acidentes de trabalho e adoecimento; (iv) A condição de desempregado e a ameaça permanente da perda do emprego. O isolamento, a perda de enraizamento, de vínculos, de inserção, de uma perspectiva de identidade coletiva resultantes da descartabilidade, da desvalorização e da exclusão são condições que afetam decisivamente a

Notas

141. Testemunho de Elisa Costa Pinto, 19 de setembro de 2018.

solidariedade de classe, solapando-a pela brutal concorrência que se desencadeia entre os próprios trabalhadores; (v) O enfraquecimento da organização sindical e das formas de luta e representação dos trabalhadores, decorrentes da violenta concorrência entre os mesmos, da sua heterogeneidade e divisão, implicando numa pulverização dos sindicatos criada, principalmente, pela terceirização; (vi). A condenação e o descarte do direito do trabalho, fruto da fetichização do mercado, que tem orquestrado e decretado uma “crise do direito do trabalho,” questionando a sua tradição e existência, expressa no ataque às formas de regulamentação do Estado, cujas leis trabalhistas e sociais têm sido violentamente condenadas pelos princípios liberais de defesa da flexibilização como processo inexorável trazido pela modernidade dos tempos de globalização». ¹⁴²

O Decreto Lei 75/2008 introduziu a figura do diretor nomeado conferindo-lhe “quase poderes absolutos” ¹⁴³. Os conceitos confundem-se, o discurso da pedagogia domina o final dos anos 80 e o da autonomia nos anos 90 até aos nossos dias ¹⁴⁴. Porém assiste-se a uma impossibilidade prática de discutir pedagogia – encapsulada na teoria do capital humano – e a uma burocratização que retira aos professores praticamente, e agora na lei, capacidade de intervir junto dos alunos e das escolas. A ideia de complexidade de problemas gerada pela “heterogeneidade dos alunos” ¹⁴⁵ esconde, de facto, a ausência de uma economia planificada – sucedem-se mudanças de acordo com os desejos

da rotatividade da acumulação dos investidores que exigem aos Governos mudanças à velocidade da luz, incompatíveis com qualquer aposta pedagógica de fundo. Tudo parece suspenso, frágil, inseguro.

De uma escola planificada e mais democrática, quer para professores quer para alunos, passa-se a uma escola burocratizada e inamovível na organização, para sustentar assim – imune a pressões por parte dos seus atores principais –, a máxima flexibilidade, acompanhada da total imprevisibilidade. O pior de dois mundos – gestão petrificada e solitária, flexibilidade social generalizada. Para quem manda, poder quase absoluto, para quem exerce, submissão quase total.

A reforma do Estado está situada no centro da agenda dos países periféricos, obedece aos condicionalidades do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, assim como está presente nas políticas que ampliam a esfera privada em detrimento da pública. O determinismo tecnológico – expresso por meio da ideologia da globalização – e o uso de um léxico em que o discurso da direita e da esquerda parecem confundir-se – como nos temas da autonomia, da sociedade civil e da crítica ao estatismo – contribuem para a formação da ideologia dominante.

Em virtude da correlação de forças negativa para os trabalhadores nas duas últimas décadas do século XX, expressa na redução abrupta do número de greves anuais, o capital – operando também por meio do Estado – impôs transformações ainda mais profundas na educação da classe trabalhadora.

Notas

142. IN: IVO, A. (coord.) Kraychete, E.; Borges, A.; Mercuri, C.; Vitale, D.; Senes, S. (org.) (2013) Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social – 81 problemáticas contemporâneas, SP, Ed Annablume, verbete Precarização social do trabalho, Druck, G. pp.373-380.

143. Manuel Tavares, «Contribuições para a História do Sindicalismo docente em Portugal: dos Grupos de Estudo à afirmação e crise do movimento sindical docente, *Education Policy Analysis Archives*, vol 22., 2014, p. 12.

144. João Barroso, *Autonomia e Gestão das Escolas*, Edição do Ministério da Educação, dezembro de 1996 (edição 1997).

145. João Barroso, *Autonomia e Gestão das Escolas*, Edição do Ministério da Educação, dezembro de 1996 (edição 1997), p. 9.

A perspetiva universalista de que a escola pública deveria assegurar uma formação geral igualitária a todos os estudantes por meio da garantia, pelo Estado, da educação pública, gratuita e estruturada em sistemas nacionais, foi combatida em prol de políticas focalizadas, referenciadas na pedagogia das competências, atributos utilitaristas que objetivam a adaptação das crianças e jovens ao *ethos* capitalista e, mais precisamente, ao chamado novo espírito do capitalismo flexível, fundamentado no trabalho superexplorado e precário.

Nos anos 1990, essas concepções já circulam também na área da educação. Imbuídas direta ou indiretamente da noção das escolhas racionais (chamadas de teorias das escolhas racionais) difundida por neoliberais como James Buchanan, Gordon Tullock e Mancur Olson, essa formulação, em virtude do individualismo metodológico, está harmonizada com a ideologia do capital humano. Neste prisma, os agentes educacionais buscam maximizar os benefícios da educação, em relação aos recursos disponíveis. Este benefício tem a ver com o *ethos* capitalista, daí a ênfase na socialização por meio de valores e disposições de pensamento. Docentes nas áreas de economia, da ciência política e da sociologia e, neste rastro, em geral, como cópia, da educação, ecoam essas noções advindas de centros do pensamento conservador nos EUA e Inglaterra¹⁴⁶.

Igualmente em expansão, a perspectiva pós-moderna, preocupada com as opressões, é crítica em relação à agenda neoconservadora, mas

não enfrenta a ofensiva do capital, recontextualizando, de distintos modos, a agenda do novo espírito do capitalismo (flexibilidade, autorregulação e autonomia, individualismo, identidades, antiestatismo, celebração de uma edulcorada sociedade civil, crítica à história e à própria teoria), sem tornar pensável o modo de produção capitalista em seus nexos com a educação. A combinação inusitada, pois não desejada, entre neoliberais e pós-modernos, afasta a teoria da educação da luta de classes, combinando capital humano, competências, "oportunidades educacionais", "escolhas racionais" com o culturalismo, a identidade e o relativismo epistemológico.

A simplificação da formação, na ótica do capital, não é irracional (no sentido apontado da dita teoria das escolhas racionais). Em virtude do fortalecimento do eixo da economia intensiva em recursos naturais¹⁴⁷, da concentração monopólica em umas poucas corporações localizadas em etapas específicas das fracionadas cadeias produtivas (a exemplo das linhas de montagem na indústria automóvel), da expansão desenfreada do setor de serviços de baixa complexidade¹⁴⁸ (onde se situa a juventude que compõe o *precarizado*), do imenso exército industrial de reserva (desempregados) a ser socializado, os setores dominantes compreendem que as escolas podem ser convertidas em um espaço de educação *minimalista*.

De facto, o padrão de acumulação, na ótica dos setores dominantes, prescinde da formação com maior complexidade científica e cultural da juventude trabalhadora. A ideia geral é que

Notas

146. Roberto Leher, O presente texto tem como base a exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo CANDEEIRO e o Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAP, Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. A presente versão foi revista e ampliada em outubro de 2014.

147. R Gonçalves, *Desenvolvimento às avessas: verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento*, Rio de Janeiro, LTC, 2013.

148. "Não estamos caminhando para uma sociedade homogênea, medianizada, mas para uma sociedade mais polarizada." Entrevista especial com Márcio Pochmann, Instituto Humanitas Unisinos, Sexta, 27 de junho de 2014, disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/nao-estamos-caminhando-para-uma-sociedade-homogenea-medianizada-mas-para-uma-sociedade-mais-polarizada-entrevista-especial-com-marcio-pochmann/532719-nao-estamos-caminhando-para-uma-sociedade-homogenea-medi#>

a grande maioria dos postos de trabalho é constituída por atividades que requerem modesta escolarização. A educação, focalizando os *arranjos produtivos locais* pode ser menos sofisticada (conformando *arranjos educativos locais*), assegurando o que a pedagogia hegemónica denomina de *competências* básicas, vinculadas ao *aprender a aprender*, sem a universalização de conhecimentos científicos explicativos dos processos naturais e da sociedade.

Básico e flexível. Em decorrência, eleva-se por vezes mesmo nos Media e nos meios governamentais a categoria de *insegurança* a uma qualidade intrínseca, que só os “inadaptados” não poderiam usufruir. A escola volta-se para um mercado sujeito a oscilações cíclicas, e Governos de turno, a expensas de qualquer opinião dos próprios docentes. Oscilações que resultam das exigências dos investidores no mercado e da adaptabilidade Estatal a esta “mão invisível” – de um lado isto resulta numa confusão de programas, rotatividade de locais, abertura tardia e colocação de professores tardia, sucessivas reformas curriculares, etc; do outro a ameaça sobre o trabalho que não é apenas uma ameaça sobre as condições de trabalho mas sobre a própria subsistência: ameaça de não ter emprego ou de ver diminuído o valor da reforma.

A flexibilidade do mercado e a intensificação laboral do Estado social levaram também os professores a uma multiplicação de tarefas (esta nova morfologia da classe trabalhadora), embora, na essência, seja um trabalho intelectual – porém, não reconhecido como tal – é proletarizado, ameaçado, precarizado e multifacetado, concertando tarefas administrativas e mesmo de carácter social, para as quais os professores não estão sequer tecnicamente preparados para cumprir. Chaplin poderia, hoje, escrever *Tempos Modernos* numa escola/fábrica.

Vejamos a este propósito o seguinte testemunho de uma professora doente, que pediu também a reforma antecipada:

Gilda Ribeiro dos Santos está

aposentada. Nasceu em 14 de Julho de 1953. O seu testemunho não é uma excepção mas um padrão nos testemunhos recolhidos junto dos professores durante o ano de 2018. As queixas têm uma correspondência direta com os resultados do próprio inquérito, onde se destacam a burocracia, a falta de autonomia, a sensação de não *produzir educação*, sentir-se “incompetente”.

«Ali estava eu na sala de espera de um conhecido psiquiatra. Deixara de dormir, a angústia dolorosa aumentava de dia para dia, a ansiedade começara a fugir do controlo. Quem diria que uma professora alegre e envolvida iria chegar a tal estado de erosão psíquica!?! Tudo parecia irreal, um pesadelo, um castigo.

Aos poucos a carga burocrática tornara-se a primeira tarefa a que era preciso responder com eficácia: relatórios, grelhas, planos, papéis inconsequentes, um calvário para quem gostava da relação de aprendizagem com os alunos.

Um sentimento de impotência e de culpa dominava a criatividade e a preparação das aulas. Aumentou o tempo de presença na Escola, sem o recato de um espaço para poder pensar e refletir. As aulas de substituição eram penosas, não eram os nossos alunos e nós não éramos os seus professores, não eram as nossas disciplinas. Que raio estava a acontecer a toda uma geração que vivia de bem com o ensino? Que fizemos de tão mau para nos tratarem assim?

Entro para a consulta. Num esforço de sistematização comecei a dizer o que sentia e a fobia que silenciosamente se entranhara, sob a forma de insegurança. De repente tudo era feito para a mal amanhã avaliação, tudo na plataforma informática a qualquer hora, perdendo-se aquele toque humano de troca de opiniões. Não havia tempo. Era tudo para ontem, sem lógica, sem bom senso.

A AVALIAÇÃO, O FIM DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A DIVISÃO ENTRE PROFESSORES TITULARES E NÃO TITULARES quebraram cumplicidades e solidariedades muito necessárias a um bom desempenho.

Notas

Adorei a minha profissão, levantava-me a assobiar, vibrava com os alunos, relaxava na sala dos professores. E agora? Agora queria fugir. Porquê? Sentia desconsideração, uma despersonalização ambiental, restavam os alunos.

Estes, fruto do clima estragado entre professores, também se ressentiram e alguns espreitavam fissuras para galgarem oportunisticamente terreno, com muitas direções a apoiarem os pais sem critério. Era toda uma disfunção profunda da democracia que se instalara na ESCOLA. Foi esse o trabalho sujo do sistema de avaliação dos professores: pôr uns contra os outros, com custos pessoais e sociais. Em termos de transmissão de *know-how* foi um hiato que se refletirá com toda a certeza no futuro.

Quero acrescentar que uma colega, excelente profissional, adoeceu com um cancro. Adorou estar no IPO, porque ao contrário da Escola, não havia histeria, as pessoas eram afáveis, não tinha que lidar com o absurdo, estava em paz!¹⁴⁹

Deve esta dimensão ser compreendida à luz da psicanálise, essencial para se entender como se passa de uma situação de “avaliação de desempenho” no trabalho – eufemismo organizacional de afunilamento salarial – ao adoecimento extremo do indivíduo. A indução de medo é a primeira manobra do perpetrador, seguem-se a culpa e a vergonha. Com estas três emoções inibitórias tece a trança de acorrentamento da vítima; a qual, por outro lado, admirada, invejada e incensada, se torna facilmente cúmplice e participante. Está montado o duplo constrangimento (*double bind*). É aliás indiscutível nos dados psicométricos que quanto maior a existência de conflitos com a direção, maior o Índice de Esgotamento Emocional (ver teste TH16).

Pelo índice combinado de análise do *stress* social dos professores que resulta do inquérito conclui-se também

que há uma alta relação entre estes fatores e o adoecimento dos docentes (ver histograma H13 e testes TH1, TH2, TH3 TH4, TH5 e TH16). Este índice mede a segurança no trabalho, violência e vandalismo pelos alunos, indisciplina, insucesso, bloqueio profissional, salários insuficientes, isolamento, conflitos com hierarquia, contactos negativos com pais e encarregados de educação, imagem pública, falta de serviços e apoios profissionais e pessoais, encerramento de escolas, cortes orçamentais, carga de trabalho fora de horas, tarefas aos fins-de-semana.

Combinando no nosso Inquérito dois índices, o de bem-estar sociodemográfico e o de mal-estar sociodemográfico estes atuam inversamente. O de bem-estar mede a criatividade e espírito de equipa, recursos positivos, desempenho elevado, disponibilidade das hierarquias, realização, participação nas decisões, informações adequadas, autonomia e apoio da estrutura, boa organização do tempo e horários, previsibilidade, motivação dos alunos. O de mal-estar mede a insegurança no trabalho, violência e vandalismo pelos alunos, indisciplina, insucesso, bloqueio profissional, salários insuficientes, isolamento, conflitos com hierarquia, contactos negativos com pais e encarregados de educação, imagem pública, falta de serviços e apoios profissionais e pessoais, encerramento de escolas, cortes orçamentais, carga de trabalho fora de horas, tarefas aos fins-de-semana. Os fatores de conforto e mal-estar entram de forma negativa e os de bem-estar de forma positiva. Ponderando o número de questões, verifica-se uma distribuição equilibrada e normal, mas com mais de 50% dos professores a sentirem-se desconfortáveis na profissão (ver Histograma H16). Há uma fortíssima dependência entre a preocupação com a falta de acompanhamento dos alunos e o IEE nos professores (indicada na hipótese TH4). Quase todos os professores

Notas

149. Gilda Ribeiro dos Santos, testemunho recolhido a 23 de setembro de 2018.

avaliam a burocracia (ver histograma H8 com cerca de 49% de respostas ao nível máximo e 37% no nível logo abaixo do máximo) como fator negativo ou extremamente negativo.

Há, finalmente, nos resultados do nosso Inquérito uma relação entre a preocupação com o consumo de álcool, drogas ou medicamentos com o Índice de Esgotamento Emocional (IEE) nos professores (Histograma H12 e hipótese TH1). De acordo com o inquérito, 18,7% dos professores, com erro de 0,5% e confiança a 99%, tem pelo menos um consumo preocupante de um dos fatores de risco aos níveis 3 e 4 (de 0 a 4). A maioria destes, i.e., 15,4%, apresenta sobretudo preocupações com o consumo de medicamentos; 3,2% apresentam consumos preocupantes de drogas e outro tanto com álcool. A soma não dá os 18,7% porque cerca de 3% apresentam consumos combinados de álcool, droga e medicamentos em grau preocupante. Pelos dados conclui-se que os que se encontram em situação de esgotamento emocional extremos são os que mais estão preocupados com um destes consumos, o que está alinhado com os dados internacionais sobre o tema.¹⁵⁰

O *burnout* tem sido associado a alguns problemas de saúde como sejam aumento do consumo de

álcool, problemas do sono, depressão, sedentarismo, obesidade e dores músculo-esqueléticas¹⁵¹, aumento do uso de antidepressivos¹⁵², entre outros.

Do ponto de vista da Psicossomática (estudo que ainda estamos a levar a cabo) têm sido apontadas duas vias explicativas para a forma como os mecanismos biológicos resultantes do stresse prolongado podem deteriorar a saúde física. Uma das hipóteses explicativas é que o sistema nervoso autónomo (SNA) e o eixo hipotálamo-hipofisário-suprarrenal (HPA) se esgotam resultando numa superactivação das funções vitais (por exemplo, frequência cardíaca e pressão arterial) e provocando danos no metabolismo e no sistema imunitário¹⁵³. As perturbações do sistema imunitário aumentam a susceptibilidade às doenças infecciosas como sejam a gripe e as gastroenterites estando os trabalhadores em *burnout* mais sujeitos a este tipo de doenças¹⁵⁴. Outro mecanismo através do qual o stresse crónico influencia a saúde física é por via das alterações do sono que lhe estão associadas. O sono tem funções homeostáticas importantes e a sua privação afeta por exemplo a memória e as funções cognitivas bem como a regulação dos sistemas neuro-endócrinos. As perturbações do sono têm graves consequências na vida das

Notas

150. Ver entre muitos outros sobre efeitos do burn out na saúde: McEven, B. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaption: Central role of the brain. *Physiological Review*, 87, 873-904. doi: 10.1152/physrev.00041.2006; Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and Risk of Type 2 Diabetes: A Prospective Study of Apparently Healthy Employed Persons. *Psychosomatic Medicine*, 68, 863-869. doi: 10.1097/01.psy.0000242860.24009.f0;

Salvagioni, D., Melanda, F., Mesas, A., González, A., Gabani, F. & de Andrade, S. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PLoS ONE*, 12 (10), e0185781. doi:10.1371/journal.pone.0185781; Toppinen-Tanner, S., Ahola, K., Koskinen, A., Väänänen, A. (2009) Burnout predicts hospitalization for mental and cardiovascular disorders: 10-year prospective results from industrial sector. *Stress Health*, 25, 287-96.

151. Salvagioni, D., Melanda, F., Mesas, A., González, A., Gabani, F. & de Andrade, S. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PLoS ONE*, 12 (10), e0185781. doi:10.1371/journal.pone.0185781;

152. Madsen, I., Lange, T., Borritz, M., & Rugulies, R. (2015). Burnout as a risk factor for antidepressant treatment – a repeated measures time-to-event analysis of 2936 Danish human service workers. *Journal of Psychiatric Research*, 65, 47-52. doi: 10.1016/j.jpsychires.2015.04.004

153. Danhof-Pont, M. van Veen, T., Zitman, F. (2011). Biomarkers in burnout: a systematic review. *Journal of Psychosomatic Research*, 70, 505-24. doi: 10.1016/j.jpsychores.2010.10.012 .

154. Mohren, D., Swaen, G., Kant, I., van Amelsvoort, L., Borm, P., & Galama, J. (2003). Common infections and the role of burnout in a Dutch working population. *Journal of Psychosomatic Research*, 55, 201-8.

peçoas, aparecendo associadas a uma constelação de sintomas e relacionadas com um vasto leque de problemas que vão desde a doença cardíaca, à doença mental, diabetes *mellitus* e ao risco de sofrer acidentes¹⁵⁵. Além destes mecanismos biológicos o stresse laboral tem sido também associado a estilos de vida pouco saudáveis que favorecem o adoecer como sejam o aumento do consumo de álcool, o tabagismo, as dietas pobres e a baixa atividade física¹⁵⁶. Os problemas depressivos associados ao *burnout* estão amplamente demonstrados na maioria dos estudos que investigam as consequências psicológicas do *burnout*.¹⁵⁷

Por fim, através da análise dos dados sobre cansaço conclui-se que os professores estão mais cansados do que esgotados emocionalmente (Histograma H18). O gráfico é porém eventualmente enganador, pois um índice de esgotamento emocional de 40 já é muito elevado, enquanto o cansaço tem uma distribuição aproximadamente normal, começando a ser significativo acima de 50 – num caso trata-se de uma estatística de valores extremos, noutro é aproximadamente normal. Concluimos que há uma forte relação entre cansaço físico e esgotamento emocional. Os professores estão cansados, e mais de 50% tem índices elevados de cansaço (Histograma H17 e elevada correlação de 0.77 como visto na secção das correlações de Spearman, sendo o valor de Pearson também de 0.77).

Obviamente, o desgaste, o cansaço ou a fadiga no trabalho não são propriamente uma novidade. Existiram desde sempre como consequência do esforço necessário à realização de uma tarefa e da exploração da força de

trabalho (algumas das grandes obras do século XIX, como *Germinal* de Zola, ou dos grandes inquéritos operários (Engels), tiveram o mérito de revelar – e consequentemente de chocar – ao grande público burguês e urbano a face oculta da miséria operária, uma miséria que era tanto económica quanto física). No entanto, a ideia de que o cansaço poderia remeter, para além de um aspeto normal do trabalho, para uma vertente patológica, surge de forma mais recente e está intimamente ligada à transformação das formas de organização do trabalho. Com efeito, é sob o efeito conjugado do desenvolvimento das atividades de serviço e da mecanização das tarefas mais penosas e, portanto, com a promessa de uma redução do esforço físico no trabalho que a aparição de distúrbios, cuja sintomatologia principal se prendia com manifestações de cansaço, se tornou surpreendente. De facto, o desenvolvimento considerável das patologias de sobrecarga (*burnout*, LER, doping, etc.), numa era de suposto trabalho “imaterial”, afigura-se como um paradoxo. É tanto mais paradoxal que grande parte destes síndromas se caracterizam por distúrbios somáticos (desgaste físico, perturbações do sono, perturbações digestivas, etc.) cuja origem, tudo indica, parece ser um sofrimento psicológico. Grande parte destas entidades clínicas combinam, portanto, sintomas do foro mental e do foro somático.

Do ponto de vista da clínica do trabalho, um dos principais fatores em causa na proliferação das patologias de sobrecarga é a intensificação do processo de trabalho acarretada pelos métodos de gestão *lean* e pelas políticas de

Notas

155. Linton, S., Kecklund, G., Franklin, K., Leissner, L., Sivertsen, B., Lindberg, E., ... Hall, C. (2015). The effect of work environment on future sleep disturbances: a systematic review. *Sleep Medicine Review*, 23, 10-19. doi: 10.1016/j.smr.2014.10.010

156. Chandola, T., Britton, A., Brunner, E., Hemingway, H., Malik, M., Kumari, M., Badrick, E., Kivimaki, M., & Marmot, M. (2008). Work stress and coronary heart disease: what are the mechanisms. *European Heart Journal*, 29, 640–648. doi: 10.1093/eurheartj/ehm584

157. Salvagioni, D., Melanda, F., Mesas, A., González, A., Gabani, F. & de Andrade, S. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PLoS ONE*, 12 (10), e0185781. doi:10.1371/journal.pone.0185781;

racionalização e de austeridade (pressão temporal acrescida, menos meios e recursos humanos para atingir objetivos em aumento constante). Numerosos estudos mostram que, de uma forma geral, existe uma tendência para a intensificação do trabalho claramente implicada no acréscimo das patologias de sobrecarga. Há, por exemplo, uma fortíssima dependência entre a preocupação burocrática funcional e a IEE nos professores (como é determinado pelo teste de hipótese TH3).

Numa análise mais detalhada, no entanto, parece-nos possível considerar o *burnout* como a consequência de um processo prolongado de perda de sentido do trabalho. A análise clínica mostra que os trabalhadores que acabam por sucumbir ao *burnout* não são forçosamente mais fracos ou mais vulneráveis. Ao invés, são em geral os mais ciosos, os mais profissionais. São os que lutam para conservar a qualidade do trabalho, para prestar um serviço digno aos usuários, pacientes ou alunos. Na procura deste objetivo, e face à falta de meios e de apoios institucionais, não medem esforços, correndo então o risco de se sobrecarregarem. Paradoxalmente, somos levados a acreditar que os trabalhadores que hoje são vítimas de *burnout* ou que se suicidam no seu local de trabalho, são os mais comprometidos com a sua atividade, aqueles que, de uma certa forma, mais têm para dar.

O testemunho desta professora é contundente:

«A Escola sempre foi para mim um lugar de prazer onde me sentia mais inteira e mais eu. Onde encontrava o sentido para a vida.

Na minha primeira escola, em terras africanas, descobri as outras crianças, as alegrias do recreio, as argolas, o trapézio e os baloiços. Nas carteiras da 4ª classe, descobri o futuro que havia em mim. Logo ali disse que iria ser da História. Era a história narrativa daqueles primeiros anos que me prendia e me fascinava.

Mais tarde, em Lisboa, reforcei essa vocação nas aulas de professoras

que usavam métodos exclusivamente expositivos, hoje considerados ultrapassados, mas que me prendiam pela palavra. Também nos livros juvenis de ficção histórica, cuja trama me transportava para a Grécia Antiga e para as outras civilizações.

Muitos anos se passaram. O futuro chegou e confirmou os sinais iniciais. Estudei História em três universidades de Lisboa (Clássica, ISCTE e Nova). Tornei-me professora de História.

Comecei a dar aulas de História no dia 11 de abril de 1975, na Escola Comercial Veiga Beirão, num espaço que se tornou histórico na minha vida pessoal e na vida do país, o Largo do Carmo, em Lisboa. Foi ali que caiu a ditadura e chegou a liberdade. Tinha 21 anos e fui dar aulas a alunos de 16 a 18 anos.

Era para ser apenas um trabalho provisório, enquanto não descobrisse outra ocupação. Militantemente, preparei uma aula cheia de ideias progressistas sobre a evolução humana e o papel da História. Os meus alunos não se interessaram. Só queriam saber quem eu era. Pediram-me que falasse de mim e falaram deles próprios. Cinquenta minutos depois, estava conquistada. Ali nasci como professora. Naquele momento, soube que era numa sala de aula repleta de alunos que eu gostaria de passar o resto da minha vida. Nunca esqueci os rostos desses primeiros alunos e a memória dessa primeira aula é uma das mais nítidas da minha vida.

Passei por escolas em Grândola, Montijo, Amadora, Linda-a-Velha, S. João do Estoril e Paço de Arcos. A escola continuou a ser para mim, já como professora, um espaço de imenso prazer.

O mês de setembro surgia, ano após ano, cheio de expectativa. Eram os novos alunos que chegavam. O novo desafio, todos os anos renovado, de conhecer as turmas, limar comportamentos, ganhar os alunos pelo interesse, motivá-los para o trabalho, envolvê-los em atividades extracurriculares interessantes, vê-los crescer ao longo de três anos letivos, do 7º ao 9º ano ou do 10º ao 12º ano.

Notas

Foram 38 anos. Quase todos felizes. Só nos últimos deixei de sentir a alegria de cada começo e só esperava que chegassem ao fim. O cansaço, o desgaste, a desilusão vieram substituir a adrenalina que nascia todos os anos no mês de setembro.

A escola mudou. Primeiro foi a imposição do *eduquês*. Depois, a proliferação de disciplinas que só serviam para uma compartimentação desnecessária do saber e para aumentar a carga horária dos alunos e o peso das suas mochilas. Simultaneamente, assistiu-se à desautorização sistemática dos professores perante muitos atos de indisciplina dos alunos que as direções desvalorizavam e deixavam avolumar-se. Nunca cedi perante o que passou a ser politicamente correto e sempre consegui, na sala de aula, o respeito dos alunos, prendendo-os à minha palavra, envolvendo-os no trabalho e nunca admitindo comportamentos menos apropriados.

Como todos os professores, tive que me adaptar às novas tecnologias da informação e, depois das primeiras tentativas frustrantes, aderi com entusiasmo vendo o benefício que delas retirava na construção de materiais pedagógicos que davam mais cor e vivacidade às aulas.

Depois, tudo piorou. Foi o princípio do fim. Chegou uma ministra que se gabava de não ter o apoio dos professores para as reformas que desejava implementar na educação. Começou por pôr "ordem na casa", através de um **concurso para titulares** que dividia a carreira docente em professores de primeira e outros de segunda. A luta dos professores conseguiu acabar com tal aberração.

Depois, em nome da qualidade, impôs uma malfadada **avaliação**, marcadamente injusta, que classificou os professores a partir de quadros, grelhas e relatórios com um número infundável de parâmetros que era preciso satisfazer. Uma avaliação mecanizada e que mecanizou os professores, espartilhando

o seu trabalho, em detrimento de uma avaliação holística apoiada no bom senso.

Detestei ver a minha atividade não letiva ser avaliada por colegas de outras áreas disciplinares que encaravam a Escola de uma forma diferente da minha e, também eles, vítimas de uma avaliação que privilegiava a quantidade em detrimento da qualidade. Para exemplificar, montar uma colorida árvore de Natal tinha o mesmo valor pedagógico que organizar uma semana de debates para comemorar o 25 de Abril. Era UMA atividade e por isso tinha o mesmo peso nos quadros de avaliação.

Detestei avaliar colegas através de grelhas que eu tinha imensa dificuldade em preencher de modo a não os prejudicar.

Reconheço que a avaliação é necessária, mas não aquela que nos foi imposta. Teve ainda o efeito de estragar definitivamente o ambiente nas escolas, semeando a divisão e desconfiança entre professores que eram obrigados a avaliarem-se entre si, na corrida pelo Excelente e Muito Bom que, mesmo obtido, podia não levar a lugar nenhum.

Depois, chegaram as **aulas de substituição** para as quais nunca vi nenhuma utilidade. Numa sociedade onde a cultura do trabalho e do esforço são muito ténues, a ideia de obrigar 20 a 30 alunos a retirar utilidade de aulas com professores substitutos nunca colheu adeptos. Não lhes reconheciam autoridade e tentavam boicotar qualquer trabalho tentado. Ninguém queria revisões de História quando o professor que estava a faltar era de Físico-Química, para exemplificar. Poucos queriam aproveitar o tempo para estudar. Sonhavam com o «furo» que lhes dava mais um tempo saboroso de recreio.

As direções, para ultrapassar o problema, obrigavam os professores que faltavam a deixar fichas para os alunos fazerem, levadas pelos professores substitutos. Como não se sabia quando se ia faltar, além do trabalho letivo, da burocracia e das reuniões sucessivas, todos os professores eram obrigados a

Notas

criar uma bateria de fichas prontas para serem aplicadas.

Tal como os alunos, também os professores não aderiram a estas aulas fictícias que, face às vicissitudes inerentes, desvalorizavam ainda mais o seu trabalho, transformando-os em *entertainers*. Muitos sentiam perder dignidade e eram humilhados pelos alunos. Muitas depressões tiveram origem nessas aulas de substituição.

No meu caso concreto, tentei todas as estratégias: abordar assuntos de interesse geral, passar filmes, organizar jogos, distribuir as tais fichas. Sentia-me usada e mal aproveitada pelo sistema, e também desrespeitada pelos alunos, o que nunca acontecia com os meus alunos, nas minhas aulas de História.

Acabei por desistir. Deixava-os estar à vontade na sala. Podiam estudar, conversar, ouvir música. Só não podiam fazer muito barulho para não prejudicar as outras salas. Quando fazia bom tempo, levava-os a passear pela escola ou dirigíamo-nos para o campo de jogos, para os rapazes jogarem futebol enquanto as raparigas ficavam a cochichar nas bancadas. Licenciada, com um mestrado em História, fazia de *babysitter* dos alunos dos outros professores.

A par de todas as mudanças já enunciadas e na sequência das mesmas, a **burocracia** tomou conta da Escola. Toda a atividade humana passou a ser regida por regulamentos, regras, planificações a longo, médio e curto prazos, planos individuais de recuperação, planos individuais de desenvolvimento, grelhas, folhas *excell*, relatórios e toda uma infinidade de outros instrumentos de registo, em formato digital e em papel que nos passaram a infernizar, ocupando de forma estéril o nosso tempo.

Particularmente penoso passou a ser o trabalho dos Diretores de Turma. Surgiram plataformas digitais que rivalizavam e se juntavam aos muitos papéis que aqueles professores eram obrigados a preencher, registando semanalmente tudo o que ia acontecendo. Com prazos para tudo. A utilização simultânea e permanente de

todos aqueles registos burocratizou o trabalho dos professores e retirou-lhes tempo para viver e sentir a Escola e os alunos.

Comecei por cumprir. Depois fui relaxando. Realizava o trabalho exigido, mas só quando dispunha de tempo, após as minhas tarefas letivas. Deixei de cumprir prazos. O meu estatuto de mais de 20 anos de escola e o sucesso dos meus alunos deram-me essa folga, mas sentia o *stress* dos meus colegas mais novos, aflitos com a falta de tempo por estarem tanto tempo na escola.

Como elemento essencial da burocracia, a febre das **reuniões** aumentava ainda mais o tempo passado na escola. No início, no meio e no final dos períodos, aquelas assolavam a escola, por determinação superior. Ordinárias e extraordinárias.

Reuníamos por turmas, mas também por departamentos (outra novidade que misturava professores de várias áreas) e por grupo disciplinar. Eram obrigatórias reuniões semanais. A ideia seria criar condições para o trabalho em grupo, mas imposto daquela forma e em espaços onde tudo faltava para realizar um útil trabalho criativo (materiais, computadores que funcionassem, acesso à Internet, impressoras disponíveis e, sobretudo, silêncio e recolhimento para a reflexão conjunta), aquelas reuniões obrigatórias eram um suplício e todos desejavam ir para casa para poderem trabalhar em paz e com os seus materiais.

A Escola desumanizou-se para se transformar cada vez mais numa empresa vocacionada para o sucesso, com professores cada vez mais padronizados e mecanizados. Tornaram-se mais individualistas, passaram a conviver menos. Abandonaram muitos projetos culturais extracurriculares, por falta de tempo e porque lhes exigiam ainda mais instrumentos de registo para preencher.

Mudou o tempo de estar, o tempo de ser professor e aluno. O tempo de viver a Escola. Durante anos houve uma escola com tempo para enriquecer os conteúdos, tempo para ser criativo,

Notas

para inventar, com os alunos, atividades fora da sala de aula, tempo em que aprendizagem era também feita de coisas que aconteciam simplesmente. Em que se planificava, preparava e avaliava, mas onde havia espaço para a liberdade e a criatividade. Tempo em que eramos nós próprios, inteiros e não peças de uma máquina a repetir tarefas impostas e padronizadas. Tempo para ser diferente e para criar aqueles laços fortes que duram uma vida inteira. Laços entre professores, entre professores e alunos.

Decididamente, aquela já não era a Escola onde eu me sentia feliz. Quebrara-se o encanto. A adrenalina dera lugar ao desânimo, ao desgaste, à vontade de partir.

Foi o que fiz, logo que a oportunidade surgiu. Aos 59 anos, pedi a reforma antecipada. Fui penalizada financeiramente por me faltar idade, mas salvei o meu equilíbrio emocional. Sempre pensei que me iria sentir triste na minha última aula e que a despedida dos alunos iria ser dolorosa. Não foi assim que aconteceu. Passou despercebida, até para mim própria. Eu que nunca esqueci os rostos dos alunos da minha primeira aula num dia de abril de 1975, não guardo qualquer recordação dos alunos da minha última aula. Não sei se eram alunos do Básico ou do Secundário. A sua memória perdeu-se para sempre, envolvida no desgaste e desalento dos últimos anos. Treinei-me para deixar de sentir e foi assim que deixei a profissão que tantas alegrias me deu durante mais de 35 anos.»¹⁵⁸

Não surpreendem portanto, apesar de assoladores, os resultados de exaustão emocional, superiores a 75%, e desrealização, perto dos 50%. Pelo contrário, surpreenderiam, a um primeiro olhar, os baixos índices de despersonalização (ver Histograma H5). O gosto, afeto, e prazer que a maioria dos professores conserva pelos alunos

são relevadores de que, perante este ambiente hostil há uma implosão (do setor docente) e não uma explosão (no outro, o aluno).

Mas, ao mesmo tempo, revelam que o espaço do trabalho permanece como lugar privilegiado de emancipação, à revelia de um ambiente organizativo e social, agressivo, hostil, desvinculado das necessidades humanas e por isso justamente percebido como brutalmente injusto¹⁵⁹.

Notas

158. Testemunho de Ana Paula Torres, 20 de Setembro de 2018.

159. Barrington Moore Jr, *Injustiça: As Bases Sociais da Obediência e da Revolta*, São Paulo, Brasiliense, 1987.

Notas Conclusivas

«Na sua última carta, domina a expressão silenciosa do mais profundo desencanto. Não que lhe falte algo necessário, pois ele sabe bem viver com pouco, e eu tratei do que era preciso; também não lhe pesa aceitar alguma coisa de mim, pois, ao longo de toda a nossa vida, ficámos a dever tanto um ao outro que não conseguimos calcular qual o montante do nosso crédito e do nosso débito. O que o tortura é justamente não ter qualquer ocupação. Utilizar, diariamente e a qualquer hora, para benefício dos outros, a multiplicidade de talentos que ele desenvolveu dentro de si, é todo o seu único prazer, a sua paixão. E agora deixar cair os braços ou então continuar a estudar, adquirir novas capacidades, quando não pode fazer uso de tudo quanto tão abundantemente possui... Basta, minha querida, é uma situação penosa cujo tormento ele, na sua solidão, sente duas vezes, três vezes mais».

Esta descrição é do romance *Afinidades Electivas* de Goethe. Escritor mor da literatura alemã e universal, Goethe viveu na transição do século XVIII para o século XIX. A sua descrição de um capitão com conhecimentos do que parece ser a área de engenharia, ordenamento territorial que está desocupado da sua área de especialização, poderia ter sido o comentário de qualquer um dos investigadores no século XXI deste projeto perante o resultado dos dados que decorrem da análise ao inquérito nacional do estudo de *burnout* nos professores portugueses realizado em 2018.

Os dados do inquérito remetem, desde logo, para níveis excecionalmente elevados de «exaustão emocional». Este

é o fator que se destaca nesta fase do estudo. Propomos como hipótese que esta relação está intimamente ligada não ao fator idade, em si (onde é patente o aumento de exaustão emocional), mas à dissociação entre as expectativas de uma geração que, no pós 25 de Abril, viveu as experiências do trabalho não estranhado, não alienado, permitido – entre outros – pela gestão democrática, e um objetivo claro de educação enquanto *valor de uso* – consubstanciada na ideia do ensino democrático e politécnico ou unificado. Sublinhámos, também, como conclusão, que é possível que os dados de adoecimento sejam ainda mais esmagadores em Portugal porque as expectativas dos professores com o processo revolucionário foram mais longe. O espectro da autodeterminação¹⁶⁰ ampliou-se, a ressaca social nas escolas foi mais dolorosa.

A dissociação entre a experiência vivida no mundo do trabalho e a que realmente se sedimentou, sobretudo a partir dos anos 90, foi maior do que noutros países que não passaram por um processo revolucionário tão capilar – mais de 3 milhões de pessoas num universo de 9 milhões e meio estiveram envolvidos diretamente em ações que remetiam para a sua vida laboral, política e para o modo de vida¹⁶¹. Isso ajuda a explicar, entre outros fatores, os números elevados de exigência de reforma antecipada entre os professores, com custos significativos na perda da massa salarial¹⁶² desde 2010/2012.

O *burnout* é uma doença socio-profissional, gerada por uma organização socio-profissional patogénica. A sua etiopatogenia deriva de um processo

Notas

160. Teoria, política e história: um debate com E. P. Thompson. Trad. Marcelo Cizaurre. Editora Unicamp: 2018, p.24-74.

161. Raquel Varela, *História do Povo na Revolução Portuguesa*, Lisboa, Bertrand, 2014.

162. Testemunhos de Ana Paula Torres (Oeiras, Biblioteca Operária Oeirense, 17 de julho de 2018); Gi Ribeiro dos Santos

educacional e gestor de domínio-submissão e manipulação-possesão, isto é, de domesticação – diametralmente oposta à educação – de apoio e ajuda à independência e autonomia – autodeterminação e regra própria – e expansão, emancipação e criatividade.

Não se cura nem se previne a doença se não se atacarem as causas. Ora, acreditamos que as causas do mal-estar revelado no inquérito – cujos resultados psicométricos são ainda confirmados pelos testemunhos individuais – são causas sociais – a sociedade tal como está organizada e em particular o setor da educação. É aqui que é preciso intervir: na orgânica e governança da escola, nas condições de trabalho e sua retribuição dos professores. O êxito dos alunos depende da qualidade da escola; e esta, do bem-estar e sentimento de realização de quem aí trabalha. É da responsabilidade do Estado garantir estes valores.

O trabalho inscreve-se na dupla hélice da relação interpessoal. Comporta competição e cooperação – como repetição e inovação, tédio ou entusiasmo à medida do sofrimento ou do prazer. Mede-se pela quantidade-intensidade – os *quanta* de esforço e produção – e aprecia-se pela qualidade-gosto – os *qualia* do sentimento e expectativa. Julga-se externamente e objetivamente pela generosidade ou ganância; e internamente e subjetivamente pela empatia ou indiferença.

Assim sendo, o trabalho é nobreza e satisfação, prazer de desempenho e de resolução, quando agradável e recompensante; ou fator de tensão (*stress*), exaustão (*burnout*) e desistência (*depressão*), quando desagradável e não recompensado. É que a relação humana ou é aliança, reciprocidade e desenvolvimento – afeição e cultura – ou é posse, domínio e exploração – predação e barbárie. Não há volta, racional ou emocional, a dar: socialismo ou egoísmo, *eu* ou *nós*; o narcisista odeia toda a gente, só ama o poder (e o dinheiro, seu resultado e instrumento). Psicanaliticamente,

só a recusa, desobediência e revolta (insurreição) constituem a resposta necessária e adequada ao abuso do/no trabalho. E à revolta tem de seguir-se a *revolução e mudança* – isto é, inverter o processo: da exploração-escravatura para a recompensa e liberdade.

A crença na virtuosidade do binómio ‘o mais poderoso e o melhor adaptado’, ou em versão suavizada o ‘mais sábio e o melhor aluno’, é a receita para a desgraça – de crise em crise, até à catástrofe. Urge mudar de paradigma – para a complementaridade criadora, a complementaridade insaturada; esta, com valências livres, está sempre aberta e desejante de desenvolvimento e inovação. Conclusão: cooperação e criatividade, e haverá futuro; ou competição e destrutividade, e o colapso será certo.

O indivíduo é a unidade biológica. A unidade psicológica é o par; e a unidade sociológica, o trio. Os dois conjuntos individuais, professor e aluno, sendo complementares (diferentes, mas conjugáveis) formam o conjunto-universo *par relacional*, a real unidade psicológica, o conjunto criador. Mas o par não dança no vazio. Há o outro, o contexto e a circunstância, o espaço-tempo em que se move. O sol brilha em céu límpido; no negrume do espaço envolvente e na fúria do vento dominante, no labirinto da perversão edulcorada, o “tóxico perfumado”, o desenvolvimento e inovação são difíceis. As doenças mentais são fenómenos psicossociais, resultam da resposta insuficiente ou inadequada ao ambiente social patogénico de penetrância-assimilação variável: gás mal cheiroso, inodoro ou perfumado – segundo o grau progressivo de perigosidade. É, em suma, preciso mudar o sistema em que a escola é obrigada a funcionar.

Virar o jogo a seu favor e, simultaneamente, reinventar-se é a tarefa do analisando, monitorizada pelo analista. Dar a volta à relação interpessoal ao mesmo tempo, enquanto, dá a volta a si mesmo, à sua personalidade-identidade;

Notas

um processo arrasta o outro, desenrolam-se conjuntamente, desenvolvendo-se paralelamente e potenciando-se mutuamente. É, no fundo, um processo desenvolvimental único, sócio-identitário – há uma mudança societária e identitária, muda o estilo de relação com o outro e muda o perfil da identidade, torna-se outro societário e outro identitário. O processo transformacional – transformador a transformativo, que transforma a relação e o outro e transforma o próprio – desenha uma dupla-hélice desenvolvimental de duas alfa-hélices ligadas por pontes (à maneira do ADN). Compete ao psicanalista iluminar o campo, despertar a atenção e motivar a ação – não só motivar como monitorizar e catalisar.

Este modelo que apresentamos para a cura psicanalítica aplica-se à mudança social, geral ou setorial (aqui, a educação). Na Psicanálise, como na Educação, é o paradigma que tem de mudar: da repetição, habituação e domesticação para a criação, inovação e empreendimento; em síntese, da rotina para a expansão. A rotina mata, a criatividade vivifica. Impõe-se uma rotura paradigmática, romper com o modelo conventual¹⁶³. Quer-se outra governança, outra direção, outro enquadramento.

O *burnout* dos professores que observamos é uma consequência da estrutura anquilosada e perversa da escola-educação e da desqualificação e desempoderamento do professor.

Quando falamos de trabalho e educação, esta dimensão ganha ainda mais centralidade porque a especificidade do trabalho educativo – daí a importância do estudo analítico destes dados – é o facto de que produção/constituição do homem, através do trabalho, é ao mesmo tempo formação/educação.

De facto, se as condições de trabalho são voltadas principalmente para o corpo fisiológico, a organização do trabalho, por sua vez, coloca em questão o funcionamento psíquico: a

divisão de tarefas e o modo operativo afetam o significado e o interesse do trabalho, enquanto a divisão do trabalho solicita especialmente as relações entre pessoas e mobiliza, assim, os investimentos afetivos, o amor e o ódio, a amizade, a solidariedade, a desconfiança, etc. Impõe-se uma aprendizagem-docência ditada pelo sucesso de conhecimento e criatividade e não pelo insucesso das receitas estereotipadas. É, conseqüentemente, uma eficiência avaliada pela densidade e qualidade do desempenho e não uma eficácia avaliada pela rapidez de produção.

Quando nascemos somos candidatos ao género humano mas ainda não somos – tornamo-nos. É através da educação (informal e formal) que nos tornamos parte do género humano –, nem a postura bípede ereta é natural. Ela é educada. A educação informal, familiar é a mais comum, é limitada, é necessária, a partir de um certo grau de desenvolvimento de educação formal. Nenhum espaço, até hoje, cumpriu esse papel da educação formal como a escola, espaço onde se dá esse ato volitivo e intencional de produzir nos indivíduos o conhecimento produzido pela humanidade. O adoecimento dos professores é, assim, o adoecimento da própria humanidade: «É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o modo *como* produzem” (*idem, ibidem*). Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce

Notas

163. Na psicanálise tradicional o formando era chamado “postulante” (o pedinte); na universidade clássica o professor era o “lente” (o que lê e recita o livro).

sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo». ¹⁶⁴

A assim chamada “Síndrome de Queimar-se pelo Trabalho” tem como pressuposto, da psicologia psicométrica e behaviorista à americana, uma série de indicadores de exaustão, despersonalização e desrealização *vis-à-vis* às relações de trabalho. Ainda e quando devemos criticar o quantitativismo e o método funcional é impressionante a aproximação ao universo da filosofia clássica europeia, como nos conceitos de estranhamento, alienação e reificação. O que a revisão da literatura logrou alcançar depois de quase quatro decénios de experiências a nível global com instrumentos de medição do desgaste à escala-Likert? Quando se experimenta mais a concorrência do que a cooperação, mais a hierarquia do que a horizontalidade, mais heteronomia/subordinação do que autonomia/igualdade, mais sujeição do que emancipação e mais passividade rotineira do que atividade criadora, há uma tendência geral ao *Burnout*. São mais frequentes e típicas nas atividades de trabalho intelectual envolvendo seres humanos em situação de cuidado dedicado aos demais (médicos, professores etc.). Na maioria das vezes, contudo, em profissionais com altos índices de “engajamento” de nexos psicofísico nos processos laborais, as contradições, conflitos e antagonismos

não surgem com pacientes, usuários e estudantes mas, justamente, com a burocracia, os superiores e, inclusive, colegas de trabalho. Os ambientes de trabalho tornam-se lugares de *fala*, de suspeição, de desconfianças, do diz-que-me-disse e de tudo aquilo que Gramsci referiu como a pequena “política dos corredores” ¹⁶⁵. Por isso, os exemplos do contrário, de colaboração, de confiança mútua, de construção sólida, das críticas *olhos nos olhos*, de relações densas, visíveis e à contracorrente vão-se tornando não só mais raros e escassos como mais urgentes e necessários. Não se trata de uma luta só contra governos e reitorias, gestões e chefias, mas também contra a apatia. Trata-se do estranho caso de um instrumento de causalidade instrumental/utilitária/pragmática, mas de finalidade potencialmente crítica, reflexiva e transformadora. Neste campo – passar do auto queimar-se ao auto curar-se –, as organizações de trabalhadores têm um papel insubstituível. A vida, ao fim e ao cabo, insiste. E não existe nada de mais audacioso, ousado e autotético do que o ser social, o “humano genérico”, em todo o Universo. Como disse Raymond Williams, «Mais vale tornar viável a esperança do que convincente o desespero». ¹⁶⁶

Notas

164. Demerval Saviani, «Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos, Revista Brasileira de Educação - ANPED - v.12 - n.34 – 2007, p. 154.

165. Para Gramsci a “pequena política (política do dia a dia, política parlamentar, política dos corredores, das intrigas de bastidor” a qual “compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de um mesmo grupo político” expressa os processos políticos, à diferença da grande política, ou seja, aquela que transforma estruturas do ser social e funda novas formas de viver, que acabam por legitimar e perpetuar a divisão de classes e de poder político. Cadernos do Carcere. RJ: Civ. Brasileira, 2000, vol.3, p. 21

166. Entrevista a Terry Eagleton, In: WILLIAMS, Raymond. Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo. Trad. Nair Fonseca e João Alexandre Peschanski. São Paulo: Ed. Unesp, 1989/2014.

Biografia dos Autores

Raquel Varela

É Historiadora, Investigadora e professora universitária na Universidade Nova de Lisboa/IHC e Fellow do International Institute for Social History (Amsterdã). Autora e coordenadora de 25 livros sobre história do trabalho, do movimento operário, história global. É fundadora da Rede de Estudos Globais do Trabalho (Nova Delhi/Índia). Foi responsável científica das comemorações oficiais dos 40 anos do 25 de Abril (2014). Em 2013 recebeu o Santander Prize for Internationalization of Scientific Production. É coordenadora de vários projectos, entre eles Estudo Evolução da Força de Trabalho Médica no SNS (Ordem dos Médicos/FCSH 2016), Condições de Vida e Trabalho dos Professores em Portugal (Fenprof/UNL 2018) e do Estudo de Trabalho e Automação dos portos a nível global (UNI/International Dockworkers Council, 2015).

Roberto della Santa

Professor de Teoria Sociológica e Metodologia Científica da CFCH/UFRJ no Campus Praia Vermelha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da ESS/UFF no Campus Niterói Gragoatá. Pós-Doutorando em História Global do Trabalho na FCSH/UNL.

Henrique Silveira

Docente de matemática no Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa e membro investigador do Centro de Análise Matemática Geometria e Sistemas Dinâmicos. Doutorando em Matemática. Tem leccionado as cadeiras de equações diferenciais, bifurcações em equações diferenciais e sistemas dinâmicos e é especializado em sistemas dinâmicos área em que tem publicado a maioria dos seus artigos de investigação e orientado teses de doutoramento e ainda teses de mestrado. É actualmente um dos vice-presidentes do Departamento de Matemática do Instituto Superior Técnico e ainda vice-presidente do Centro Internacional de Matemática.

António Coimbra de Matos

Psiquiatra e pedopsiquiatra. Psicanalista dictata. Professor convidado da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA – Instituto Universitário). Doutor *Honoris Causa* pelo ISPA – Instituto Universitário. Carreira hospitalar em psiquiatria e saúde mental, tendo sido director do Centro de Saúde Mental Infantil e Juvenil de Lisboa/Departamento de Pedopsiquiatria do Hospital de D. Estefânia, entre 1979 e 1999.

Duarte Rolo

Formado em Psicologia Clínica pela Université Paris Decartes e Doutorado em Psicologia do Trabalho pelo Conservatoire National des Arts et Métiers, actualmente Professor Associado na Université Paris Decartes e Investigador no Laboratoire de Psychologie Clinique, Psychanalyse et Psychopathologie. Membro da Associação Internacional dos Especialistas em Psicodinâmica do Trabalho e da Association Française de Psychopathologie et Psychodynamique du Travail. Investigador Convidado no Institute for Social Research da Universidade Goethe de Frankfurt. Publicou "Mentir au Travail" na Presses Universitaires de France, em 2015. Trabalha actualmente sobre a etiologia e a prevenção dos distúrbios psicológicos relacionados com o trabalho e sobre a relevância política do sofrimento no trabalho.

Roberto Leher

Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFRJ em 1984, Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ e servidor da instituição desde 1988, pesquisador do CNPq, bolsista Cientista de Nosso Estado da FAPERJ, colaborador da Escola Nacional Florestan Fernandes e Reitor da UFRJ.

João Areosa

Licenciado em Sociologia. Pós-graduado em Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho. Mestre e Doutor em sociologia do trabalho e das organizações pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Ex-Diretor da Licenciatura em Engenharia de Segurança no Trabalho, no ISLA-Leiria. Investigador no Centro de Interdisciplinar em Ciências Sociais (CICS.NOVA) da Universidade Nova de Lisboa. Professor Convidado no Instituto Politécnico de Setúbal (ESCE/IPS). Membro da estrutura organizativa da Rede de Investigação sobre Condições de Trabalho – RICOT.

José António Pereira de Jesus Antunes

José António Pereira de Jesus Antunes, licenciou-se em Medicina em 1989 tendo actualmente o grau de consultor em Medicina Geral e Familiar. Exerce actividade clínica no Centro de Respostas Integradas de Lisboa Ocidental na Equipe do Eixo Oeiras-Cascais da Divisão de Intervenção em Comportamentos Aditivos e Dependências (DICADE) da Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo (ARSLVT,

IP). Mestre em Psicossomática pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada tem formação psicoterapêutica em Abordagem Centrada na Pessoa. É especialista de Saúde Pública desde 2007.

António Mendes Pedro

Professor Associado nas Universidades Autónoma de Lisboa e Católica Portuguesa. Investigador no CIP-UAL, Psicólogo pela Ordem dos Psicólogos –Psicanalista Formador na Associação de Psicanálise. Director e Psicoterapeuta do Centro Kairos-Psicologia, Psicossomática e Filosofia. Membro da Associação Europeia de Medicina Psicossomática e da Sociedade Americana de Psicossomática

Luisa Barbosa Pereira

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2014) com doutorado sanduíche em história contemporânea na Universidade NOVA de Lisboa e no International Institute of Social History (2014). Graduação e licenciatura plena em Ciências Sociais pela UFRJ (2008), mestrado em Sociologia e Antropologia pela UFRJ (2010). Actualmente é docente em Sociologia no Colégio Estadual João de Oliveira Botas e Colégio Municipal Paulo Freire (Armação dos Búzios-RJ), pesquisadora no International Institute of Social History, no Observatório para as Condições de Vida e Arquivo da Memória Operária do Rio de Janeiro. Autora de "Justa Causa Pro Patrão" (Multifoco, 2012) e "Navegar é preciso" (Multifoco, 2015). Tem experiência de pesquisa em história social, memória, trabalho, indústria naval, justiça, e, mais recentemente, educação e juventude.

Anna Paulla Artero Vilela

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, na Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Integrante do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos de Geografia do Trabalho (CEGeT). Actualmente está cursando o Mestrado Académico em Geografia com ênfase na linha de pesquisa Trabalho, Saúde Ambiental e Movimentos Socioterritoriais - FCT/UNESP Campus de Presidente Prudente. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo no seguinte projeto: Trabalho e adoecimento: uma análise do professorado paulista sob a perspectiva da geografia. Actualmente está em um estágio no exterior pelo Grupo de Estudos do Trabalho e dos Conflitos Sociais, em Lisboa – PT.