

Desgaste, Condições de Vida e Trabalho em Portugal: uma perspectiva multidisciplinar

Raquel Varela; Roberto della Santa;
Henrique M. Oliveira; António Coimbra de Matos;
Duarte Rolo; Roberto Leher; João Areosa

Raquel Varela, Historiadora do Trabalho, IHC-NOVA, IISH. ORCID ID: 0000-0001-6121-1379.

Roberto della Santa, Cientista Social, Niep-UFF/UFRJ/ NOVA. ORCID ID: 0000-0001-7364-3267.

Henrique M. Oliveira, Matemático, CAMGSD/IST/UL. ORCID ID: 0000-0002-3346-4915.

António Coimbra de Matos, Psicanalista e Psiquiatra.

Duarte Rolo, PCPP, Institut de Psychologie, Université de Paris. ORCID ID: 0000-0002-0629-7533.

Roberto Leher, Biólogo, Educador e Reitor da UFRJ. ORCID ID: 0000-0002-5063-8753.

João Areosa, Sociólogo, ESCE/IPS e CICS/NOVA. ORCID ID: 0000-0001-5112-1521.

(Página deixada propositadamente em branco)

Introdução: objectivos e metodologia

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 deste com os outros. Estão, assim, relacionadas com seu próprio *selfe* com as zonas próximas da vida social que lhe dizem respeito mais diretamente. Já as *questões públicas* transcederiam os ambientes e os locais do indivíduo e da sua vida mais íntima. Remeter-nos-iam para um ambiente social historicamente determinado, composto pela interpenetração de um avassalador número de ambientes pessoais e locais, e 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 perante uma *perturbação individual*. Para explicá-la precisaríamos de nos remeter ao que é a personalidade desse indivíduo, às suas habilidades 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 *milieux* roçam a sociedade em sentido mais amplo. Este é o terreno das ciências sociais.

Os processos de saúde-e-doença no trabalho são certamente 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. A sociedade portuguesa não é distinta a esse respeito. 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 sintomático do que é o mundo laboral na educação em Portugal –, o presente estudo social pretende responder a algumas “questões públicas”: *Porque razão uma grande parte dos professores, ao final do dia, se sentem esgotados? Quais são as causas do sentimento de exaustão emocional entre os docentes? De onde advém o sofrimento 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 menos*”, e casos de exaustão provocados, *sobre-tudo*, por *sobrecarga* de trabalho, realizado em *escassez* de condições laborais efetivas.

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, Charles Wright 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.

A ideia cimeira, para este trabalho, partiu de um convite do Professor José Augusto, 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 projecto 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. Esta última realizou este estudo. Desde o início, por incentivo do Professor Doutor Roberto della Santa, foi sugerido que o estudo não se autolimitasse ao “*burn-out*”, mas incluisse 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 pelo pessoal da Fenprof, que inseriu os dados.

Este estudo nacional em sua totalidade contempla, na verdade, diferentes concepções metodológicas de investigação integradas e plêiades de análises críticas interdisciplinares, a partir de quase 2 milhões de dados. Por consequência, a sua análise encontra-se apenas no seu início face ao manancial de dados, temas, questões, cruzamentos, assuntos e desafios que temos ainda de abordar.

Os dados foram analisados por uma equipa interdisciplinar e multiprofissional das áreas de história e educação, de teoria social e de metodologia científica, matemática, 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.

Partindo do desafio da Fenprof de investigação sobre o *mal-estar docente*, procurámos lidar com a concepção metódica e epistémica canonizada pelos *estudos sobre burn-out*, no mundo de língua inglesa, colocámo-nos o desafio de ampliar o escopo e o espectro no inquérito com o qual pretendíamos trabalhar. Como ponto de partida, incorporámos tópicos que fazem parte de três modelos distintos de aferição do assim-chamado *burn-out*. Respectivamente, i) *Maslach Burn-out Inventory*³, ii) *Copenhagen Burn-out Inventory*⁴ e iii) o *Cuestionario de Burn-out-Profesorado – Revisado*⁵.

O *Inquérito sobre Burn-out 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 conhecido destes, versa sobre três distintas dimensões da questão: a exaustão emocional, a despersonalização/cinismo e a realização pessoal/profissional. Já o *Inquérito sobre Burn-out de Copenhaga* (CBI) trata-se do benefício de inventário relacionado com Indicadores de Exaustão Física, Psíquica e Social a nível da Pessoa (*Burn-out Pessoal* ou ‘Person-related-Burn-out’), do Trabalho (*Burnout Laboral*, ‘Work-related-Burn-out’) e dos Alunos (*Burn-out Relacional*, ‘Client-related-Burn-out’), a partir de críticas à correlação que

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

⁴ Tage Kristensen, Marianne Borritz, Ebbe Villadsen and Karl Christensen, *The Copenhagen Burnout Inventory, Work & Stress*, Jul-Sep 2005, v. 19, n.º 3, p. 192-207.

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

se estabelece entre os três fatores – no modelo americano – e à especificidade ao trabalho com seres humanos. E, por fim, o *Questionário sobre o Burn-out de Professores – Revisado* (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 supunha partir-se da *legitimidade* alcançada pelo estudo norte-americano (MBI) voltado para educadores (Ed); somar a crítica feita 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, baseado em variáveis determinadas e com carácter sociodemográfico.

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 colectar relatos de professores, no activo e aposentados.

Aduzimos determinada forma de ciência social pública engajada com o mundo do trabalho sem enjeitar a fundamental procura da objetividade científica – com toda responsabilidade ético-política e compromisso valorativo inerente a tal procura – por uma adopção 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 no mais das vezes supõe, ainda, determinado modo de uma *práxis político-pedagógica*⁶. Em contracorrente relativamente à divisão sócio-técnica do trabalho educativo e da sua configuração actual no sistema académico aqui reunimos o que o sistema de controlo sociometabólico da educação pelo capital tratou de separar: a universidade e a sociedade, o mundo da cultura e o mundo do trabalho, aprendizagem e investigação, concepção e execução, mãos e cabeças.

Indicadores Descritivos

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. Foi preenchido 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 sectores de educação e de ensino. Os inquéritos foram recolhidos no sector público e no sector privado, professores sindicalizados e não-sindicalizados, compondo uma amostra ampla e compreensiva.

A recolha foi realizada em conjunto 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.

⁶ Carlos Rodrigues Brandão, *Repensando a Pesquisa Participante*, São Paulo, Brasiliense, 1999, p. 11.

Os dados são extremamente fiáveis devido à elevada dimensão da amostra, mesmo descartando-se inquéritos não totalmente preenchidos. Há margem de erro muito baixa nos estimadores descritivos – médias (sempre menor do que 0.5%). A confiança foi sempre de 99% e/ou superior. Um dos mecanismos de controlo, por exemplo, foi verificar se a distribuição por sexos ou de idades coincidia com a distribuição conhecida no universo. De facto coincidem à décima com a distribuição por sexo do universo que era conhecido em 2016⁷. Segue-se agora uma radiografia básica da análise do inquérito, da amostra e do universo.

Docentes⁸

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

O Inquérito é constituído por 4 Capítulos.

1. Caracterização pessoal na profissão

- 20 questões não-numeradas
- 10 questões numeradas

2. Exaustão (“síndrome de burn-out”) – 22 questões

3. Desgaste e indicadores sociodemográficos – 86 questões

4. Cansaço e mal-estar – 20 questões

Total: 158 questões.

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

⁷ <https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9-escolar++b%C3%A9sico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-240>. Acesso em 12 de Junho de 2018.

⁸ <https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9-escolar++b%C3%A9sico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-240> Acesso em 12 de Junho de 2018.

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

O sistema escolar é a rede mais importante do país⁹. 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 PIB¹⁰. 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 uma 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 milhões). Sem o ensino superior o número de inscritos é 1.653.737). Para uma população total de 10.325 000 havia matriculados 253.956 no ensino pré-escolar ou creches, 1.000.006 no ensino básico ou recorrente e 399.775 no secundário (e no ensino superior 361.943). Há um total de 145 mil docentes nos três sectores abarcados pelo estudo (pré escolar, básico e secundário). Esta é a magnitude da importância que o sistema educativo tem. Uma verdadeira corrente sanguínea do país, que envolve todo 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 – com 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 nos Níveis Interpessoal, Familiar, Laboral e Organizacional (CBP-R).

⁹ Maria João Valente Rosa, Paulo Chitas, *Portugal: os Números*, Lisboa, FFMS, 2010, p. 29.

¹⁰ Maria João Valente Rosa, Paulo Chitas, *Portugal: os Números*, Lisboa, FFMS, 2010, p. 27.

- 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 (Burn-out Pessoal – CBI – *Person-related-Burnout*).
- vi) Indicadores de Exaustão Física, Psíquica e Social a nível do Trabalho (Burn-out Laboral – CBI – *Work-related-Burn-out*).
- vii) Indicadores de Exaustão Física, Psíquica e Social a nível do Alunato (Burn-out Relacional – CBI – *Client-related-Burn-out*).

I. Estado da Arte. O que é o burnout?

A esfera pública foi conquistada pela noção de *Burn-out* enquanto questão social. *Mas o que é, afinal, o “burn-out”*¹¹?

O sentido literal da expressão anglo-saxónica “arder-se”, “deixar-se queimar” e/ou “incendiar-se” – 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 *burn-out* 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 nexos psicofísicos.

O primeiro registo escrito da nova expressão idiomática, corrente e de maior difusão, foi, muito provavelmente, através do romance “*A Burn-out Case*” (1960), do autor inglês Graham Greene, cuja narrativa se desenvolve num leprosário nas margens do Rio Congo. Query, 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 “*Burn-Out*”: o leproso que passara já por estágios crónicos de automutilação. Entretanto, enquanto Query se dedica a trabalhar efetivamente para os leprosos a sua doença mental – lentamente – aproxima-se de uma cura. Além de novelista Greene foi um 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*”.¹²

¹¹ *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 das 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*.

¹² Graham Greene, *A Burn-Out Case*, London, Heinemann, 1960.

Na literatura médica, o termo surge por primeira vez em âmbito de maior circulação através de um artigo, de Herbert Freudenberger¹³ 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 toxicodependentes nos Estados Unidos da América. O psicólogo social – e orientando do Prof. Dr. Abraham Maslow, conhecido pela invenção da já afamada *Pirâmide de Hierarquia das Necessidades*¹⁴ – desenvolveu então uma série de hipóteses diretivas e pesquisas exploratórias as quais viriam a confluir no atual conceito.¹⁵

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

Talvez Greene, Freudenberger e mesmo Maslach não poderiam supor a avalanche, quantitativa e qualitativa, que se seguiria aos seus respectivos atos de enunciação. Relatórios e dossiês em revistas de grande público, formação de associações de profissionais e de pacientes, estados da arte do burn-out, bem como múltiplos eventos políticos e editoriais.

Identificada originalmente junto dos profissionais de saúde, a síndrome de burn-out estende-se hoje para lá do sector hospitalar, atingindo executivos de grandes empresas, e até fora da esfera profissional se ouve falar do burn-out dos alunos¹⁶ ou do burn-out materno. A insistência do tema e a adesão que suscita levam-nos a crer que o burn-out revela, entre outros aspetos, um sofrimento na procura 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 eludir as questões de psicopatologia por ele levantadas. Com efeito, o burn-out parece estar a ganhar visibilidade social em detrimento do debate clínico sobre a semiologia e a etiologia deste distúrbio.

Neste trecho, trataremos de examinar a especificidade do burn-out 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

¹³ Herbert Freudenberger, «Staff Burn-Out», *Journal of Psychological Study of Social Issues*, 1974, V. 30, p. 159-165.

¹⁴ O modelo foi exposto já desde 1943 no paper “A Teoria da Motivação Humana”, no periódico *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. Abraham Maslow, A Teoria da Motivação Humana, *Psychological Review*, 1943, V. 50, Edição 4 July, p. 370-396.

¹⁵ Vide principalmente Herbert Freudenberger, G. Richelson, *Burnout: the high cost of high achievement*, Bantam Books, 1980.

¹⁶ Aline Guerra (2019), “‘Morte e vida severina’: O carácter socialmente determinado do suicídio”. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Tese de Doutorado em Administração.

por vários autores, de que o burn-out representaria a doença paradigmática da nossa era, um verdadeiro “mal do século”.

Antecedentes nosográficos e psicopatológicos do burn-out

As preocupações com os efeitos nocivos da fadiga são uma característica do advento da modernidade. Na Europa do final do século XIX, o esgotamento 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 burn-out. 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 civilizados¹⁷.

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 burn-out. Esta afecção 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.

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, dentre os quais o “fadiga nervosa”. Desde o início, a etiopatogenia destes distúrbios questionou os médicos, nomeadamente porque os sinais de fadiga industrial surgem em sectores onde a penosidade 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”¹⁸.

Os trabalhos mais conhecidos sobre este tema continuam sendo os de Le Guillant e seus colaboradores¹⁹. 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 das 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 carácter, em particular emotividade e irritabilidade
- exagero das manifestações emocionais e ataques de ansiedade

¹⁷ Ver, entre outros S. Ferenczi, De la neurasthénie, In Les écrits de Budapest, Paris, EPEL, 1994, p. 256-263, Retrieved from http://bsf.spp.asso.fr/index.php?lvl=notice_display&id=91198; G. M. Beard, 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, 1895.

¹⁸ I. Billiard, Santé mentale et travail : L'émergence de la psychopathologie du travail, La Dispute, 2001.

¹⁹ L. L. Guillant et Y. Clot, Le drame humain du travail, Eres, 2006.

- 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 das 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 sociogênese das doenças mentais, opondo-se neste ponto às teses da psicanálise sobre a psicogênese²⁰. 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 mental²¹, a carga psíquica²² e as patologias de sobrecarga²³ herdaram em parte desta tradição de pensamento.

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 burn-out veio de alguma forma preencher essa lacuna, fazendo da exaustão uma manifestação sintomática relacionada com as exigências socioprofissionais.

A primeira descrição da síndrome surge pela primeira vez nos escritos de Herbert J. Freudenberger, que se inspirou da sua própria experiência como cuidador em um centro de toxicodependentes para identificar as causas e consequências do esgotamento profissional. Freudenberger define o burn-out como “um estado de fadiga crônica, 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”²⁴. De início, Freudenberger destaca a “pressão” ou “exigência interna” que caracteriza as vítimas de burn-out. 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 concepção de senso comum encontra-se hoje amplamente difundida entre os profissionais de saúde e em numerosos e variados locais de trabalho. O burn-out é, neste caso, pensado a partir do modelo da exigência interna. Refere-se a um impulso irreprímível ou a uma lógica compulsiva facilmente assimilável a uma adição (*workaholism*), do qual seria a malograda consequência.

²⁰ L. Bonnafé, Le problème de la psychogénèse des névroses et des psychoses, Desclée de Brouwer, 1986.

²¹ J. Theureau et M. Jourdan, Charge mentale : notion floue et vrai problème, Toulouse, Octarès Editions, 2002.

²² Christophe Dejourn, La charge psychique de travail, In Équilibre ou fatigue par le travail?, Paris, Entreprise Moderne d'Édition, 1980, p. 45-54.

²³ Christophe Dejourn et I. Gernet, Psychopathologie du travail, Elsevier Masson, 2012.

²⁴ Herbert J. Freudenberger, Burnout: The High Cost of High Achievement (First Edition), New York, Anchor, 1980.

No entanto, para além da insistência sobre os elementos patológicos de personalidade, a síndrome de burn-out 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 utentes vulneráveis parece decisivo e explica em parte o quadro sintomatológico do burn-out. 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*.²⁵

Enquanto a maioria dos defensores do burn-out hoje concorda com a tríade patognomônica proposta por Christina Maslach et al.²⁶ – composta pelo esgotamento físico e mental, pela desumanização ou cinismo e pela degradação do sentimento de realização pessoal – o quadro clínico do burn-out 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. Além disso, 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 burn-out.

Uma “doença de época”?

De acordo com alguns autores, o burn-out 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 do desregulamento dos tempos modernos. Esta interpretação pretende fazer do burn-out um distúrbio psíquico representativo de uma sociedade globalizada²⁷, acelerada²⁸ e concorrencial. Nesta perspetiva, 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 burn-out e a síndrome de fadiga crônica 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”.²⁹

²⁵ Pascale Molinier, *Le travail du care*, La Dispute, 2013.

²⁶ Christina Maslach and W. B. Schaufeli, Historical and conceptual development of burnout, Philadelphia, T. Marek, Professional burnout, Recent developments in theory and research, 1993, p. 1-16.

²⁷ Pascal Chabot, Global burn-out, Londres, Bloomsbury, 2013.

²⁸ Hartmut Rosa, Aliénation et acceleration, Paris, La Découverte, 2014.

²⁹ Pascal Cathébras, “Du ‘burn out’ au ‘syndrome des yuppies’: deux avatars modernes de la fatigue”. *Sciences Sociales et Santé*, 1991, n.º 3, p. 65-94.

O autor observa ainda: “Terão percebido que tanto o burn-out 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”.³⁰

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 Pietro Basso³¹, Jonathan Crary³² e a de Byung Chul Han³³, sobre horas de trabalho, sono e cansaço. Segundo o autor sul-coreano 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-ia deixado para trás esses tempos e, 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-limitrofe (TPL) ou da síndrome de burn-out, determinam a paisagem patológica do início do século”. Não seriam as infecções, 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.³⁴ Quiçá seja a maior defesa contemporânea desta perspectiva.

Mas é verdade que, se nos determos na semiologia, dificilmente vemos como sustentar a tese da modernidade do burn-out. Pois o quadro clínico do burn-out não parece ser substancialmente diferente do de categorias nosográficas mais antigas, tal como foi referido anteriormente. A novidade desta entidade clínica poderia ter residido na sua etiologia singular, na medida em que o burn-out reintroduziu em psicopatologia a ideia de uma etiologia mista, dando um lugar central ao confronto entre funcionamento psíquico e funcionamento social. Mas isso poderá durar apenas um tempo, enquanto a intensificação e a sobrecarga de trabalho forem tidas 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 foi o tempo em que o diagnóstico de burn-out ainda incriminava a exploração no trabalho e os seus efeitos patogênicos.

Atualmente, o termo parece estar-se afundando no seu sucesso mediático, que indica aliás o começo do seu declínio previsível. O burn-out esta hoje em dia tão dissolvido no magma dos riscos psicossociais, que em breve não mais poderá servir como um instrumento para a ação.

Para evitar tal desfecho, 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 des-

³⁰ Pascal Cathébras, “Du ‘burn out’ au ‘syndrome des yuppies’: deux avatars modernes de la fatigue”. *Sciences Sociales et Santé*, 1991, n.º 3, p. 78.

³¹ Pietro Basso, *Ancient Hours, Modern Times*, London, Verso, 2005.

³² Jonathan Crary, *24/7: late capitalism and the ends of sleep*, London, Verso, 2013.

³³ Byung-Chul Han, *A Sociedade do Cansaço*, Relógio D'Água Editores, 2014.

³⁴ Byung-Chul Han, *A Sociedade do Cansaço*, Relógio D'Água Editores, 2014, p. 7-8.

mesura do capital e seus efeitos patogênicos 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 tablado 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 psicosocial 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*, absolutamente desapiedada com os pressupostos antidialéticos que encarnam as suas concepções de homem, de mundo e conhecimento. Para além de conceptualizações nosológicas ou semiológicas, não obstante, as categorias de alienação, estranhamento e reificação, entendemos que são cânones de interpretação insubstituíveis do labor humano. Como tal, a compreensão da alienação mental no trabalho pode e deve ser articulada com uma concepção da alienação social.

Incorporar as *críticas clínicas* às noções de neurastenia, fadiga e burn-out não é o mesmo que despejar a criança junto à água de banho. A proposta que apresentamos é complexa, é pouco usual e, sobretudo, é arriscada. Trata-se ora de um velho conceito da filosofia alemã clássica: *Aufhebung* – como esclarece M. Löwy³⁵ – 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 burn-out. *Aufhebung* – trata-se, simultaneamente, de um movimento tripartido do que seria a conservação, negação e transcendência para a superação dialética da noção de *burn-out*. Aquilo que pressupõe a “superação-conservando-o-superado-qual-superado-interiorizado” é ao mesmo tempo continuidade do seu núcleo central, rutura com o seu ambiente inicial e ultrapassagem das suas contradições imanentes através da elevação dos seus pressupostos.

A partir de uma análise de perto das implicações metodológicas e ontológicas do modelo, de forma crítico-reflexiva – não para rechacá-lo peremptoriamente ou aderir sem reservas –, devemos, antes de tudo, reconhecer-lhe absoluta hegemonia nos mundos metrificados e reificados da ciência e da saúde para o capital. São concepções de mundo, de vida, de homem e de conhecimento não só distintas das que defendemos, mas sobretudo adversárias, tanto do ponto de vista científico como social. Ignorar a existência, densa e visível, do oponente seria negar a própria realidade. Por estas razões, propomo-nos reabilitar o sentido original e gérmen de todo o ato crítico. Interrogar oponentes poderosos, ampliar o diálogo crítico e aceder ao seu valor cognitivo no debate livre de ideias exige um certo juízo do adversário. Aqui, trata-se da apropriação crítica da verdade do outro e absorção desta dentro da sua própria visão de mundo, ora estendida e aprofundada, no sentido de uma racionalidade crítica de meios e fins da produção social de conhecimento.

Estamos convencidos de que uma superação concreta da categoria *burn-out* só pode efetivar-se a partir da sua superação (*Aufhebung*) real. Ou seja, também a apreciação da hegemonia do conceito de *burn-out* deve fazer-nos pensar que o mundo em que vivemos privilegia a via de acesso individualizante e passivizadora incutida na estrutura de “afetição psicométrica” e uma atitude acrítica e irrefletida, própria do que Mills apelidara – nada carinhosamente – como a do “patologista social”, isto é, a ideologia socioprofissional que prioriza a adaptação

³⁵ Michael Löwy, *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen*, São Paulo, BuscaVida, 1987.

individual sobre as mudanças estruturais. Neste sentido preciso, até hoje, conchamar as pessoas a ultrapassarem uma ilusão relativa à situação em que vivem só pode significar convocá-las a superar a situação social mesma que precisa desta ilusão para se produzir e reproduzir tal qual. Ou seja, interpretar para transformar.

Resultados do INCVTE³⁶: contributo para uma análise crítica

Os dados obtidos revelam que 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 Realização Profissional (IRP) verificamos um amplo espectro de respostas, e um sector com níveis preocupantes: 42,5% dos professores têm IRP abaixo dos 50 pontos. É aliás indiscutível nos dados psicométricos que quanto maior a existência de conflitos com a direcção maior o Índice de Esgotamento Emocional (IEE) como comprovado de independência de variáveis entre e a questão do conflito.

Pelo índice combinado de análise do stress social (ISS) dos professores que resulta do inquérito conclui-se também que há uma alta relação entre stress social e o adoecimento dos docentes. Este índice ISS 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 e tarefas aos fins-de-semana.

Combinando no nosso Inquérito dois índices, o de bem-estar sociodemográfico BESD e o de mal-estar sociodemográfico MESD estes actuam inversamente. O BESD 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. Os factores de conforto e mal-estar entram de forma negativa e os de bem-estar de forma positiva, ponderados ao número de questões verifica-se uma distribuição equilibrada e normal mas com mais de 50% dos professores a sentirem-se desconfortáveis na profissão.³⁷ Há uma fortíssima dependência entre a preocupação com a falta de acompanhamento dos alunos e o IEE nos professores. Os professores avaliam quase todos com cerca de 49% respostas ao nível máximo e 37% no nível imediato ao máximo a burocracia como factor negativo ou extremamente negativo. Concluimos que há uma forte relação entre cansaço físico ICF e esgotamento emocional IEE. Os professores estão cansados, mais de 50% tem elevado índice de cansaço físico, a correlação ordinal de Spearman é de 0.77 entre o IEE e o ICF. Há, também, uma fortíssima dependência entre a preocupação burocrática funcional com IEE nos professores.

³⁶ “Varela, Raquel (coord), “Desgaste na Profissão Docente”, *Jornal da Fenprof*, n.º 294, Outubro de 2018, p. 1-95.

³⁷ “Varela, Raquel (coord), “Desgaste na Profissão Docente”, *Jornal da Fenprof*, n.º 294, Outubro de 2018, p. 57.

Indisciplina

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. 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. 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 – registe-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) 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.

Enquadramento histórico

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 adoecimento depois da reestruturação produtiva nos anos 90 do século XX³⁸ – algo que os professores portugueses têm em comum com outros docentes de outros países³⁹ – mas o trabalho docente realizado no contraste entre hoje e uma

³⁸ Ursula Huws, *Labor in the Global Digital Economy: The Cybertariat Comes of Age*, New York, NYU Press, 2014.

³⁹ Entre as dezenas que se podem citar ver por exemplo, Einar M. Skaalvik, Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n.º 4, p. 1059-1069; Faskhodi, Arefe Amini, Masood Siyyari, Dimensions of Work Engagement and Teacher Burnout: A Study of Relations among Iranian EFL Teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, 2018, v. 43, Issue 1 Article 5, p. 77-92 E. Etminan, The tragic endpoint of teaching profession: *A comparative study of job burnout among Iranian EFL teachers* (Unpublished 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*, v. 14 n.º 1, Retrieved from <http://cie.asu.edu/>; H. J. Freudenberger, Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 1974, v. 30 n.º 1, p. 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>.

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

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

experiência historicamente excecional (a revolução dos cravos), experiência onde o campo do trabalho foi o sector 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 factores 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 globalização⁴⁰. 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 da “das reformas em nome da autonomia”⁴¹). 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 CEE⁴². 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, quar-tando o valor da *segurança*⁴³, com empregos precários e pensões ameaçadas; neste período também entram nas escolas contingentes de 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 asseguram-nas aos mais novos, mantidos na incerteza da precariedade que coloca barreiras aos 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

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

⁴⁰ 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*, 1998, v. 4, p. 117-134.

⁴¹ Licínio Lima, “A democratização do governo das escolas públicas em Portugal”, *Sociologia*, 2009, FLUP, p. 227-253.

⁴² Raquel Cardeira Varela, *Breve História da Europa*, Lisboa, Bertrand, 2018.

⁴³ Manuel Coret Branco, *Economia Política dos Direitos Humanos*, Évora, Edições Sílabo, 2012.

salariais indirectos⁴⁴); 2) o desenlace deste novo *modus operandi*, que reintroduz a figura do director, é por um lado a acentuada proletarização dos professores, mesmo os 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, diminuindo a cooperação. Este último período é ainda marcado – e este não é um facto secundário nas dimensões do adoecimento – por uma meta narrativa distópica⁴⁵, 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 sector, já em esboroamento pela competição, (método preferencial da actual forma de gestão), dá-se a *pari passo* com uma identidade distópica da sociedade global.

O país que se deixa para trás no 25 de Abril é o Portugal atrasado, de Salazar. O sistema educativo sofre pequenas mudanças em 1965, como o alargamento da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos (para alunos do sexo masculino), criação da tele-escola (escola por difusão em rádio e TV). Em 1973, é aprovada a reforma educativa de Veiga Simão que introduz algumas inovações: o ensino pré-escolar é incluído no sistema de ensino, a escolaridade obrigatória passa de 6 para 8 anos de idade.

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 1.º ciclo (os primeiros 4 anos de escolaridade) e apenas 28% das crianças com idades entre os 10 e 12 anos encontram-se matriculadas no 2.º ciclo (os 5.º e 6.º anos de escolaridade)⁴⁶. 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 direcção 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 questão de poder vai sofrer alterações radicais nos dias imediatos ao 25 de Abril – falamos dos dias seguintes. Em que muitos

⁴⁴ Raquel Cardeira Varela, *A Segurança Social é Sustentável*, Lisboa, Bertrand, 2013; Pedro Ramos, Pedro Nogueira, *Torturem os Números que eles Confessam*, Coimbra, CES, Almedina, 2014.

⁴⁵ 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, p. 74-83.

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

destes directores, acusados de colaboração com a PIDE/DGS ou de medidas de repressão e perseguição aos docentes, funcionários e alunos tomam eles mesmo a decisão de fugir das escolas. Estes directores são substituídos por comissões directivas ou de gestão que são eleitas quase sempre em plenários democráticos⁴⁷ e com mandato revogável⁴⁸. Ao contrário da descrição ideológica de “caos” dos sectores mais avessos politicamente à revolução⁴⁹ na realidade o que observamos é uma capacidade de inovação e adaptação impares na história do país com os professores a assumirem a gestão das escolas dando um impulso qualitativo no campo da melhoria de condições objectivas, pedagógicas e científicas inéditos, 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 enfermeiros⁵⁰. Era preciso uma sociedade igual e livre – a práxis educativa convocava todos a envolverem-se directamente 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”.⁵¹

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 povo⁵². 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 aceitam que haja notas mínimas para se dispensar dos exames e não consideram 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”⁵³. 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 referimos como Grupos de Estudo⁵⁴ ainda durante a ditadura) – com mais peso no PCP, PS, católicos progressistas e extrema-esquerda – mas num volte face que unia todos, de 180 graus, face à ditadura, pautada pela “política autoritária, corporativista, centralizadora e obscurantista (...) pela arbitrariedade nas escolas portuguesas”.⁵⁵

⁴⁷ Licínio Lima, “A democratização do governo das escolas públicas em Portugal”, *Sociologia*, FLUP, 2009, p. 227-253.

⁴⁸ Raquel Cardeira Varela, *História do Povo na Revolução Portuguesa*, Lisboa, Bertrand, 2014.

⁴⁹ Rui Ramos (coord), *História de Portugal*, Lisboa, Esfera dos Livros, 2009.

⁵⁰ Cronologia Pulsar da Revolução 1974-1975, Centro de Documentação 25 de Abril.

⁵¹ Entrevista de Raquel Cardeira Varela com Filomena Oliveira, Julho de 2017.

⁵² Guerra Colonial, Uma questão a Resolver, In UEC, n.º 1, 2.ª Série, p. 5.

⁵³ República, 1 de Março de 1975, p. 12.

⁵⁴ 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*, 2014, v. 22, p. 1-24.

⁵⁵ 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.

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 directa, de deliberações colectivas, executadas pelas comissões de gestão”.⁵⁶

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 7.º, 8.º e 9.º 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 Estudo⁵⁷, 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 directa 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”.⁵⁸ O Governo procurou dar sustentação jurídica ao movimento de gestão democráticas das escolas aprovando o Decreto-lei n 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, actas de homologação ministerial que contraria com a “informalidade e a diversidade dos procedimentos anteriores”⁵⁹, mas vem acompanhada de uma paulatina burocratização e 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”⁶⁰.

⁵⁶ Licínio Lima, “A democratização do governo das escolas públicas em Portugal”, *Sociologia*, FLUP, 2009, p. 228.

⁵⁷ Manuel Tavares, “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*, 2014, v. 22, p. 1-24.

⁵⁸ Licínio Lima, “A democratização do governo das escolas públicas em Portugal”, *Sociologia*, FLUP, 2009, p. 228.

⁵⁹ Licínio Lima, “A democratização do governo das escolas públicas em Portugal”, *Sociologia*, FLUP, 2009, p. 230.

⁶⁰ Licínio Lima, “A democratização do governo das escolas públicas em Portugal”, *Sociologia*, FLUP, 2009, p. 228.

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

Sublinhamos que é essencial compreender a relação de causa efeito do adoecimento relevado no estudo não só com a gestão mas com os *finis da educação/trabalho docente*, isto é, a educação para o mercado, valor de troca, enquanto violadora do sentido precípua do educador, o seu *valor de uso* – fazer crescer, educar, transformar o aluno, é malgrado sistematicamente pelos objectivos 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 objectivos do trabalho – a uma produção baseada nas necessidades humanas corresponde necessariamente uma gestão colectiva/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 actualidade⁶¹.

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 sector 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 directa já tinham 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 executá-las no local foi o fim da gestão democrática em 2008.

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

⁶¹ Ricardo Antunes, *Os Sentidos do Trabalho – Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho*, Coleção CES, Coimbra, Almedina, 2013.

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 uma desafio colectivo a ser resolvido colectivamente, desde logo em reunião de grupo de área afim (o coordenador de grupo é eleito então, depois de 2008 é eleito mas de um leque restrito de professores escolhidos pelo director). Não existe culpa individual – não se determina o falhanço do professor dentro da sala de aula face ao aluno individual, mas a assunção de um problema, encarado com relativa normalidade (a adolescência pressupõe ruptura de autoridade) que deve ser encaminhado colectivamente 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 irrepreensível) e se foi indisciplinada isso é sempre olhado pela óptica da culpa: professores culpabilizam pais, pais culpabilizam a escola, directores culpabilizam professores. Entopem-se escolas de faltas disciplinares, processos burocráticos demorados, e a questão da indisciplina tem-se relevado cada vez mais importante como factor de adoecimento dos docentes e perturbação da escola – mais de 70% dos professores mostra-se muito preocupada com a questão da indisciplina e nos testes de hipótese mostra-se uma relação forte entre IEE e indisciplina. Psicanaliticamente falando, a culpa nas sociedades religiosas e a vergonha do espectáculo e do êxito, uma vez introjectadas, são entorpecedoras; libertar da culpa e desembaraçar da vergonha, a tarefa redentora – para além de 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 perturbação sem resolução, extensa, à vista. O mal-estar social a montante (as crianças portuguesas domem cada vez menos e pior, até 30% sofrem de insónia comportamental /educativa⁶²; a alimentação, pobre em muitos nutrientes, rica em hidratos de carbono; e a pedagogia, impossibilidade de se desenvolver critica e criativamente pelos objectivos de mercado, plasmados na multiplicidade de testes/exames, a escola enquanto espaço de aula fechado, de longas horas, sentado, com aulas quase exclusivamente expositivas, entre outros factores) não é colocado como factor 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 a percepção de criatividade menor o Índice de Esgotamento Emocional; quanto maior a percepção de independência menor o IEE.

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

Uma das características dos conflitos do biénio de 1974-1975 é a sua radicalidade e a sua democraticidade, que derrubou barreiras clássicas do mundo do trabalho estranhado nas sociedades capitalistas⁶³. Em 1974 e 1975, embora em processo de aprendizagem a que muitos apelidaram de “caótico”, como referirmos, assistimos de facto ao encurtar do caminho entre

⁶² *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>.

⁶³ István Mészáros, *A teoria da alienação em Marx*, São Paulo, Boitempo, 2006.

trabalho manual e intelectual, pensamento e execução, entre quem governa e é governado. E uma sociedade em que as aspirações do trabalho ganharam objectivos claros de *valor de uso* (e não de valor de troca, ou valor mercadoria⁶⁴ como é hoje dominante, o “capital humano”).

O Estado deixou de ser o único centro de poder tendo que o dividir, em tensão, com as comissões de trabalhadores, moradores, escolas, gestão de saúde, etc.⁶⁵ 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 defesa de que a todos deve ser dado o conhecimento produzido pela humanidade, em contraposição ao ensino para os requisitos imediatos do mercado de trabalho; uma autonomia maior 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 a eleição de dirigentes de baixo para cima e não de cima para baixo que assim granjeavam maior respeito entre os pares. É patente a intensa relação entre as relações de hierarquia burocráticas e o esgotamento docente em Portugal, como os testes de independência de hipóteses feitos no estudo⁶⁶ não deixam 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 6.ª feira tenho duas, no fim do meu dia de trabalho. Não haverá tempo de espera. (...) 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, (...) 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. (...) 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 ansia, 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... 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. (...) Falta-me o tempo e o ar, não posso senão ir-me embora”.⁶⁷

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 individuo, evitando assim a padronização da linha de montagem *taylorizada*. É aqui que

⁶⁴ O valor de uso e o papel do trabalho é amplamente desenvolvido na obra de Gyorgy Lukács, *A Ontologia do Ser Social*, São Paulo, Boitempo, 2012 (Tomos I e II).

⁶⁵ Marinús Pires de Lima, “Transformações das Relações de Trabalho e Ação Operária nas Indústrias Navais (1974-1984)”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, fevereiro de 1986, n.º 18-19-20, p. 541.

⁶⁶ “Varela, Raquel (coord), “Desgaste na Profissão Docente”, *Jornal da Fenprof*, n.º 294, Outubro de 2018, p. 61

⁶⁷ Testemunho de Ana Lima, 20 de Setembro de 2011. <https://o-vento-que-passa.blogspot.com/2011/09/perder-alma.html?m=1>

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 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”.⁶⁸

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 **politecnia** (que em Portugal materializou-se no Ensino Unificado, hoje ameaçado pela flexibilidade curricular e o constante desnatar dos conteúdos): Politecnia, 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”.⁶⁹

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 4.º ano e sobretudo do 6.º 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 carácter quase ímpar 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 permitiram ao país sair do atraso profundo da educação mas o engajamento docente na educação do país, que floresceu em 1974-1975. Os resultados da flexibilidade e aligeiramento curriculares e do adocimento 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 colectiva) 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 de sua capacidade de transformar a natureza, o meio e

⁶⁸ 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*, 2014, n.º 43, p. 45-63.

⁶⁹ Demerval Saviani, “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”, *Revista Brasileira de Educação* – ANPED, 2007, v. 12, n.º 34 p. 161.

a si próprio. A actividade 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, *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”.⁷⁰

Estado, Sociedade e *Burn-out*

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 anos 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), entre elas as novas formas de gestão anti-democráticas⁷¹. É significativo que o Decreto Lei 75/ 2008 introduziu a figura do director nomeado conferindo-lhe “quase poderes absolutos”⁷². Os conceitos confundem-se, o discurso da pedagogia domina o final dos anos 80 e o da autonomia nos anos 90 até aos nossos dias⁷³. Porém assiste-se a uma impossibilidade prática de

⁷⁰ Demerval Saviani, “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”, *Revista Brasileira de Educação* – ANPED, 2007, v. 12, n.º 34, p. 154.

⁷¹ In: A. Ivo (coord.), E. Kraychete, A. Borges, C. Mercuri, D. Vitale, S. Senes (org.), *Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social – 81 problemáticas contemporâneas*, SP, Ed. Annablume, verbete Precarização social do trabalho, G. Druck, 2013, p. 373-380.

⁷² 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*, 2014, v. 22, p. 12.

⁷³ João Barroso, *Autonomia e Gestão das Escolas*, Edição do Ministério da Educação, Dezembro de 1996 (edição 1997).

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 gerado pela “heterogeneidade dos alunos”⁷⁴ 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 Governo 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 pro parte dos seus actores principais-, a máxima flexibilidade, acompanhada da total imprevisibilidade. A reforma do Estado está situada no centro da agenda dos países periféricos, obedece às 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 se confundir – como nos temas da autonomia, da sociedade civil e da crítica ao estatismo – contribuem para a formação da ideologia dominante.

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 das lutas 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 naturais⁷⁵, 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 complexidade⁷⁶ (onde se situa a juventude que compõe o *precariado*), 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 fato, o padrão de acumulação, na ótica dos setores dominantes, prescinde da formação com maior complexidade científica e cultural da juventude trabalhadora. A ideia geral

⁷⁴ João Barroso, *Autonomia e Gestão das Escolas*, Edição do Ministério da Educação, Dezembro de 1996 (edição 1997), p. 9.

⁷⁵ R. Gonçalves, *Desenvolvimento às avessas: verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento*, Rio de Janeiro, LTC, 2013.

⁷⁶ “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#>.

é que 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 hegemônica 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.

Surpreendem os baixos índices de despersonalização, apenas 7,6% dos professores tem um alto índice de despersonalização⁷⁷ O gosto, afecto e prazer que a maioria dos professores conserva pelos alunos são relevadores de que perante estes ambiente hostil há uma implosão (do sector docente) e não uma explosão (no outro, o aluno).

Mas, ao mesmo tempo destapam 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 injusto⁷⁸.

Notas Conclusivas

Os dados do inquérito remetem desde logo a níveis excepcionalmente elevados de “exaustão emocional”, este é o factor que se destaca nesta fase do estudo. Propomos como hipótese que esta relação está intimamente ligada não ao factor 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 que 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 autodeterminação⁷⁹ 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 directamente em acções que remetiam à sua vida laboral, política e modo de vida⁸⁰. Isso ajuda a explicar, entre outros factores, os números elevados de exigência de reforma antecipada entre os professores, com custos significativos na perda da massa salarial⁸¹ desde 2010/2012.

O *burn-out* é uma doença socio-profissional, gerada por uma organização socio-profissional patogénica. A sua etiopatogenia deriva de um processo educacional e gestonário de

⁷⁷ “Varela, Raquel (coord), “Desgaste na Profissão Docente”, *Jornal da Fenprof* n.º 294, Outubro de 2018, p. 48

⁷⁸ Barrington Moore Jr., *Injustiça: As Bases Sociais da Obediência e da Revolta*, São Paulo, Brasiliense, 1987.

⁷⁹ Perry Anderson, *Teoria, política e história: um debate com E. P. Thompson*, Trad. Marcelo Cizaurre, Campinas, Editora Unicamp, 2018, p. 24-74.

⁸⁰ Raquel Cardeira Varela, *História do Povo na Revolução Portuguesa*, Lisboa, Bertrand, 2014.

⁸¹ Testemunhos de Ana Paula Torres (Oeiras, Biblioteca Operária Oeirense, 17 de Julho de 2018); Gi Ribeiro dos Santos.

domínio-submissão e manipulação-posse, 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 sector da educação. É aqui que é preciso intervir: na orgânica e governança da escola, nas condições de trabalho e na 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.