

Vivências de professores(as) no contexto do ensino remoto em período de pandemia: a inserção do trabalho remoto e as repercussões em sua saúde mental

Anna Patrícia Barros Mendes¹

Universidade Estadual da Paraíba (Campina Grande, PB, Brasil)

Edil Ferreira da Silva²

Universidade Estadual da Paraíba (Campina Grande, PB, Brasil)

Este estudo tem como objetivo analisar as vivências subjetivas de professores(as) em relação às transformações que ocorreram em sua prática docente com a adoção do trabalho remoto no contexto da pandemia da covid-19. Para isso, utilizou-se, como arcabouço teórico-metodológico, a Psicodinâmica do Trabalho (PDT). Trata-se de um estudo qualitativo, cujos dados foram coletados em encontros coletivos de discussão via Google Meet. Os resultados foram organizados em núcleos dos sentidos, que caracterizam o contexto de trabalho nas dimensões “condições” e “organização do trabalho”. O estudo mostrou que o trabalho em contexto remoto favoreceu as vivências de sofrimento nos(as) professores(as), que foram acometidos de sofrimento patogênico e sofrimento criativo. Espera-se que esses resultados possam subsidiar ações em políticas públicas, voltadas para o fazer do profissional docente, e orientar pesquisas subsequentes sobre temas correlatos.

Palavras-chave: Psicodinâmica do trabalho, Professores(as), Necessidades educacionais especiais, Sofrimento e prazer no trabalho, Educação.

Teachers' experiences in remote learning during the pandemic: insertion of remote work and its repercussions for their mental health

This study aims to analyze teachers' subjective experiences after the changes to their work with the adoption of a remote work. For this, psychodynamics of work (PDT) was used as a theoretical-methodological framework in this qualitative study. For data collection, a sociodemographic questionnaire and collective discussion meetings were carried out via Google Meet. Results were organized into sense nuclei, characterizing the work context in the dimensions of work conditions and organization. Results show that working in a remote context favored the experiences of suffering in teachers, but in a creative way. Therefore, we expect that the results of this research can support actions in public policies aimed at the work of teaching professionals and guide subsequent research on related themes.

Keywords: Psychodynamics of work, Teachers, Special educational needs, Suffering and pleasure at work, Education.

1 <https://orcid.org/0000-0003-3395-5009>

2 <https://orcid.org/0000-0002-0919-5743>

Introdução

O mundo do trabalho tem sido assolado por várias transformações que têm gerado novas relações de trabalho com características diversas em cada parte do mundo. Devido a isso, novas modalidades de trabalho estão aparecendo, como: trabalho zerado, uberizado, pejotizado, intermitente e flexível (Antunes, 2018). As mudanças na legislação trabalhista têm fragilizado os vínculos empregatícios, flexibilizado/precarizado os contratos de trabalho e favorecido os empregadores nos acordos trabalhistas. Essas mudanças repercutem, direta ou indiretamente, em toda a organização social e produzem significativos efeitos na saúde do trabalhador (Pereira, Santos, & Manenti, 2020).

Acoplada às crises sucessivas do capitalismo e, conseqüentemente, às metamorfoses do mundo do trabalho das últimas décadas do século XXI, apareceu, no cenário global, no âmbito da saúde coletiva, a crise sanitária desencadeada pela pandemia do covid-19. Esse acontecimento fez com que a esfera do trabalho ganhasse contornos dramáticos, visto que esse cenário exacerbou ainda mais as desigualdades sociais impostas pelo capitalismo global, cuja expansão do lucro, particularmente a extração da mais-valia, ocorre ao custo da multiplicação do trabalho precário e da exploração do trabalhador (Souza et al., 2021). Logo, a pandemia foi usada, além de tudo, para fortalecer e intensificar a exploração da força de trabalho. Nesse contexto, o trabalho se modificou, e o trabalhador teve que rever suas normas e seus valores para enfrentar a atividade com uma nova configuração pandêmica. Foram novas exigências, novos constrangimentos e variabilidades que requereram uma participação direta e um uso da subjetividade do trabalhador, cujos desdobramentos dependem do modo como a organização do trabalho se efetiva em cada situação de trabalho.

Na busca por frear a contaminação pelo novo coronavírus, o Ministério da Saúde (MS) estabeleceu medidas restritivas, entre elas, o distanciamento social. O afastamento social fez o mundo praticamente parar, colocou em xeque a questão de como continuar a produzir e trabalhar de forma presencial e o desafio de como trabalhar a distância (Bridi, 2020). Isso comprometeu uma das rotinas mais sagradas desde o século XIX: a vida escolar de milhões de crianças e jovens em todo o mundo (Oliveira & Pereira, 2020).

Sob a conhecida lógica de produtividade do capital (Rabello et al., 2020), a escola, na tentativa de cumprir o programa curricular previsto para o ano letivo, devido à pandemia, transpassou o trabalho presencial para o ambiente virtual (Oliveira & Pereira, 2020). Para isso, instituiu o trabalho remoto como uma modalidade do teletrabalho, não mais como uma possibilidade a ser adotada pelas empresas e instituições, mas como uma necessidade iminente, na medida em que se tornou uma alternativa para diminuir o movimento de deslocamento casa-trabalho e trabalho-casa. O teletrabalho foi regulamentado no Brasil pela Lei nº 13.467 de 2017, a partir da reforma trabalhista. De acordo com Gunther e Busnardo (2016), o teletrabalho (remoto ou *home office*) é definido como uma forma tecnológica do trabalho a distância, em que o trabalhador se conecta via computador e internet com uma empresa, através de um sistema de servidores e plataformas acessadas remotamente, com senhas ou certificação digital.

Como modalidade advinda da revolução da tecnologia da informação e comunicação (TIC), cujo marco temporal data dos anos 1970, em consonância com o regime de acumulação flexível, o trabalho remoto vem transformando radicalmente, não apenas a organização do trabalho e as formas de produzir e de trabalhar, mas também as relações sociais e políticas do mundo (Bridi, 2020).

Nesse novo contexto, as instituições de ensino tiveram que adotar o trabalho remoto, orientado pelo próprio Ministério da Educação (MEC), por meio das Portarias nº 343 e 345, de 17 e 19 de março de 2020. O setor privado da educação também adotou essa modalidade de trabalho remoto. Essa situação exigiu que os docentes se organizassem para trabalhar na própria residência, e o processo de ensino-aprendizagem por plataformas foi feito com aulas em tempo

real (síncronas), diretamente entre o professor e os alunos, e com aulas gravadas (assíncronas), em que o material exibido para a turma é disponibilizado por meio de plataformas tecnológicas (Souza et al., 2021).

Antes mesmo do surgimento da pandemia, as pesquisas já demonstravam que os docentes se encontravam submetidos às novas exigências e mudanças na organização do trabalho, como ritmo excessivo, sobrecargas laborais, burocracia, controle de turma e o tipo de gestão e de ferramentas para controlar e desenvolver o trabalho, algo que recrudescer com o advento do trabalho remoto (Oliveira & Pereira, 2020; Rabello et al., 2020; Souza et al., 2021), embora se possa especular que as novas exigências requereram o uso da inteligência astuciosa, a reatualização de regras de trabalho, a mobilização e a reorganização subjetiva.

Portanto, há que se considerar que essa reestruturação do trabalho docente, em circunstâncias de pandemia, intensificou e precarizou as condições de trabalho de professores(as) e transformou completamente a organização do trabalho. Dejours (1994) já havia constatado que todas as pressões que aparecem como decorrentes da organização do trabalho são desestabilizadoras para a saúde mental, porque a relação do homem com a organização do trabalho origina-se da carga psíquica do trabalho. Então, se um trabalho possibilita diminuir a carga psíquica, ele é equilibrante, porém, se se opõe a essa diminuição, é fatigante e, como tal, será uma fonte de tensão e de desprazer.

Nesta pesquisa, investigamos como todas essas transformações repercutiram na vida dos(as) professores(as) de uma escola privada de uma cidade do interior da Paraíba. Para isso, seguimos a linha do que aborda a Psicodinâmica do Trabalho (PDT), que analisa a dimensão sociopsíquica do trabalho, com o intuito de compreender as vivências subjetivas dos trabalhadores, ou seja, o prazer, o sofrimento, o processo saúde-adoecimento e os mecanismos de defesa e de mediação do sofrimento a partir do estudo das relações dinâmicas entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação (Bendassolli & Soboll, 2011).

Ao estudar o trabalho, a PDT evidencia os aspectos menos visíveis e conhecidos das relações de trabalho e propicia meios para que os trabalhadores possam se apropriar do sentido do seu trabalho, transformá-lo e, sobretudo, criar condições para que se trilhem caminhos visando à emancipação dos sujeitos (Uchida et al., 2011).

De acordo com essa linha teórico-metodológica, a organização do trabalho é a mediadora no processo de contribuição para o bem-estar ou para a manifestação de sintomas que afetam a saúde do trabalhador (Abrahão & Torres, 2004). Por essa razão, o trabalho poderá ser fonte de prazer e, por conseguinte, promotor de saúde mental ou fonte de sofrimento, o que leva ao adoecimento psíquico. Para isso, a forma como o trabalho é organizado será determinante nesse processo de prazer e sofrimento no trabalho.

Conforme Araújo e Rolo (2011), a organização do trabalho comporta um modo de operar que se diferencia do modo de agir pessoal e coletivo singular, que se instaura devido à defasagem entre o trabalho prescrito e o real. Para a Ergonomia, o trabalho prescrito trata dos objetivos que são estabelecidos externamente para serem cumpridos pelos trabalhadores, do que é solicitado e imposto na tarefa; já o trabalho real é o que o trabalhador realmente faz (Daniellou et al., 1989). O hiato entre a prescrição e o efetivamente realizado se deve às variações presentes no trabalho devido a vários fatores, entre eles, os relacionados aos aspectos técnicos do trabalho, ao meio e às características do corpo humano, que a Ergonomia denomina de “variabilidades” (Guérin et al., 2001). É na defasagem entre a prescrição e a realidade do trabalho que pode estar a fonte de saúde ou de sofrimento, a depender do grau de flexibilização potencial da organização do trabalho. Dejours (2012) entende que o sofrimento no trabalho acontece quando há uma defasagem entre a prescrição e a realidade em forma de fracasso, resultante do confronto com o real, ou seja, com a resistência aos procedimentos, ao saber-fazer, ao conhecimento, o que provoca no sujeito um sentimento de impotência, irritação, raiva, decepção ou desamparo. Assim, o real se deixa conhecer

pelo sujeito através da afetividade que se manifesta nele, contudo, o sofrimento afetivo não é um ponto de chegada, uma consequência última da relação com o real, ele é a proteção da subjetividade em busca de meios para agir no mundo e transformar esse sofrimento superando a resistência do real. É nesse momento que surge a inteligência prática.

É nesse momento em que surge a inteligência prática, que é formada pela relação prolongada e obstinada do corpo com a tarefa, que leva o trabalhador a uma conexão íntima entre o fazer e sua máquina, descobrindo, criando, inventando novas habilidades, novas formas de saber-fazer, novos registros de sensibilidade, aprendendo a sentir e a amar seu trabalho (Dejours, 2012). A inteligência da prática é mobilizada em uma situação real de trabalho, pois está enraizada no corpo, nas percepções e na intuição, e se encontra em constante ruptura com as regras (Dejours, 2004). Isso quer dizer que, mobilizada pelas situações imprevistas do trabalho, a inteligência prática se caracteriza pela capacidade inventiva do trabalhador de inovar ao fazer a tarefa prescrita pela organização do trabalho, enfim, pelo trabalho vivo. Nesse sentido, o sofrimento criativo se constitui por meio da mobilização do sujeito, que possibilita subverter o sofrimento em prazer, na medida em que a organização do trabalho dá liberdade ao sujeito-trabalhador (Dejours et al., 1994).

Entretanto, quando a organização do trabalho não possibilita que o trabalhador use sua inteligência, pois a tarefa não absorve sua criatividade, o sofrimento caminha para uma via patológica. O sofrimento patogênico é apontado como relacionado à falta de liberdade oferecida ao trabalhador e à flexibilidade da organização do trabalho para o exercício de sua inteligência (Dejours et al., 1994).

Assim, para lidar com a rigidez e os constrangimentos da organização do trabalho, suportar o sofrimento e transformar sua realidade, os trabalhadores criam estratégias defensivas, que se efetivam por meio de conformismo, individualismo, negação de perigo, agressividade, passividade, sublimação, autoaceleração etc. Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994) distinguem as estratégias de defesa individual da estratégia coletiva de defesa. A primeira se mantém mesmo sem a presença física de outros, por ser interiorizada pelo indivíduo. No caso da segunda, é necessário um consenso para que exista, o que depende de condições externas. Nas defesas individuais, o indivíduo elabora princípios de regulação para se proteger do sofrimento que o aflige, diferentemente das defesas coletivas, de que todos devem participar, cuja ação é coercitiva e a finalidade é de negar o perigo, a realidade (Dejours, 2004).

Como construção coletiva, as estratégias defensivas reúnem os esforços de todos para protegerem os efeitos desestabilizadores e deletérios ao psiquismo (Dejours, 2012), o que leva à eufemização da percepção que os trabalhadores têm da realidade que os faz sofrer (Dejours, 2004). As estratégias também podem ressignificar e/ou transformar o sofrimento no trabalho e proporcionar vivências de prazer e de saúde no trabalho.

Portanto, para a PDT, o enfrentamento das situações de trabalho que impedem que o trabalhador contribua para a organização do trabalho não é uma obra meramente individual, mas, também, coletiva, e envolve um intrincado conjunto de elementos denominado de “cooperação”, que é a vontade que as pessoas têm de trabalhar juntas e de superar coletivamente as contradições que surgem da própria natureza ou da essência da organização do trabalho e que exigem delas uma relação de confiança e de solidariedade (Dejours, 2011). Na convergência das contribuições de cada trabalhador e das relações de interdependência (Mendes, 2007), são estruturadas ligações valiosas de ajuda mútua, solidária e de harmonia entre os indivíduos que compartilham da mesma organização (Dejours, 2012). A cooperação se estrutura quando se ajustam as prescrições repassadas pela coordenação, portanto, ela é assentada no trabalho efetivo. É nesse contexto em que são construídas as regras de trabalho, que são acordos normativos a partir do que deu certo na prática e que se tornou válido, correto, justo ou legítimo (Molinier, 2013). É em um espaço de deliberação que as regras de trabalho se constituem e se afirmam. Para Dejours, “toda regra de trabalho trata

simultaneamente a relação com o real do trabalho e o viver junto. Toda regra de trabalho é, a um só tempo, regra técnica e regra de saber viver” (2012, p. 84).

É no âmbito dos espaços públicos de fala e de escuta que se constituem os coletivos de trabalho, construídos com base na solidariedade, na confiança e na cooperação, com o intuito de subverter os efeitos prejudiciais do trabalho transformando sua realidade. Dessa maneira, os espaços públicos viabilizam para os trabalhadores o compartilhamento de suas vivências subjetivas do trabalho, propiciando o reconhecimento da inteligência prática, a livre expressão de opiniões, a compreensão, a interpretação, a elaboração e a perlaboração do sofrimento, favorecendo a reflexão do coletivo de trabalhadores (Roik & Pilatti, 2009). Por esse motivo, nesses espaços, a palavra se transforma em ato (Merlo & Mendes, 2009), e a escuta contribui para fazer o sofrimento emergir e sua solução ser pensada por todos (Lancman & Uchida, 2003).

Quando os trabalhadores se unem como coletividade, pautada na cooperação e na confiança, surge a dinâmica do reconhecimento. No trabalho, o reconhecimento é um elemento determinante para a realização pessoal, contribui para construir a identidade e é uma fonte de prazer no trabalho, na relação com os pares, de onde emergem o reconhecimento e a identidade de pertença a um coletivo; a relação com a hierarquia, que pode fazer reconhecer a utilidade do operador, e a relação com os subordinados, de que pode emergir o reconhecimento da autoridade e de suas competências (Araújo & Rolo, 2011). Esse reconhecimento pode ser adquirido de duas formas: a constatação e a gratidão. O reconhecimento de constatação consiste em reconhecer a realidade que representa a contribuição individual, específica à organização, e o reconhecimento de gratidão se configura com a contribuição dos trabalhadores para a organização do trabalho (Dejours, 2011).

Vale destacar que o reconhecimento não é sobre o trabalhador, mas sobre seu fazer (Dejours, 2004), e passa pela reconstrução dos julgamentos do trabalho realizado. Existem diferentes tipos de julgamento enquadrados como reconhecimento, entre eles, o julgamento de utilidade proferido pelos superiores hierárquicos e pelos subordinados e o julgamento de beleza proferido por seus pares (Dejours, 2011). Por essa razão, o reconhecimento é um elemento fundamental na constituição da identidade, que, por sua vez, é fundamental para a saúde mental, pois atribui sentido ao trabalho que esse profissional realiza.

Os(as) trabalhadores(as) vivenciam as situações de trabalho de forma singular, e, no trabalho remoto (TR), não é diferente, pois o marcador de gênero deve ser considerado. A transformação que o trabalho remoto propiciou no âmbito da escola, nesse período de pandemia, ressoou de maneira mais grave em diversos aspectos para as mulheres. Segundo Araújo e Lua (2021), dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre a covid-19, de maio de 2020, mostraram que “o percentual de mulheres em TR foi de 17,9%, superior ao registrado para os homens (10,3%)”. As autoras acrescentam que uma das disparidades verificadas foi em relação à “maior proporção de TR em ocupações tradicionalmente desempenhadas pelas mulheres (educação, ciências e apoio administrativo), o que reforça as configurações sociais que afirmam uma maior compatibilidade do espaço privado ao trabalho feminino e permitem ajustes das atribuições domésticas e familiares” (p. 4). Esses dados recentes são uma continuidade da realidade do trabalho das mulheres antes da pandemia. De acordo com a pesquisa citada por Hirata (2015), em 2010, as mulheres ocupavam quase 80% das tarefas domésticas. Em outro estudo, essa autora revelou que as mulheres brasileiras gastam 26,6 horas de sua semana com tarefas domésticas, e os homens, 10,5 horas. Juntando os períodos de trabalho remunerado e doméstico, as mulheres brasileiras trabalham mais de 57 horas por semana, enquanto os homens somam pouco mais de 50 horas.

O trabalho remoto fez com que as mulheres tivessem que se dividir e acumular, no mesmo ambiente (a casa), o profissional e o doméstico. Se, antes da pandemia, as mulheres já assumiam mais do que os homens as tarefas domésticas, com essa situação, a questão de gênero ganhou contornos relevantes de análise e preocupação. Araújo e Lua (2021, p. 11) afirmam que, “durante a

pandemia causada pela covid-19, uma proporção maior de mães do que de pais declarou dificuldades no TR devido à necessidade de cuidar das crianças. Os estudos, apesar de iniciais, reiteram a ampliação da divisão desigual de trabalho doméstico por gênero”. Isso mostra que, apesar das mudanças na repartição do trabalho doméstico e de cuidado entre homens e mulheres na esfera doméstica, nos últimos 20 anos, elas parecem muito mais lentas do que no trabalho profissional (Hirata, 2015). Concordamos com o questionamento de Araújo e Lua (2021, p. 11) de que “dado esse contexto prévio desfavorável às mulheres, cabe indagar se, com a mudança do trabalho para a casa, essa distribuição do trabalho na família está sendo alterada, tornando-se mais equânime ou causando novos conflitos na negociação de fronteiras entre trabalho e família”.

Segundo Dorna (2021, p. 8), “para aqueles a quem a pandemia impôs uma transição brusca para o trabalho remoto, o desafio de gerir concomitantemente vida profissional e pessoal parece ter sido dificultado em função do isolamento social, especialmente nos domicílios com crianças”. Deveremos, pois, considerar, em nossas análises, como a divisão sexual do trabalho se constitui, principalmente em relação à base material das relações sociais de gênero (Kergoat, 2009), para desvelar os contornos das relações sociais de sexo no sentido de modificar a situação das mulheres.

Com base no exposto, este artigo objetiva analisar as vivências subjetivas do trabalho de professoras(as) a partir das transformações do trabalho com a adoção do trabalho remoto no contexto da pandemia da covid-19.

Método

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com natureza descritiva e analítica, baseada nos pressupostos metodológicos da PDT. Para isso, estuda os aspectos menos visíveis que são vivenciados pelos trabalhadores ao longo do processo produtivo (Heloani & Lancman, 2004), considerando que o trabalho, no que tem de essencial, não pertence ao mundo visível, pois tudo o que é subjetivo e afetivo não pode ser visto (Dejours, 2012). Nesse sentido, a subjetividade é estudada por meio da palavra (Mendes, 2007). Ela é a expressão de desejos e de emoções e carrega os sentimentos mais íntimos, ao desvelar as situações que encobrem a realidade (Augusto et al., 2014). Dejours (1994) refere que, para ter acesso ao sofrimento, é preciso passar pela palavra dos trabalhadores, criando um espaço de fala e de escuta, em que os sujeitos podem falar sobre seu trabalho, o que lhe possibilita clarificar seu comportamento, colaborando com a mudança da sua percepção a respeito da situação vivida (Mendes, 2007). Portanto, a pesquisa adota um delineamento metodológico voltado para uma abordagem qualitativa.

Participaram da pesquisa sete docentes da rede particular de ensino do município de Campina Grande (PB): cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades entre 31 e 56 anos, dos quais três lecionam a disciplina Português; dois, Matemática; um, Inglês; e um, Geografia. A maioria tinha o ensino superior completo, atuava em escolas particulares há mais de sete anos, com uma carga horária entre 12 e 22 horas semanais e com regime de trabalho celetista.

Como técnica de pesquisa, foram utilizados os encontros coletivos de discussão, um espaço clínico de fala e de escuta, focado na organização do trabalho, em que o engajamento afetivo é mediado pelo uso da palavra. Isso possibilita ressignificá-lo e promover uma mobilização subjetiva através dos processos de perlaboração/elaboração das vivências subjetivas do trabalho (Bendassolli & Soboll, 2011). Em virtude da pandemia, os encontros coletivos de discussão aconteceram virtualmente, via Google Meet, o que inviabilizou a observação clínica, que deveria ter sido efetivada nas visitas institucionais, como preconiza a pesquisa em PDT. Apesar disso, o desenrolar da pesquisa não ficou comprometido. Para coletar os dados, foram realizados cinco encontros coletivos de discussão, com intervalo de 15 dias entre eles. Os encontros, que duraram,

aproximadamente, 1 hora e meia, foram gravados e, posteriormente, transcritos. Nesses encontros, foi proporcionado um espaço de fala e de escuta, em que os(as) professores(as) relataram suas vivências do trabalho – organização do trabalho, trabalho prescrito e real, vivências de prazer e sofrimento, condições de trabalho e as estratégias defensivas.

Para analisar os dados, tomamos como base os princípios próprios da PDT por meio da técnica de Análise dos Sentidos (ANS), apresentada por Mendes (2007), que se referenciou na Análise de Conteúdo de Bardin (1988) e priorizou os aspectos reais e simbólicos da interação do sujeito com o seu contexto de trabalho.

Resultados

Com base nos conceitos apontados pela PDT, apresentamos os resultados da pesquisa, que foram organizados a partir dos núcleos dos sentidos que caracterizaram o contexto de trabalho nas dimensões condições e organização do trabalho.

Descrição dos núcleos dos sentidos

Núcleo 1: “*Você tem que ser professor 24 horas, né?*”.

A realidade do trabalho do professor se transformou com a pandemia e com a adoção do trabalho remoto. Essas mudanças envolveram uma série de demandas novas e inusitadas, além de exigências que se avolumaram:

E ainda assim, a escola: reinventem, reinventem. Jogou pra gente a bomba da escola remota, se reinventem aí. E aí? O que que a gente vai fazer pra se reinventar se nós não, nós passamos anos sem trabalhar, nós nem sabemos como trabalhar se ainda estamos aprendendo a trabalhar com o alunado presencialmente a escola nos joga ainda mais essa obrigação como se fosse só nossa a obrigação do se reinventem, faça diferente nesse sistema remoto (P3).

Assim, houve uma série de imposições em relação aos diferentes tipos de tarefa que passaram a ser realizadas pelos(as) professores(as) para preencher as lacunas geradas com a introdução do trabalho remoto. De acordo com os(as) professores(as) entrevistados(as), esse novo formato não dá conta do que vem acontecendo:

Nós vamos enxergar as lacunas, que não há escola nesse mundo que não tenha tido lacunas, né? Foi, é. . . nós já vivíamos em uma realidade educacional bem defasada mesmo, vários problemas, várias lacunas em qualquer lugar, em qualquer escola” (P3).

Na atividade, esses(as) profissionais enfrentam várias situações que desafiam o seu fazer, como terem que lidar com as singularidades das crianças, sujeitos de sua prática. O professor foi levado a assumir múltiplos papéis, considerando, que, além das questões pedagógicas, tiveram que manejar aspectos emocionais manifestados durante as aulas online, provocados pelo cenário pandêmico:

Somos pais dos alunos que vêm assistir nossas aulas, muitas vezes, nós ficamos nas tarefas de psicólogos. Então, nós não somos apenas educadores, né?” (P5).

Nessa situação, o trabalho remoto impôs aos(as) professores(as) uma sobrecarga de trabalho intensa, e eles(as) tiveram que transpor as tarefas que costumavam fazer presencialmente para o

âmbito virtual e enfrentar as novas demandas do *home office*. Para isso, precisaram se apropriar de um aparato tecnológico de forma abrupta e utilizá-lo no processo de ensino-aprendizagem. A atividade se mostrou desafiante:

Eu trabalho nos três turnos. Pela manhã, consigo ainda, antes das aulas, tomar café, seguir minhas refeições tranquilamente. Porém o resto do dia é dedicado ao trabalho, mesmo. Eu gravo e edito minhas aulas duas vezes na semana. Isso me sobrecarrega demais, porque agora preciso de uma nova habilidade, que é performance diante das câmeras. A de ter de estudar para dar conta dos vídeos (P1).

Os(as) professores(as) tiveram que estruturar o trabalho remoto em casa, o que mudou drasticamente o uso do espaço doméstico:

O meu quarto, eu mandei minha cama pro quarto de X, então, de um quarto, eu fiz o escritório, como diz, né? Pra dar aula. De certa forma, mudou a rotina de casa também, né? Mudou porque a gente trouxe o trabalho pra dentro de casa. É como P disse 'a sala de aula é dentro de casa (P7).

Com essa nova organização do trabalho remoto em casa, a vida dos(as) professores(as) foi dominada pelo tempo do trabalho formal:

O meu mundo virou esse escritório, que nem era meu, aqui era um estúdio que meu esposo ama música e o que foi que a gente fez? A gente tirou todas as espumas para o estúdio virar dois compartimentos, dois escritórios um pra ele dar aula, porque ele é professor também e o outro pra mim, mas eu estou praticamente vivendo aqui (P6).

Como tiveram que trabalhar em casa, os(as) professores(as) perderam a noção do tempo do trabalho privado e do trabalho público:

Mudou toda a rotina de casa. Aí vem aqui pro quarto, aí aqui no quarto eu já fico mais tranquilo, não consigo ser atrapalhado e, às vezes, eu fico aqui trabalhando, trabalhando, aí, quando eu vejo, todo mundo já tá dormindo, e eu digo: meu Deus do céu! (P7).

A gente perde a noção do tempo (P6).

Essas falas denotam que o trabalho remoto invade até as horas de descanso e de lazer e os espaços da casa – ora é no escritório, ora é no quarto. São tantas as tarefas a realizar que o trabalho remoto se tornou prolongado e intensivo, e os finais de semana acabam sendo reservados para fazê-las:

Final de semana eu tiro pra gravar porque eu não tenho tempo de gravar durante a semana, aí eu, sábado de tarde, aí eu preparo os slides, gravo, então mudou toda rotina de maneira que é como L disse a sensação é que o dia diminuiu, o dia diminuiu, porque é muita, muita atividade mesmo (P7).

O celular, um dos novos instrumentos de trabalho do professor, tornou-se o centro do seu trabalho, pois é com ele que faz contato com os alunos, com os pais e com a escola para assuntos relativos às suas tarefas. Esse aparelho é um instrumento de mediação com seu trabalho e tomou conta de sua vida. Desse modo, se tornou um constrangimento para eles(as), porque, quando atendem a uma ligação ou abrem algum aplicativo, deparam-se com uma demanda que precisam atender. Por essa razão, pensam duas vezes antes de atender chamadas e precisam gerir esse constrangimento que aparece na atividade:

Nós temos um celular hoje, e o celular é uma ferramenta de trabalho, né? Você fica, você vai olhar o celular hoje e diz: “meu Deus, será que eu vou encontrar uma mensagem aqui que eu vou ter que fazer alguma coisa?” (P5).

Será que eu vou abrir e achar um link de reunião? (P3).

Esgotada pela sobrecarga de trabalho em que o celular é um elemento de pressão, a P5 decidiu desligar o aparelho:

Essa é a nossa realidade, é tanto que eu vou dizer a vocês: à noite, depois das oito horas da noite, eu não ligo o celular, meu celular é desligado. Por quê? Porque não dá! (P5).

Segundo os(as) professores(as), todas essas mudanças do trabalho remoto foram adotadas sem o suporte adequado das instituições de ensino, e a prescrição do trabalho remoto oferecido pelas instituições, nesse caso, pelas coordenações e supervisões, limitou-se a tutoriais, a formações iniciais para o uso da plataforma e orientações acerca da conduta deles no âmbito virtual (manter a câmera e microfones ligados, chamar a atenção dos alunos, planejar as aulas e postá-las, em tempo hábil, para o acesso dos alunos e/ou familiares, estar atento ao horário de início e ao encerramento das aulas). Além disso, as prescrições preestabelecidas no contexto presencial ainda vigoravam, entre elas, correção das atividades, registro de aulas, alimentação dos sistemas de notas, reuniões quinzenais etc.

Núcleo 2: *“A gente tá utilizando novas ferramentas, que a gente de Matemática, a gente se reúne, a gente já tá comprando uma ferramenta pra gente usar, pra se divertir, a gente faz meet entre a gente pra ver o que a gente pode melhorar, pensando já no próximo ano pra dar continuidade”*.

Para dar conta das demandas advindas do trabalho remoto, os(as) professores(as) se esforçaram, individual e coletivamente, e criaram regras de trabalho para prender a atenção dos alunos, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e otimizar o acompanhamento dos alunos.

As regras do coletivo do trabalho, criadas e sustentadas pelos trabalhadores, foram utilizadas para lidar com as adversidades desencadeadas pela realidade do trabalho. Nessa lógica, os docentes, de forma criativa e inventiva, usaram a inteligência astuciosa e se reinventaram, elaborando aulas mais atrativas e lúdicas para lidar com os alunos no contexto remoto, como ilustra essa verbalização de P7: *“A gente tem que gamificar para que a aula fique um pouco mais lúdica, para que os alunos tenham um pouco mais de atração pela aula”*.

A forma como o trabalho foi organizado intensificou sua jornada, seu ritmo e as tarefas burocráticas e exigiu dos(as) educadores(as) o domínio das tecnologias e a aquisição de novas habilidades. No contexto remoto, eles(as) passaram a gravar suas aulas e a editá-las, produzir videoaulas, postar aulas nas plataformas, responder e-mails, elaborar Google Formulários, criar slides e utilizar elementos existentes em jogos no processo de ensino e aprendizagem, o que eles denominam de “gamificar”. Ademais, tinham que registrar suas aulas, alimentar o sistema de notas e corrigir trabalhos escolares. Para isso, tiveram que adquirir computadores mais modernos, instalar internet de melhor cobertura, comprar softwares e mesas digitalizadoras com recursos próprios e transformar o lar em ambiente de trabalho, sala de aula virtual.

Observa-se, então, que o ambiente virtual ampliou o trabalho docente e acentuou a carga de trabalho para o trabalhador, para quem o fator tempo foi totalmente absorvido pela atividade e suas nuances, uma vez que aumentaram as demandas, apesar de o tempo para atender às solicitações permaneceu o mesmo:

E aí o que que acontece, as demandas triplicaram, mas o prazo pra gente não aumentou (P3).

Venho, tomo café aqui, tomo banho e já me preparo, já fico direto no computador, né? Então é um dia assim, na verdade, eu não tenho é muito tempo pra organizar uma vida pessoal, né? (P2).

Para as professoras, o tempo e as demanda se tornaram ainda mais dispendiosos, porque elas tiveram que se desdobrar para conseguir manejar todos os papéis exigidos pelo fato de serem mulheres e que, algumas vezes, foram impossibilitadas de exercer seu papel de mãe em função das exigências do seu trabalho, o que repercutiu emocionalmente ainda mais:

Como eu não consegui quase ser mãe nesse isolamento, o que é que acontece? Muitas vezes, minha filha pede pra dormir comigo, porque é o momento que a gente tem mais contato juntas (P3).

Quando dá tempo, eu sou mãe (P2).

P3 acrescenta:

Eu tô aqui dando aula, aí eu escuto minha filha, aqui no quarto ao lado, chorando porque a internet caiu, e aí ela começa a chorar porque ela não conseguiu entrar na aula e eu tô escutando ela chorar e dando aula e eu fico desesperada porque eu digo: “meu Deus, ela tá lá no outro quarto chorando, e eu não consigo fazer nada” (P3).

A regra de parar para continuar era, constantemente, quebrada, pois trabalhar em casa tornou-se incessante e não se distinguia mais casa de trabalho, ambos se fundiram, como explicitam essas verbalizações:

É que antes nós tínhamos dois espaços bem distintos. Eu saía, pegava o carro, ia pra escola e depois, quando eu chegava em casa, eu estava em casa. Aí, agora, eu perdi essa noção, porque parece que eu estou em sala de aula a qualquer momento, ou seja, eu tô ali de repente, daqui a 5 minutos, eu tenho que dar aula (P4).

Devido às mudanças no trabalho remoto, provenientes da organização do trabalho, os(as) professores(as) foram perdendo sua autonomia e o olhar próximo no acompanhamento da aprendizagem do alunado, elementos constituintes de suas regras de trabalho, como demonstrado nesta verbalização:

Eu acho que isso foi uma das coisas que destaco como relevante, você perder o olhar do aluno. Eles não querem ligar as câmeras (P4).

Os(as) professores(as) relataram que a marca diferencial entre o trabalho remoto e o presencial é a falta de interação do professor com o aluno. Isso se justifica porque o olhar direcionado ao aluno é fundamental na convivência com o docente. Segundo eles, ao comparar o acompanhamento dos alunos, nessas duas modalidades de trabalho, percebiam que a interação precária promovida pelo trabalho remoto prejudicava a assistência aos alunos, visto que poucos eram os que ligavam as câmeras e os microfones, enquanto outros não tinham esses recursos, e que, muitas vezes, a comunicação acontecia somente via chat, como expressa essa verbalização:

Você vê que não existe essa referência do olhar, essa referência do olhar presencial que se perdeu e não tem como conseguir a não ser que todos abram as câmeras, que a gente consiga ver todos (P4).

Nas aulas presenciais, os(as) professores(as) podem caminhar entre as carteiras, olhar os cadernos, chamar a atenção do aluno, caso esteja disperso, porém, no trabalho remoto, isso deixou de existir, como mostram estas verbalizações:

É aquele passado na carteira, o chamando, o olhando a letra, enfim, era outra coisa e se perdeu isso (P3).

Tem uns que, simplesmente, desde que começamos a gente não ouve a voz, não vê o rosto, não liga câmera, não liga microfone e alega o seguinte: que microfone não funciona e que a câmera não funciona. Enfim, é isso (P4).

Portanto, o trabalho remoto quebrou uma das regras de trabalho fundamentais para os(as) docentes: o “controle de turma”, que compreende a “organização das condições de ensino em sala de aula, implicando a manutenção de um ambiente propício e favorável ao processo ensino-aprendizagem, demandando dessas profissionais esforço, paciência e discernimento específicos para lidar com o ‘barulho’ que as crianças fazem, níveis diferenciados de aprendizagem, entre outros fatores” (Neves & Selligman-Silva, 2006, p. 9). Nas aulas presenciais, o contato possibilitava seu exercício pleno, todavia, no trabalho remoto, não conseguem ter a dimensão de saber quem está acompanhando de fato a aula, conversando e como está apreendendo o conteúdo repassado. Esse “controle de turma” vivido nas aulas presenciais faz parte das interações que se trocam com os alunos em sala de aula e do universo de trabalho dos(as) professores(as). Seu exercício é um dos requisitos para vivenciarem o prazer no trabalho (Neves & Selligman-Silva, 2006).

Núcleo 3: *“Hoje, em especial, eu me sinto no limite, no limite emocional. Inclusive hoje a minha vontade era de sentar, chorar, chorar, chorar. . . .”*

As mudanças encetadas na organização do trabalho provocaram sofrimento nos(as) professores(as). A prescrição das tarefas apresentada por supervisores e coordenadores acarretou inúmeras demandas e exigências, como uma longa jornada de trabalho e um ritmo intenso de tarefas, o que repercutiu, fortemente, em sua saúde física e mental, como veremos nas verbalizações desse núcleo.

Para conseguir cumprir as tarefas, os(as) professores(as) sentiram suas vidas absorvidas pelo trabalho, conforme ilustram essas verbalizações:

Eu não tenho vida pessoal mais, a minha vida é trabalhar” (P3); “A rotina nos engole, pois a vida continua, contudo, nossa prioridade é o trabalho. Tudo mais fica em segundo plano, inclusive nossa saúde mental (P1).

Em razão da quantidade de tarefas, os docentes passavam horas na frente do computador, adentravam a madrugada, prejudicando sua rotina de sono, como expressam estas verbalizações:

E nesses dias, na verdade, eu tava tão tensa, tão estressada com a sobrecarga que eu não consegui dormir, né? (P2).

Eu vou dormir mais ou menos 2h30 durante a semana e, geralmente, eu acordo de 1h30 no máximo 3h da madrugada, então eu durmo menos, eu estou mais cansada (P3).

Essa sobrecarga de tarefas a realizar e a cobrança para atender bem e prontamente o que se pede e o que necessitam os(as) alunos(as) vêm afetando os momentos de lazer e de prazer dos(as) educadores(as). O sacrifício de viver em família, para corresponder às cobranças de trabalho,

tem provocado um desgaste nas relações familiares. O tempo de viver junto da família foi sequestrado pelas demandas do trabalho remoto.

E isso tem gerado algumas polêmicas, discussões de que: “você não tem tempo mais para a família, né?”, “Você só vive pra a escola”. Eu tento atender às demandas, mas eu sei o que isso vai me acarretar, eu vou ter que trabalhar dobrado, vou ter que estender meu horário pra poder dar uma atenção. Meu filho me chama pra assistir um filme, vamos assistir uma série e eu quero ir e ao mesmo tempo eu não quero, porque eu sei o que eu tenho pra fazer, né? Então fica essa cobrança que são demandas muito grandes que a gente tem que cumprir porque senão coordenação cobra, supervisão cobra e você tem que tá com tudo pronto, porque senão no outro dia você não funciona (P2).

Decorrentes dessa sobrecarga de trabalho, aparecem os sintomas físicos. Os(as) professores(as) mencionaram ganho de peso, em virtude de ficarem horas sentados(as) em frente ao computador, e sinais de desconforto osteomuscular, como exemplifica esta verbalização:

E com isso vem todas as “ites” que você pode imaginar, você tem tendinite, você tem bursite, você tem enxaqueca, hoje mesmo eu tô com aquela enxaqueca, aí você finge que não tá, você bota aquele sorriso nos lábios, você brinca com seus alunos, parece que tá tudo lindo e sua cabeça tá latejando, mas você tem que vender o seu produto, porque senão o seu produto não vai ser atrativo e você vai ser cobrado pra fazer mais aulas interessantes e atrativas (P2).

Pode-se observar, ainda, que a sobrecarga de trabalho resultou em falta de tempo para descansarem, o que agravou ainda mais os impactos deletérios em sua saúde mental deste, que geraram estresse, tensão, exaustão e esgotamento físico e emocional:

Por incrível que pareça, o tempo todo eu estou pensando no que eu vou fazer, ou seja, eu não consigo tirar isso da minha mente, eu tô ali sentado assistindo televisão, mas eu estou pensando na aula que eu vou ter que gravar, ou seja, ocupou todo o espaço do meu cérebro (P4).

Eu tô muito mais estressado do que já era, né? Mas, no geral, o estresse é nítido, a sobrecarga é demais, tem hora que eu fico desesperado achando que não vou dar conta das coisas, e aí me estresso com tudo dentro de casa. É sem paciência com as coisas, sem paciência, porque eu começo a projetar as coisas e achar que não vai dar tempo e aquilo vai me consumindo e eu fico sem paciência pra nada, né? (P7).

Discussão

A introdução do trabalho remoto provocou mudanças na organização do trabalho, na medida em que estabeleceu novas tarefas, novo contexto, bem como formas não presenciais de relações sociais para o fazer dos(as) professores(as), que precisaram se mobilizar subjetivamente para lidar com os constrangimentos, as variabilidades, as demandas e as exigências das situações de trabalho. Nesse sentido, fizeram aflorar sua capacidade inventiva, criativa e de inovação para preencher a lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real, utilizando a inteligência astuciosa como estratégia de enfrentamento e de resistência ao que era prescrito. No dizer de Dejours (2004), essa inteligência é produzida no desempenho do trabalho, da profissão, e o trabalhador dispõe de sua capacidade inventiva e de recursos próprios. No exercício de suas atividades, os(as) professores(as) foram vivendo

as situações, criando novos modos de lidar com as novas demandas e transgredindo determinadas regras ante os constrangimentos, as variabilidades e as solicitações que sua prática requer.

Em vista disso, para atender às exigências das metas e das prescrições do trabalho, esses(as) profissionais tiveram que se reinventar e construir novos saberes-fazeres diante da realidade apresentada para que, de fato, a aprendizagem fosse garantida. Sendo assim, o trabalho remoto requereu deles(as) todo um aparato técnico, que foi desde a montagem de uma nova estrutura no espaço privado até a aquisição, com recursos financeiros próprios, de mobília adequada para o trabalho remoto, de novos equipamentos para acústica e de softwares. É importante ressaltar que essas ferramentas de trabalho adquiridas com recursos próprios deveriam ser disponibilizadas pelas organizações de ensino. Em vez disso, transfere-se para o trabalhador a viabilização de recursos e de condições mínimas de trabalho, que é de responsabilidade da instituição.

Além disso, esses(as) profissionais tiveram que o enfrentar fracasso ante as novas demandas e mobilizar-se subjetivamente. Dejours (2011) afirma que ajustar a organização prescrita do trabalho exige iniciativa, inventividade, criatividade e formas de inteligência, pois o trabalho é, também, uma atividade de produção em que se concretizam e se objetivam a inteligência e o engenho humanos.

Como consequência dessa organização do trabalho, vimos que as ações de cooperação entre os(as) professores(as) também se modificaram, já que eles(as) passaram a trabalhar de forma isolada, sem contato, longe dos colegas e não mais usufruíram dos espaços presenciais informais para compartilhar suas vivências subjetivas do trabalho. Assim sendo, as trocas e as reuniões com os colegas de trabalho aconteciam também virtualmente, por meio da plataforma Google Meet, para que pudessem partilhar o uso das novas ferramentas tecnológicas de trabalho, planejar aulas mais atrativas e dividir suas experiências de trabalho remoto, suas angústias, medos e incertezas desse cenário. O celular também foi um meio de mediação para essas trocas. A cooperação e as trocas do fazer remoto, nesses espaços públicos virtuais, amenizaram o sofrimento dos(as) professores(as), fortaleceram os coletivos de trabalho e promoveram o reconhecimento entre eles.

Vemos, então, que se estruturaram formas de cooperação, apesar das contradições da própria natureza ou da essência da organização do trabalho formal, que foram se erigindo na atividade devido à vontade das pessoas de trabalharem juntas e de superarem coletivamente as contradições, formas de compartilhar o saber-fazer e uma cooperação virtual com as contribuições de cada um. Desse modo, vivenciaram formas de se ajudar mutuamente e de se solidarizar (Dejours, 2012). Essa cooperação virtual é diferente das que ocorrem presencialmente, já que Dejours chama a atenção para a ligação entre os indivíduos e a experiência que daí decorre. Trabalhar junto é o fundamento da deontologia do fazer (Dejours, 2012).

As vivências e as experiências dos(as) professores(as) mostram que o trabalho remoto trouxe uma série de constrangimentos, variabilidades e inúmeras e onerosas demandas e exigências para dar conta do processo de ensino-aprendizagem. Na visão de Dejours (1992), as exigências do trabalho e da vida são uma ameaça ao próprio trabalhador, que acusa riscos de sofrimento. Diante de uma nova organização do trabalho, as diversas atividades a realizar antes, durante e depois das aulas propriamente ditas bem como os atendimentos aos alunos e aos familiares, via redes sociais e WhatsApp, e o tempo de trabalho preponderante ao tempo de lazer intensificaram a jornada e resultaram em sobrecarga de trabalho e em sofrimento. Segnini e Lancman (2011) asseveram que o sofrimento não é somente uma fonte de desorganização psíquica mas é inerente ao trabalho, uma vez que, ao se deparar com os desafios de realizar algo novo, o sujeito entra em um conflito, em um estado de angústia e de incerteza sobre se conseguirá ou não fazer tal atividade.

A falta de tempo para os(as) professores(as) conviverem com suas famílias deveu-se ao fato de terem suas vidas absorvidas pelo trabalho remoto, por causa das numerosas demandas de uma organização do trabalho nova, com muitos desafios e tarefas diversas, que os(as) levavam a estender e a intensificar sua jornada de trabalho para atender às exigências do trabalho. Por causa

disso, seu tempo de descanso era sacrificado, e os momentos de lazer em família eram restritos, gerando desgaste nas relações familiares. Dejours (2004) afirma que o trabalho também é capaz de desorganizar a vida familiar. Em concordância com esse pensamento, Souza (1999) enuncia que a privação do contato com a família se configura como fonte de sofrimento. Em um estudo realizado com trabalhadores de uma empresa de vendas, Antloga e Costa (2007) concluíram que o sofrimento relacionado a uma extensa jornada de trabalho ocasiona esgotamento físico e mental e interfere nas relações sociais e familiares dos empregados.

O fato de os(as) educadores(as) passarem várias horas em frente ao computador causou-lhes muitas dores de cabeça, bursite, tendinite e aumento de peso. Para Dejours (1994), as condições de trabalho é que prejudicam a saúde física do trabalhador.

Com a fusão do trabalho destinado à escola e o doméstico, o trabalho remoto rompeu com o limite que desmembrava o trabalho dentro da escola e fora dela. Isso provocou o aumento de tarefas a realizar no ambiente doméstico, sobrecarregou o trabalho e levou os(as) professoras(as) a uma exaustão física e emocional. Evidentemente, para as professoras, o fato de não separarem o trabalho de fora do de dentro de casa agudizou a sobrecarga. As mulheres já tinham um volume de atividades domésticas, na maioria das vezes, não computadas nem valorizadas devidamente pelos familiares. Com o trabalho remoto da escola no lar, as vivências foram se avolumando em termos físicos e emocionais. Como vimos, o trabalho formal passou a dominar a vida das professoras somando-se com o doméstico. Esses, em algumas situações, eram repassados para familiares mulheres. As professoras continuaram com os afazeres da casa e a cuidar dos filhos, do marido e de outros familiares. A nova organização do trabalho remoto não redefiniu os papéis sexuais de homens e mulheres. Para as professoras, “tudo muda, mas nada muda” (Hirata & Kergoat, 2007).

Devido ao trabalho remoto, as mulheres tiveram que enfrentar tripla e, até, quádrupla jornada de trabalho. Por causa da pandemia, muitas professoras dispensaram suas empregadas domésticas e tiveram que assumir os afazeres domésticos, o que aumentou mais ainda a carga de trabalho, porque tiveram que se dividir entre o trabalho profissional e o doméstico. Outras recorreram ao trabalho de suas mães, que assumiram as tarefas que as professoras não tinham mais condições de fazer. Nesse ponto, Dejours (2004) ressalta que a saúde do trabalho não é considerada da mesma forma para os homens e para as mulheres, em decorrência do lugar que lhes é atribuído na organização do trabalho pela divisão sexual do trabalho, o que potencializa os efeitos nefastos na saúde das professoras.

Kergoat (2009) define a divisão sexual do trabalho não apenas como uma distribuição desigual do trabalho, mas explica a base material das relações sociais de gênero, uma vez que a divisão sexual do trabalho se organiza a partir dos princípios de separação e hierarquização entre os trabalhos realizados pelos homens e pelas mulheres, tanto no mercado de trabalho quanto no trabalho doméstico e de cuidado e o trabalho assalariado, fazendo com que o primeiro não se considere trabalho, o que Dejours denominou de “mulheridade”. Para Dejours (1999), a questão cultural em relação à responsabilidade da mulher no cuidado com a casa e com os filhos demarca uma importante diferença cultural que interfere também no quesito saúde. Dessa forma, a organização do trabalho é vivenciada de forma diferente entre homens e mulheres, sendo que elas acabam se sujeitando a condições tão ou mais insalubres do que os homens. Nesse contexto, ambos os sexos são oprimidos em suas possibilidades de se expressar, aprisionados por padrões específicos de desgaste (Schwarz & Thomé, 2017).

De acordo com Almeida (2020), antes da pandemia, em média, as mulheres gastavam, em relação aos homens, o dobro de horas semanais em atividades com dependentes e com a casa. Com o confinamento, as atividades aumentaram ainda mais, o que sobrecarregou bastante as mulheres, que, no mundo, são três vezes mais responsáveis do que os homens pelos cuidados e pelas tarefas não remunerados. Somando-se com a carga do *home office*, as mulheres encontram-se hoje em trabalho exaustivo, estressante e permanente e têm que manter um nível igual de resultados

e de prazos, sem contar com creches, escolas e outros apoios necessários para se verem liberadas para o mundo público, em uma sociedade patriarcal. Logo, fica evidente que não separar o trabalho formal do de casa gera sofrimento e angústia (Dejours, 1997) para essas mulheres.

A falta de contato presencial com os colegas e com os alunos provocada pela pandemia ameaçou os coletivos de trabalho e, conseqüentemente, enfraqueceu a formação dos espaços de fala e de escuta para ressignificar as vivências de sofrimento e as condutas de ajuda mútua e de solidariedade, fragilizando o enfrentamento ao sofrimento por meio da mobilização coletiva. Conforme Dejours (1994), em grupo, os trabalhadores são capazes de reconstruir as lógicas das pressões que os fazem sofrer e criar estratégias defensivas coletivamente para lutar contra os efeitos desestabilizadores e patogênicos do trabalho. No entanto, na ausência desses coletivos, os efeitos podem ser maléficis à saúde mental do trabalhador. A cooperação virtual que os(as) professores(as) conseguiram encetar nesse período em seu trabalho remoto os(as) fortaleceu para enfrentarem as situações de trabalho remotas. Como vimos anteriormente, as trocas de saber-fazer via celular e Google Meet possibilitaram um viver junto virtual, e isso desenvolveu o sentimento de pertença a um coletivo, uma solidariedade, uma cooperação, mesmo que fluidas. Entretanto, no virtual, o viver junto, assim mostrado, não é nada duradouro, é fugaz, e a volta ao universo da atividade faz aflorarem situações de risco (constrangimentos de diversas ordens), e cada um(a), com seu fazer, acaba sucumbindo à sobrecarga e tendo que se desdobrar para enfrentá-la. Portanto, o trabalho remoto produz um conjunto de elementos e situações de constrangimentos e variabilidades que são diferentes do presencial que desafiam os(as) professores(as) tanto física quanto psiquicamente.

A organização do trabalho remoto encetou o uso incessante da inteligência prática, principalmente de forma individual. Entretanto, a cooperação se efetivou de forma reduzida, com buscas de compartilhamento de estratégias de ensino que se concretizaram com o uso dos objetos técnicos; o espaço público da fala ficou comprometido, apesar de terem sido realizados fóruns e reuniões coletivas por vias digitais, o que reduziu as trocas e as relações entre os(as) trabalhadores(as), e o reconhecimento não foi efetivo, já que, quando referido pelos(as) professores(as), era mais como gratidão (externada pelos alunos e alguns familiares). Essa dinâmica contribuiu para que prevalecesse o sofrimento patogênico entre os(as) participantes da pesquisa que vivenciaram essas situações de trabalho remoto em tempos de pandemia. Vimos, pois, que, como não tinham tempo para descansar, esses(as) trabalhadores(as) introjetaram sentimentos que afetaram sua saúde mental. Na visão de Dejours (2012), além dos efeitos diretos que afetam o corpo, esses malefícios irredutíveis e inerentes à tarefa apresentam incidências indiretas no funcionamento psíquico.

As vivências subjetivas dos(as) professores(as) foram marcadas, nesse período, pela impossibilidade de manter contato com os(as) alunos(as). Embora todos(as) estivessem on-line, os(as) professores(as) não os(as) sentiam presentes, pois cada um(a), em seu espaço, ficava sem interagir e sem se mostrar. Ministrando aula em um ambiente virtual desencadeou neles sentimento de impotência, inutilidade, desânimo e solidão. Para os(as) professores(as), o constrangimento pelo fato de os(as) alunos(as) manterem suas câmeras e microfones desligados tornava a interação distante e, por vezes, fria. Essas vivências mexem com determinadas regras de trabalho dos(as) professores(as), como o domínio da turma. Não poder vê-los(as), perceber suas expressões, não controlar a prática de cada um(a) na sala de aula deixa-os(as) inseguros quanto ao seu fazer. O controle de turma é entendido, aqui, como um conjunto de procedimentos objetivos e subjetivos para desenvolver e regular melhor seu fazer de professor(a) em situações de constrangimento e de variabilidades do trabalho. Portanto, o trabalho do(a) professor(a) não é meramente o de ministrar a aula, passar o conteúdo, dominar as técnicas de ensino-aprendizagem, mas também de manter uma relação afetiva, humana. Essa situação causa um sofrimento que incita os(as) docentes a agirem buscando formas de conquistar os alunos. Nas atividades, desdobram-se para propiciar uma aula atraente e que conquiste o alunado. Dejours (1992) afirma que executar uma tarefa sem

envolvimento material ou afetivo exige vontade que, em outras circunstâncias, é suportada pelo jogo da motivação e do desejo.

Considerações finais

Considerando os resultados obtidos na pesquisa, pode-se afirmar que a forma como o trabalho é organizado (burocratizada, exigente e com numerosas demandas) e as condições de trabalho em contexto remoto aumentaram a carga e a jornada de trabalho dos(as) professores(as) e intensificaram o seu ritmo. Como consequência, esses(as) profissionais foram acometidos(as) de sofrimento patogênico, em especial, as professoras, que tinham que se dividir entre o trabalho doméstico e o profissional. Apesar disso, conseguiram subverter a realidade de trabalho, por meio da inteligência prática, dos coletivos de trabalho e das trocas nos espaços de fala e de escuta que criaram via Google Meet, e desenvolveram sua atividade de modo criativo.

Graças às tentativas de subverter o sofrimento patogênico, os(as) professores(as) não foram impedidos(as) de continuar trabalhando por motivo de doença. A ajuda dos colegas de trabalho e o reconhecimento dos alunos foram fundamentais para que não sucumbissem e continuassem se esforçando para contribuir com a organização do trabalho.

Referências

- Abrahão, J. I., & Torres, C. C. (2004). Entre a organização do trabalho e o sofrimento: o papel de mediação da atividade. *Revista Produção*, 14(3), 67-76. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300008>
- Almeida, T. M. C. (2020). Dilemas de gênero e o home office em meio à pandemia da Covid-19. In L. V. M. Guimarães, T. C. Carreiro, & J. R. Nasciutti (Orgs.), *Janelas da pandemia* (pp. 39-48). Editora Instituto DH.
- Antloga, C. S. X., & Costa, S. H. B. (2007). Organização do trabalho e prazer-sofrimento de trabalhadores de uma empresa familiar de vendas. In A. M. Mendes (Org.), *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método, pesquisa* (pp. 123-142). Casa do Psicólogo.
- Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. Boitempo.
- Araújo, T. M., & de Lua I (2021). O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 46(27). <https://doi.org/10.1590/2317-6369000030720>
- Araújo, C., & Rolo, D. (2011). Dossier temático: Psicodinâmica e Psicopatologia do trabalho. *Revista Laboreal*, 7(1), 10-12. <https://doi.org/10.4000/laboreal.7932>
- Augusto, M. M., Freitas, L. G., & Mendes, A. M. (2014). Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais de uma fundação pública de pesquisa. *Pesquisa em Revista*, 20(1), 34-35. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P1678-9523.2014v20n1p34>
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bendassolli, P. F., & Soboll, L. A. P. (2011). Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 14(1), 59-72. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v14i1p59-72>
- Bridi, M. A. (2020). Teletrabalho em tempos de pandemia e condições objetivas que desafiam a classe trabalhadora. In D. A. Oliveira & M. Pochmann (Orgs.), *A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia* (pp. 173-205). Gráfica e Editora Positiva.
- Daniellou, F., Laville, A., & Teiger, C. (1989). Ficção e realidade do trabalho operário. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 17(68), 7-13.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo de Psicopatologia do Trabalho*. Cortez.
- Dejours, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento trabalho*. Atlas.

- Dejours, C. (1997). *O fator humano*. Fundação Getúlio Vargas.
- Dejours, C. (1999). *A banalização da injustiça social*. Fundação Getúlio Vargas.
- Dejours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, 14(3), 27-34. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>
- Dejours, C. (2011). Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In Lancman S., & L. Sznelwar, *Christophe Dejours: da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho* (pp. 57-123). Fiocruz.
- Dejours, C. (2012). *Trabalho vivo: trabalho e emancipação*. Paralelo 15.
- Dejours, C., Abdoucheli, E., & Jayet, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. Atlas.
- Dorna, L. B. H. (2021). O trabalho doméstico não remunerado de mães na pandemia do COVID-19: mudanças e permanências. *Revista Laboreal*, 17(1), 1-30. <https://doi.org/10.4000/laboreal.17860>
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Durrafourg, J., & Kerguelen, A. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. Edgard Blücher.
- Gunther, L. E., & Busnardo, J. C. (2016). A aplicação do teletrabalho ao Poder Judiciário Federal. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, 2(4), 1199-1246.
- Heloani, R., & Lancman, S. (2004). Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. *Production*, 14(3), 77-86. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300009>
- Hirata, H. (2015). Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparada. *Friedrich Ebert Stiftung Brasil*, 7(1).
- Hirata, H., & Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 595-609. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>
- Kergoat, D. (2009). Divisão sexual do trabalho. In H. Hirata, H. Le Doaré, & D. Senotier (Orgs.), *Dicionário crítico do feminismo* (pp. 67-75). Editora Unesp.
- Lancman, S., & Uchida, S. (2003). Trabalho e subjetividade. *Cadernos de Psicologia Social do trabalho*, 6, 77-88. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v6i0p79-90>
- Mendes, A. M. (2007). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método, pesquisas*. Casa do Psicólogo.
- Merlo, Á. R. C., & Mendes, A. M. B. (2009). Perspectivas do uso da psicodinâmica do trabalho no Brasil: teoria, pesquisa e ação. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(2), 141-156. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v12i2p141-156>
- Molinier, P. (2013). *O trabalho e a psique: uma introdução à psicodinâmica do trabalho*. Paralelo 15.
- Neves, M. Y. R., & Selligman-Silva, E. S. (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: Trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 63-75.
- Oliveira, D. A., & Pereira, E., Jr. (2020). Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In D. A. Oliveira, & M. Pochmann (Eds.), *A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia* (207-228). Gráfica e Editora Positiva.
- Pereira, H. P., Santos, F. V., & Manenti, M. A. (2020). Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Revista Boca*, 3(9), 26-32. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3986851>
- Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. (2020, 17 de março). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. (2020, 19 de março). Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>
- Rabello, A. M. V., Souza, C. R. A., & Martins, L. R. (2020). Educação remota em tempos de covid-19. In L. V. M. Guimarães, T. C. Carreiro, & J. R. Nasciutti (Eds.), *Janelas da pandemia* (101-114). Editora Instituto DH.
- Roik, A., & Pillati, L. A. (2009). Psicodinâmica do Trabalho: uma perspectiva teórica. *29ª Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, Salvador, BA, Brasil.
- Schwarz, R. G., & Thomé, C. F. (2017). Divisão sexual do trabalho e impactos na saúde das trabalhadoras: adoecimento por Ler/Dort. *Revista Direitos, Trabalho e Política Social*, 3(5), 123-149.

- Segnini, M. P., & Lancman, S. (2011). Sofrimento psíquico do bailarino: um olhar da psicodinâmica do trabalho. *Revista Laboreal*, 6(1), 42-55. <https://doi.org/10.4000/laboreal.8185>
- Souza, N. H. B. (1999). Gestão do trabalho na indústria da construção civil: Práticas tradicionais e perspectivas futuras. *Revista Ser Social*, 5(9), 159-188.
- Souza, K. R., Santos, G. B., Santos, A. M. R., Felix, E. G., Gomes, L., Rocha, G. L., Conceição, R. C. M., Peixoto, R. B. (2021). Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19, e00309141. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>
- Uchida, S., Sznclwar, L. I., Barros, J.O., & Lancman, S. (2011). O trabalhar em serviços de saúde mental: entre o sofrimento e a cooperação. *Revista Laboreal*, 6(1), 28-41. <https://doi.org/10.4000/laboreal.8098>

Endereço para correspondência

aninhapsi_54@hotmail.com

Recebido em: 02/03/2022

Revisado em: 21/01/2023

Aprovado em: 26/06/2023

