

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPsi**  
**CURSO DE MESTRADO**

**TAÍS FRANCÉLI KRUGMANN**

**HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS EM PROCESSO DE**  
**READAPTAÇÃO FUNCIONAL**

**CAMPO GRANDE/MS**

**2015**

**TAÍS FRANCÉLI KRUGMANN**

**HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS EM PROCESSO DE  
READAPTAÇÃO FUNCIONAL**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia da Cunha Urt.

**CAMPO GRANDE/MS**

**2015**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

Dissertação intitulada “HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS EM PROCESSO DE READAPTAÇÃO FUNCIONAL”, apresentado por TAÍS FRANCÉLI KRUGMANN, ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia da Cunha Urt.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia da Cunha Urt (Orientadora)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Gonçalves Dias Facci  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flavinês Rebolo  
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zaira Andrade Lopes  
(Membro Suplente)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

CAMPO GRANDE, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2015.

KRUGMANN, Taís Francéli.

Histórias de vida de professoras em processo de readaptação funcional.  
Taís Francéli Krugmann – Campo Grande/MS, 2015.  
156 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia da Cunha Urt

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
CCHS/Campo Grande/MS

1. Violência na escola. 2. Subjetividade docente. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Readaptação funcional. 5. História de vida.

URT, Sonia da Cunha. II. Título.

CDD

## AGRADECIMENTOS

Apreendi com Vygotsky que por mais individual que o que fazamos pareça ser, todas as nossas criações sempre têm em si algo do social. Para ele (e para mim também), não existem criações individuais, pois tudo que fazemos está sempre permeado pela colaboração dos demais, mesmo que anonimamente. E é por isso que é tão importante para mim, neste momento, poder agradecer àqueles e àquelas que colaboraram, seja da forma que for, para a realização desta pesquisa.

Em primeiro lugar, agradeço à minha Orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia da Cunha Urt, por toda a sua compreensão e confiança, pela atenção e paciência dedicadas, pelas constantes palavras de estímulo e os raros “puxões de orelha” tão necessários, e que fizeram a diferença neste caminho; sobretudo, sou grata por ter acreditado em minha capacidade de realizar este estudo, abrindo assim, portas tão importantes para mim. O cronista Rubem Alves escreveu que: *“Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro”*; e estas, com certeza, são as palavras que melhor expressam tudo o que sinto.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Facci e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flavinês Rebolo pela imensa contribuição de conhecimentos que me concederam e por sua atenção e tempo dedicados à leitura e avaliação desta pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e aos seus professores e professoras tão competentes, pela oportunidade que tive de estudar e aprender mais. Especialmente, agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zaira de Andrade Lopes por suas contribuições tão importantes à minha formação, desde a época em que esta pesquisa estava apenas germinando, quando fui aluna especial; e ao Prof. Dr. David Victor Emmanuel Tauro, pela mão estendida para me ajudar, pelo carinho, respeito e amizade.

Agradeço ao amigo e Prof. Dr. Ido Luiz Michels pelas trocas, reflexões e conselhos que impulsionaram a minha escolha por este caminho. Serei eternamente grata por seu apoio em meus primeiros passos acadêmicos e por ter sido a “ponte” que me conduziu até a Prof.<sup>a</sup> Sonia.

Agradeço à colega e amiga Luciana Marques dos Santos por seu companheirismo e também por ter sido o meu “norte”, a minha bússola, como sempre brinquei.

Agradeço à amiga Juliana Pereira da Silva pelo coleguismo, pelo exemplo de competência que é para mim e pelas muitas risadas que tornaram nosso mestrado mais leve.

Agradeço à colega e amiga Joelci por seu olhar de compreensão diferenciado e pelas palavras de ânimo e auxílio.

Agradeço ao amigo Alan Silus pelo seu companheirismo e pela sensibilidade com que sempre me ouviu, a qual muito me ajudou.

Agradeço à colega e amiga Viviana Cristina Parizotto Rezende pelo carinho e delicadeza expressados em cada gesto, e também por nossas intermináveis conversas e trocas, que proporcionaram a segurança e o alívio mútuo que tanto precisávamos.

Agradeço aos meus “pets”: Mimi, Merlim e Pimpi por serem minha mais doce companhia e motivos de alegrias constantes.

Agradeço à minha mãe, Neusa Krugmann, pela vida, em primeiro lugar. Eu poder estar aqui é mérito de sua fé e de sua luta incansável por uma filha. Sou grata por seu amor, pelo imenso carinho, pela dedicação infinita de mãe e pelos tantos sacrifícios com que sempre me abençoou. Obrigada por acreditar em minha força e capacidade, mesmo quando ninguém mais acreditou - inclusive eu. Agradeço, sobretudo, por ter me ensinado a amar os livros e a confiar em minha inteligência, na qual sempre apostou.

Agradeço ao meu pai, Otto Krugmann, por sua presença tão especial em minha vida, por nossa amizade que construímos “tijolinho por tijolinho”, todos os dias, e com a qual tanto nos ajudamos, pois nos mantêm unidos pelos laços invisíveis do amor. Sou grata por suas palavras de fé e incentivo, e por ter segurado minha mão para que eu pudesse me equilibrar e ficar em pé novamente, nas vezes em que fraquejei. Agradeço muitíssimo também pelo empenho e tempo investido no auxílio às transcrições da pesquisa.

Agradeço à minha irmã, Letícia Krugmann, por sua lealdade incondicional, pelas risadas e loucuras compartilhadas, pela doçura de sua companhia e, principalmente, pela orientação e maturidade sempre presentes em seus conselhos.

Agradeço à minha irmã, Maísa Krugmann, e à minha sobrinha, a pequena Laurinha, pelo tempo investido auxiliando-me nas transcrições das entrevistas. Sou grata por todo carinho, empenho e cuidado.

Agradeço ao meu sobrinho, Caio Krugmann Marques - que tem meu amor incondicional -, pelas oportunidades de evolução e aprendizagem que a sua vida nos trouxe, e pelas muitas pequenas grandes coisas que me ensinou. Obrigada por ser o encanto, a alegria e o melhor de nossas vidas.

Agradeço à minha amiga Ivanildes, por todas as mensagens de otimismo, fé e esperança que me transmitiu em cada uma de nossas conversas. Foram elas que resgataram a minha fé e me ajudaram a levantar e continuar minha caminhada, com toda a força e a segurança que eu precisava.

Agradeço à minha amiga do coração, Daniela Alencar Marinho, pela alegria que compartilhou comigo durante toda essa caminhada. Sou grata por sua companhia tão agradável nos milhões de cafés, almoços e bate-papos “não acadêmicos”, que foram o meu grande alívio, minha fuga, os momentos em que eu pude respirar outros ares.

Agradeço aos meus colegas de pesquisa do GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação) que discutiram e acrescentaram muito à temática desta pesquisa, desde o primeiro encontro em que a apresentei. Obrigada por terem me acolhido com tanto carinho. Embora não nomeie cada um, todos fizeram a diferença e são especiais para mim.

Agradeço à Diretora Cleide Maria Deduch, ao Diretor Denny Moreira e ao Vereador Ayrton Araújo pela compreensão para que eu tivesse tempo para trabalhar nesta pesquisa.

Agradeço aos colegas professores readaptados que trabalham comigo, Prof.<sup>a</sup> Luciana Soares, Prof. Clésio, Prof.<sup>a</sup> Ana Regina e Prof.<sup>a</sup> Dercy Moraes, pelas tantas trocas e conversas que muito engrandeceram minhas reflexões.

Agradeço, especialmente, às professoras readaptadas participantes da pesquisa, que a tornaram possível através de suas histórias de vida compartilhadas neste estudo.

*Porque só vive de verdade quem nunca está totalmente pronto, terminado e perfeito; quem, com coragem, admite-se inacabado e no eterno lapidar-se da vida, reinventa-se, desconstrói certezas e fabrica para si novas verdades.*

*(Taís Krugmann)*



## RESUMO

O fenômeno histórico e social da violência na escola dirigida ao docente tem levado muitos professores a vivenciar o processo de readaptação funcional. Partindo-se da compreensão da violência constituída em sua significação como um termo complexo e polissêmico, a pesquisa investigou suas diversas manifestações físicas, verbais, psicológicas e simbólicas no cenário escolar, e que não somente se configuram como fonte causadora do processo de readaptação funcional docente, mas como uma problemática que se apresenta também quando estes professores exercem outras funções dentro da escola. Apresentamos, juntamente, as formas de auxílio, tratamento e reintegração ao trabalho, prestadas pelos Órgãos competentes. Elegeram-se, como base de estudos e análise, os aportes da Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky e demais interlocutores, objetivando apreender o processo de constituição da subjetividade de docentes em readaptação funcional devido a vivências em contextos de violência na escola. Analisamos entrevistas livres, utilizando a técnica da narrativa de histórias de vida, realizadas com três professoras da rede pública de ensino de Campo Grande – MS, que se encontram readaptadas, ou seja, afastadas de suas funções de docência, como consequência de experiências insalubres no ambiente de trabalho que, por sua vez, desencadearam quadros graves, debilitantes e que impossibilitam a retomada à sala de aula. De acordo com as análises realizadas, foi possível perceber que a condição sob a qual ocorreu a situação que levou as docentes à readaptação funcional, vivenciada e narrada pelas participantes da pesquisa e apresentada na forma de contos literários, de certa forma, caracteriza-se como aspectos que, a partir daquele ponto, norteiam as tramas das relações sociais estabelecidas por elas em suas vidas, até mesmo em suas demais esferas. Este trabalho certamente não corresponde à realidade de todas as escolas e de todos os professores, mas revela e denuncia a crise e o caos instalado no sistema educacional de muitas escolas brasileiras e, principalmente, no contexto histórico-cultural contemporâneo, constituinte da subjetividade de muitos docentes.

**Palavras-chave:** Violência na escola. Subjetividade docente. Teoria Histórico-Cultural. Readaptação funcional. História de vida.

## ABSTRACT

The historical and social phenomenon of school violence directed at teaching has led many teachers to experience the functional rehabilitation process. Starting from the understanding of violence incorporated in its significance as a complex and polysemic term, the research investigated its various physical manifestations, verbal, psychological and symbolic in the school setting, and that not only are configured to cause source of teaching functional rehabilitation treatment but as a problem that also features when these teachers perform other tasks within the school. Present together, the forms of assistance, treatment and reintegration to work, provided by competent bodies. Were elected as the basis of studies and analysis, the contributions of historical-cultural theory proposed by Vygotsky and other interlocutors, aiming to learn the process of constitution of subjectivity of teachers in functional rehabilitation due to experiences in contexts of violence at school. We have analyzed free interviews, using the technique of narrative life stories, performed with three teachers from public teaching Campo Grande - MS, which are re-purposed, or removed from their teaching duties as a result of unhealthy experiences in work environment that, in turn, triggered severe cases, debilitating and impossible to resume the classroom. According to the analyzes, it was revealed that the condition under which was the situation that led teachers to functional rehabilitation, experienced and narrated by the research participants and presented in the form of literary short stories, in a way, is characterized as aspects that, from that point, guide the webs of social relationships established by them in their lives, even in their other spheres. This work certainly not true of all schools and all teachers, but reveals and denounces the crisis and chaos installed in the educational system in many Brazilian schools and especially in the contemporary historical-cultural context, part of the subjectivity of many teachers.

**Keywords:** School violence. Teacher subjectivity. Historical-Cultural Theory. Functional rehabilitation. Life story.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1 – DADOS SOBRE AS PARTICIPANTES .....</b>	<b>91</b>
--	-----------

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1 – GRÁFICO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS .....</b>	<b>60</b>
<b>FIGURA 2 – VIOLÊNCIA AO DOCENTE .....</b>	<b>62</b>
<b>FIGURA 3 – SUBJETIVIDADE DOCENTE .....</b>	<b>63</b>
<b>FIGURA 4 – READAPTAÇÃO FUNCIONAL .....</b>	<b>63</b>
<b>FIGURA 5 – VIOLÊNCIA AO PROFESSOR .....</b>	<b>64</b>
<b>FIGURA 6 – SOFRIMENTO PSÍQUICO .....</b>	<b>65</b>
<b>FIGURA 7 – <i>BURNOUT</i> .....</b>	<b>66</b>

## **LISTA DE SIGLAS**

**ACP** - Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública

**APM** - Associação de Pais e Mestres

**BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

**CAT** - Comunicação de Acidente de Trabalho

**CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**PAE** - Prática de Ação Educativa

**SED** - Secretaria Estadual de Educação

**SEMED** - Secretaria Municipal de Educação

**UFMS** - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**UNEI** - Unidade Educacional de Internação

**UPF** - Universidade de Passo Fundo

**UNISINOS** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>TECITURAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>23</b>
1.1 Recorte histórico do surgimento e difusão da teoria.....	23
1.2 O desenvolvimento do psiquismo humano .....	24
1.3 As funções psicológicas superiores e o conceito de mediação .....	27
1.4 O processo de internalização .....	29
1.5 Os conceitos de sentido e significado .....	30
1.5.1 O papel da linguagem.....	32
1.6 A subjetividade e a constituição do sujeito.....	35
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>TRAMAS CONSTITUTIVAS DA ATIVIDADE DOCENTE .....</b>	<b>42</b>
2.1 Breve contextualização do processo histórico do trabalho .....	42
2.2 O trabalho como mediação para a autoconstrução do sujeito .....	45
2.3 Trabalho x alienação .....	48
2.4 O trabalho docente .....	50
2.4.1 Sentido e significado do trabalho docente .....	52
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>OS TEARES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA DIRIGIDA AO DOCENTE.....</b>	<b>58</b>
3.1 A readaptação funcional nas publicações científicas .....	58
3.2 A violência na escola sob o recorte da Teoria Histórico-Cultural .....	68
3.3 A constituição da subjetividade docente em contextos de violência na escola .....	70
3.4 O mal-estar docente na contemporaneidade .....	75
3.5 O processo de readaptação funcional perante a Legislação .....	78
3.6 A readaptação funcional docente em Mato Grosso do Sul .....	79
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>TECENDO COM OS FIOS DAS HISTÓRIAS DE VIDA: A PESQUISA.....</b>	<b>82</b>
4.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa .....	82
4.2 Os percursos da pesquisa .....	87
4.3 As participantes da pesquisa .....	91
4.4 A técnica de narração de histórias de vida.....	94
4.5 O processo de análise das histórias de vida .....	97
4.5.1 Rastros da subjetividade: as histórias de vida .....	99
As Marias que há em mim .....	100
Sonhos escritos sobre as páginas do coração.....	115
Memórias de mim .....	125
4.6 Entrelaçando histórias de vida .....	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>
--------------------------	------------

<b>APÊNDICE .....</b>	<b>154</b>
-----------------------	------------

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	155
--	-----

---

## INTRODUÇÃO

Consideramos importante, ao iniciar a apresentação deste estudo, desvelar um pouco as cores da memória desta pesquisadora - os fios que entrelaçam minha história de vida profissional -, a fim de justificar a escolha pela temática deste trabalho.

Aos 16 anos, em Carazinho, Rio Grande do Sul (meu Estado de origem), eu fazia o estágio supervisionado do Curso Normal do Magistério e, ao mesmo tempo, o primeiro semestre do Curso de Pedagogia, na Universidade de Passo Fundo – UPF. Na época, ainda tão nova, não tinha certeza se a área da Educação seria mesmo o caminho que gostaria de seguir. Além da experiência de estágio, eu também havia trabalhado como professora voluntária em uma creche e, apesar de adorar o contato com as crianças (que me chamavam de “profe menina”), eu não sentia que o magistério havia sido realmente uma escolha minha. Eu apenas queria ter uma faculdade e, assim, também cumpria o desejo insistente de minha mãe (confesso que o sonho de ser professora sempre foi mais dela do que meu), convencida de que o magistério me garantiria uma profissão, como garantiu.

No ano seguinte, fomos morar em outra cidade, Montenegro/RS, e tive a oportunidade de estudar algo que tivesse mais a ver comigo, optando então, pelo Curso de Letras – Habilitação Português. Leitora voraz e com muita facilidade para a escrita, a Literatura não era somente uma opção para mim, mas também uma grande paixão. Além disso, os Cursos de Licenciatura eram os únicos na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo/RS, que ofereciam 50% de desconto na mensalidade, como incentivo à Educação.

Ao iniciar o segundo semestre de Letras, devido à imensa falta de professores no Estado, fui contratada como professora de Ensino Fundamental e Médio, pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Estes foram os meus primeiros passos na área da Educação, que me permitiram pagar todo o curso trabalhando já na profissão para a qual estava me habilitando.

Apesar das dificuldades que enfrentei, por conta de minha inexperiência e pela aquisição “na marra” das competências necessárias, ou seja, a prática vindo bem antes da teoria, ainda assim, considero o meu início na Educação bastante positivo e gratificante. Isso me permitiu realizar o Curso de Letras bem consciente da profissão que escolhia.

No entanto, ficava cada vez mais claro para mim que meus professores da Universidade, apesar de transmitirem brilhantemente seus conhecimentos, sequer faziam ideia da realidade educacional que eu e meus alunos enfrentávamos na sala de aula, todos os dias.



A teoria distanciava-se em muito da prática. As indicações, orientações, conteúdos e sugestões de atividades que eu recebia eram excelentes, contudo, nem sempre eram viáveis como auxílio à minha práxis docente, pois estavam muito além da bagagem intelectual de meus alunos ou eram simplesmente mirabolantes mesmo, como por exemplo: pedir aos alunos de uma escola pública para que comprassem vários livros e lessem até a aula da semana seguinte.

Contudo, minha maior dificuldade enfrentada em sala de aula sempre foi a questão da indisciplina e durante toda o Curso de Letras, inacreditavelmente, esse tema, tão fundamental para o exercício docente, sequer foi abordado por meus professores. E então, foi assim que saí da faculdade, em 2005: teoricamente formada e muito preparada para ser professora de Língua Portuguesa e Literatura, mas, na prática, sabedora de que meu diploma não me concedeu todas as habilidades requeridas pela profissão.

Neste mesmo ano, mudei-me para Campo Grande/MS, trabalhando durante 6 meses em uma escola particular da cidade. O contraste entre esses alunos e os de escola pública era gritante e o tratamento dado ao professor por alunos, pais e gestão também era muito diferente. Embora trabalhasse há mais de 7 anos como professora, nunca havia me sentido realmente como “empregada” de alguém (mesmo sendo funcionária do Estado) e jamais vi meus alunos como clientes, que precisavam ser bajulados e que não podiam ser contrariados, a fim de permanecerem na escola.

Enfim, minha experiência como professora em escola particular não foi nada boa, talvez também devido às dificuldades de adaptação cultural que vivi. Então, fiz concurso para trabalhar como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do município e passei. Senti-me aliviada e feliz por voltar a trabalhar com os alunos da rede pública, era como estar novamente em casa. No ano seguinte, fui chamada para assumir o cargo de professora de Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, no concurso do Estado. Gostei ainda mais.

No entanto, apesar de gostar muito de poder ensinar as disciplinas que amo, a cada ano que passava, eu sentia que os problemas de indisciplina dos alunos ficavam mais difíceis de contornar e de encontrar estratégias eficazes de enfrentamento. Nessa época, eu trabalhava 60h/a por semana (40h/a como concursada, no município e no Estado, e mais 20h/a adicionais, divididas entre ambas). Até que cheguei a um ponto muito forte de estresse e exaustão emocional, apresentando as três dimensões da Síndrome de *Burnout*.

Fiquei licenciada para tratamento de saúde durante 1 ano; após esse prazo, voltei como professora readaptada, tanto no município quanto no Estado, exercendo as funções de

auxiliar de biblioteca, auxiliar de secretaria e, mais recentemente, como auxiliar na sala de recursos tecnológicos. Encontro-me readaptada há 3 anos, em ambas as redes.

Enquanto ainda estava naquele ano de licença médica, resolvi seguir outra área de interesse profissional, ingressando no Curso de Psicologia, na UNIGRAN. Cursava o 3º semestre quando, por intermédio de um amigo em comum, recebi o convite da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia da Cunha Urt, - que mais tarde viria a ser a orientadora desta pesquisa -, para integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação – GEPPE/UFMS, coordenado por ela.

Quando surgiu a oportunidade de participar da seleção de Mestrado em Psicologia, conversei com a Prof.<sup>a</sup> Sonia, que me explicou que violência na escola era uma de suas temáticas de interesse de estudos e que poderíamos sim pesquisar sobre a violência na escola dirigida ao professor, mais especificamente quanto à constituição da subjetividade do professor readaptado. Então, elaborei um projeto de pesquisa que obteve a aprovação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMS.

Os estudos desta pesquisa, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Sonia, possibilitaram-me obter um conhecimento e uma compreensão muito mais aprofundados de uma temática tão importante e que acrescentou muito à minha vida acadêmica e profissional, principalmente por pesquisar uma problemática de estudos que tanto se aproximava de mim.

Neste trabalho, procuramos unir a Psicologia e a Educação à Arte e à Literatura, a fim de ilustrar essa possibilidade tão relevante, pois as concebemos segundo o pensamento vygotskyano, que o exemplifica por meio da analogia de que a arte representa para a vida o mesmo que o vinho representa para a uva.

A arte, então, é expressa por meio da apresentação de grafites produzidos pelos artistas brasileiros e famosos internacionalmente, Gustavo e Otávio Pandolfo, mais conhecidos como “Os Gêmeos” que, através de sua obra - uma arte de rua que combina linguagem visual e universo lúdico -, conseguem representar a construção e a desconstrução do psiquismo humano, de uma forma bastante original e contemporânea, utilizando o grafite como uma ferramenta de inclusão social.

A Literatura aparece representada através das frases do ensaísta, historiador e ficcionista uruguaio Eduardo Galeano, um dos grandes pensadores latino-americano das últimas décadas, que se destacou não somente por sua escrita, mas principalmente pelo contexto político expresso em suas obras, apresentando uma visão bastante diferenciada sobre inúmeros temas sociais. Mais uma vez, a Literatura ganha espaço por meio das histórias de

vida das professoras readaptadas participantes da pesquisa, cujas análises são apresentadas sob a forma de contos literários.

Os títulos dos capítulos foram escolhidos propositalmente remetendo a tecidos e costuras, a fim de transmitir a ideia, por nós concebida, de que o exercício da escrita, científica ou literária, e também o ato de narrar histórias representam o entrelaçar dos fios da vida, da memória e do conhecimento.

Assim, nossa pesquisa tem por objetivo investigar e analisar a constituição da subjetividade de professoras readaptadas, nas escolas das redes públicas municipal e estadual de Campo Grande/MS, averiguando também em que medida o processo de readaptação funcional opera como um tipo de violência institucionalizada sobre elas. Para tanto, buscamos construir as histórias de vida de professoras readaptadas devido a vivências em contextos de violência na escola.

A readaptação funcional ocorre quando o professor se vê impossibilitado de permanecer exercendo as atividades de docência, como consequência de experiências insalubres em seu ambiente de trabalho que, por sua vez, o desestabilizaram de forma grave física e/ou psiquicamente, tendo que desempenhar, portanto, outra função na escola, geralmente, como assistente de biblioteca, assistente de secretaria ou auxiliar de coordenação pedagógica.

Apesar da temática da violência na escola estar muito presente na atualidade, de certo modo, ainda são poucas as pesquisas na área acadêmica sobre o fenômeno da violência na escola dirigida especificamente ao docente e, sobretudo, à constituição da subjetividade do professor readaptado, relacionando o processo de readaptação funcional como mais uma forma de violência ao docente.

Sob o aporte escolhido da Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky e seus colaboradores, buscamos realizar a imprescindível dialogicidade entre o referido autor e seus principais interlocutores, a fim de firmar os alicerces necessários para alcançar o objetivo proposto na pesquisa.

Dessa forma, o capítulo I, **Tecituras da Teoria Histórico-Cultural**, apresenta um breve recorte sobre o surgimento e a difusão da Teoria Histórico-Cultural, elucidando sua origem epistemológica, a partir do materialismo histórico-dialético de Marx, que se configura como ponto inicial para a compreensão do processo de humanização. Visa também apresentar os principais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, bem como algumas apropriações e interlocuções que se constituem como fundamentais para o embasamento de nossa temática.

O capítulo II, **Tramas constitutivas da atividade docente**, procura delinear as bases para a compreensão do trabalho docente, apresentando, para tanto, uma breve historicização do trabalho no sistema capitalista, como atividade humana que possibilita a autoconstrução do sujeito, através da apropriação de conhecimentos e elementos próprios da cultura e da sociedade, na qual se encontra inserido, mas que, por sua vez, devido à mercantilização das relações sociais, ocasiona uma cisão no próprio sujeito, levando-o à alienação.

O aprofundamento dos estudos sobre a constituição da subjetividade docente, apontando para as consequências deletérias do trabalho alienado do sistema capitalista vigente, ajudou-nos na compreensão do que conduz o professor a vivenciar o processo de readaptação funcional, uma vez que entendemos que tal processo se constitui como mais uma forma de violência, porém, institucionalizada. Tais caminhos foram traçados para alicerçar os estudos relativos à constituição da subjetividade do professor readaptado.

O capítulo III, **os teares da violência na escola dirigida ao docente**, tem por objetivo apresentar algumas publicações científicas já existentes sobre assunto, assim como aspectos da legislação sobre o processo de readaptação funcional, a nível nacional e em Mato Grosso do Sul.

O capítulo IV, **Tecendo com os fios das histórias de vida: a pesquisa**, traz os pressupostos teórico-metodológicos presentes na abordagem da Teoria Histórico-Cultural, que alicerçaram e concederam os norteamentos necessários para a utilização do instrumento metodológico que subsidiou a coleta de dados. Da mesma forma, apresenta o método de análise escolhido e seus aportes teóricos, que explicitam e embasam o cunho qualitativo dado à pesquisa, e norteiam as análises dos resultados. Também contém um detalhamento do instrumento metodológico utilizado - a técnica da narrativa de histórias de vida -, considerada, nesta pesquisa, como elemento mediador para o estudo da constituição da subjetividade das professoras readaptadas.

As histórias de vida das professoras readaptadas e suas referentes análises são apresentadas sob a forma de contos literários. Cada qual contendo seu título específico, sendo também representada por um grafite e uma epígrafe, que buscaram retratar sempre a essência da história de sua protagonista.

As análises das histórias de vida das participantes da pesquisa possibilitaram a percepção de que o fenômeno da violência na escola realmente se manifesta com inúmeras configurações diferentes no cotidiano da atividade docente, sob as formas de agressões

verbais, ameaças, violências físicas, psíquicas e institucionais, pressões psicológicas, entre outras, e que a condição sob a qual ocorreu a situação que levou as docentes à readaptação funcional, vivenciadas e narradas por elas, de certa forma, caracterizam-se como aspectos que, a partir daquele ponto, nortearão as tramas das relações sociais estabelecidas em suas vidas.

Tal fato permitiu que se fizesse a analogia da problemática (seja ela qual for) que ocasionou a readaptação funcional docente a um ferimento ainda não muito bem cicatrizado. Sob este prisma, analogamente, é como se a pele (a subjetividade), naquele ponto, permanecesse sensível ao menor toque, suscitando sensações que oscilam entre sentimentos de estranhamento, desconforto e dor.

Nos discursos das participantes, a readaptação funcional aparece como um tipo de violência vivenciada e sentida por elas, mesmo estando neste processo que, em tese, opera como uma forma de reaproximá-las, com segurança e aos poucos, do trabalho em sala de aula; no entanto, como se trata de uma violência institucionalizada, encontra-se intrínseca no processo e, para a subjetividade das professoras pesquisadas, configura-se como uma profunda cicatriz.



(Obra de Gustavo e Otávio Pandolfo – Os Gêmeos)

*Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras.  
Não existem duas fogueiras iguais.  
Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas  
e fogueiras de todas as cores.  
Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento,  
e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas.  
Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam;  
mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade  
que é impossível olhar para eles sem pestanejar,  
e quem chegar perto pega fogo.*

(EDUARDO GALEANO)

## CAPÍTULO I

### TECITURAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, apresentamos os conceitos basilares da Teoria Histórico-Cultural, elucidando sua origem epistemológica que, a partir do materialismo histórico-dialético de Marx, consiste no ponto de partida para a compreensão do processo de humanização. Além dos principais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, também apresentamos algumas apropriações decorrentes e interlocuções que se constituem como fundamentais para o embasamento desta pesquisa, visando desvelar o processo de constituição psicológica do sujeito.

#### 1.1 Recorte histórico do surgimento e da difusão da teoria

Este estudo sobre a constituição da subjetividade do professor readaptado, devido a contextos de violência na escola, tem como base a Teoria Histórico-Cultural, de Lev Semenovitch Vygotsky<sup>1</sup> que, por sua vez, tem seus alicerces no materialismo histórico-dialético, de Karl Marx.

A Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky, é uma corrente psicológica datada do início do século XX, em pleno cenário da Revolução Soviética, cujo surgimento visava promover a superação da crise enfrentada pela psicologia na antiga URSS. Seus seguidores, entre os principais Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria, contribuíram lançando novas formulações aos aportes teóricos iniciais, que se distinguiram e complementaram os estudos do autor.

Vygotsky deu início às suas pesquisas em 1920 e seus estudos desenvolvidos em parceria com Leontiev e Luria iniciaram somente em 1924, estendendo-se até 1934, configurando a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Os estudos abrangeram temáticas relativas aos processos intelectuais, à origem e desenvolvimento do psiquismo, à atividade humana, às emoções, à linguagem, à consciência, à aprendizagem e ao desenvolvimento do sujeito.

---

<sup>1</sup> O nome de Vygotsky aparece grafado de diferentes formas nas obras consultadas. Nesta pesquisa, optamos pela grafia com dois “ys” no corpo do texto; porém, no caso de citação de referências com outras grafias, esta será respeitada.

Aos poucos, a Teoria Histórico-Cultural foi difundindo-se e ganhando espaços em muitos países. No Brasil, os estudos sobre a teoria de Vygotsky foram introduzidos a partir da segunda metade da década de 70. Na década de 80, surgiram grupos de estudos referentes à obra de Vygotsky na PUC/SP e na Unicamp, influenciando o surgimento de outros grupos em universidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. A partir da metade da década de 80, as pesquisas sobre a Teoria Histórico-Cultural acentuaram-se, principalmente devido ao contexto brasileiro de redemocratização política, fato que possibilitou a disponibilização da extensa bibliografia atual (PINO; MAINARDES, 2000).

Vygotsky trouxe para a Psicologia as ideias do Marxismo. O método materialista histórico-dialético compreende que as mudanças históricas na sociedade e na vida material provocam transformações no comportamento e na consciência do homem, isto é, na natureza humana. Ao propor uma mudança metodológica/epistemológica à Psicologia, Vygotsky alicerçou a compreensão do ser humano como essencialmente histórico e cultural, contrariando outras perspectivas que afirmavam que sujeito e sociedade eram elementos isolados.

Para Marx, o humano é produto do entrelaçamento dos aspectos individuais (biológicos) e sociais (culturais); assim sendo, é por meio da apropriação da cultura que o sujeito se torna humano. Na perspectiva vygotskyana, o próprio psiquismo constituiu-se, historicamente, da relação complexa e imanente entre sujeito e sociedade.

A construção de sua teoria teve como base a perspectiva do desenvolvimento do sujeito como produto do processo histórico-cultural, cuja ação e constituição fundamentam-se na apropriação de conhecimentos, possibilitada pela interação com o meio social de inserção, destacando-se as funções da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

## **1.2 O desenvolvimento do psiquismo humano**

A constituição do psiquismo humano configura-se como temática central dos estudos de Vygotsky. Com base nos aportes marxistas, Vygotsky (2000, p. 33) compreende a pessoa como: “[...] um agregado de relações sociais encarnadas num sujeito”. Os pressupostos de que a constituição do psiquismo humano se origina no contexto das relações sociais alicerça seus estudos.



A fim de explicar as vivências psíquicas, faz-se essencial o estudo sobre as funções psíquicas superiores, dentre elas: a memória, o pensamento, a atenção, a linguagem e a consciência, norteando-se por meio da gênese social que compõe os processos psíquicos. De acordo com Luria (1986):

Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento 'categorial', não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem. (LURIA, 1986, p. 21).

O psiquismo opera embasado em sentidos e significados, que são construídos historicamente e compartilhados pelo sujeito por meio da cultura. Para Vygotsky, o ser humano modifica o meio social no qual se encontra inserido através da atividade humana e é também através desse processo que o sujeito constitui e modifica a si mesmo, constrói o seu psiquismo.

Nesta concepção, o psiquismo humano tem seu desenvolvimento marcado pela atividade social que, por sua vez, realiza-se por meio da mediação, através de instrumentos interpostos entre o sujeito e o objeto de sua atividade. No entanto, esse processo não se trata de uma simples transferência de fatores ambientais para o interior do sujeito; trata-se de uma construção, com base na interação do sujeito com seu meio social.

Nesta abordagem teórica, segundo Vygotsky (2001), estudar o desenvolvimento do psiquismo significa estudá-lo no movimento histórico de sua constituição pelo processo de humanização, possibilitado pelas mediações simbólicas elaboradas pela humanidade. Desse modo, Vygotsky desenvolve a concepção de que todos os avanços que asseguram aos sujeitos sua condição de humanização advêm da complexidade das relações sociais, nas quais estão inseridos e participam ativamente (ZANELLA, 2004). Vygotsky (2001) afirma que:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando numa investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas consiste seu fundamento. (VYGOTSKY, 2001, p. 67-68).

O método para investigação do desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano é assim compreendido como premissa e produto da investigação, sendo também

instrumento e resultado da pesquisa. Ao associar a Psicologia à Teoria Marxista, Vygotsky (1994) assevera:

Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente [...]. Para criar uma teoria-método de uma maneira científica de aceitação geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas. (VIGOSTKI, 1994, p. 10).

A Teoria Histórico-Cultural apresenta a compreensão da importância do meio social para o desenvolvimento do psiquismo do sujeito e para a formação de sua conduta e de seus comportamentos, pois defende que o desenvolvimento humano está profundamente relacionado à cultura e à sociedade às quais o sujeito pertence.

A condição de humanização origina-se, assim, da complexidade das relações sociais às quais o sujeito está inserido e participa de forma ativa. Segundo afirma Vygotsky (1994) sobre a formação social do psiquismo, nenhum comportamento humano é inato ou natural. O processo de formação e de desenvolvimento do humano no sujeito ocorre através do convívio social e do contexto histórico em que está inserido.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1994, p. 33).

Dessa forma, o que caracteriza o funcionamento psicológico de todo ser humano, como o comportamento, por exemplo, é elaborado no decorrer da vida do sujeito, por meio do processo de interação com seu contexto social, suscitando-lhe a apropriação da cultura de sua sociedade, ou seja, o “tornar-se homem”, o “humanizar-se” é um processo a ser aprendido (LEONTIEV, 2004). De acordo com Urt (1992):

O psiquismo humano submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico, diferentemente do mundo dos animais, em que as leis que regem o seu desenvolvimento são as da evolução biológica. As transformações decorrentes do modo de vida, historicamente determinadas, geram modificações de caráter geral na consciência humana, oriundas da transformação radical das relações de produção. (URT, 1992, p. 59).

Em síntese, o sujeito não norteia sua vida somente partindo de suas impressões imediatas do mundo (como os animais), pois se orienta a partir do universo dos conceitos

abstratos (REGO, 2013). A autora também explica que, a fim de compreender as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas, Vygotsky baseia seus estudos nas relações estabelecidas entre o sujeito e o meio externo, pois a sociedade e os contextos da historicidade moldam a estrutura humana (REGO, 2013).

Nesse sentido, o conhecimento e a verificação da origem da complexidade do psiquismo humano precisam ser estudados, tendo por base as condições sociais e culturais de vida, historicamente elaboradas pelo sujeito, em sua trajetória.

### **1.3 As funções psicológicas superiores e o conceito de mediação**

A compreensão da questão da mediação, a qual caracteriza a relação do sujeito com o mundo e com os demais, é de fundamental relevância, pois é por meio deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, são desenvolvidas (REGO, 2013).

A mediação reporta-se aos elementos intermediários presentes nas relações sociais: os instrumentos e os signos. Os instrumentos referem-se às ferramentas físicas provenientes da produção humana; os signos referem-se às ferramentas psicológicas. Vygotsky (1991, p. 65) denominou os signos como “instrumentos que reorganizam a operação psíquica, na medida em que possibilitam a regulação da própria conduta”; portanto, para Vygotsky (1987), os signos caracterizam-se por ser:

[...] estímulos-instrumentos convencionais, introduzidos pelo homem na situação psicológica e que cumprem a função de autoestimulação. [...] qualquer estímulo condicional (criado artificialmente pelo homem), que seja um veículo para o domínio da conduta, alheia ou própria, é um signo. (VYGOTSKY, 1987, p. 90).

A mediação, por meio dos signos, viabiliza e também sustenta as relações sociais, pois é através do desenvolvimento da significação que se estabelece a comunicação e o contato com a cultura. Segundo Molon (2009, p. 102): “A mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação”. O conceito de mediação é fundamental na busca da compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, em uma perspectiva historicizadora.

Zanella (2004, p. 06) afirma que através dos signos “a dupla direção da atividade humana se processa, pois na medida em que, por seu intermédio, o sujeito se objetiva e transforma a realidade, ao mesmo tempo transforma a si mesmo e se subjetiva”. Sendo assim,

é possível afirmar que sujeito e cultura se constituem de maneira recíproca, ou seja, o sujeito transforma a cultura em que vive e é transformado por ela.

No decurso da vida, o sujeito busca compreender-se e integrar-se ao mundo através da interação com outros sujeitos de seu contexto. Assim, gradativamente, por meio da linguagem, o ser humano constitui-se como sujeito, ao atribuir significados aos seres, objetos e eventos, tornando-se, desse modo, um ser histórico e cultural.

As funções psicológicas superiores (funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do sujeito, tais como: percepção, memória, imaginação, atenção voluntária e pensamento) visam organizar adequadamente a vida mental do sujeito em seu meio, não se configurando, assim, apenas como produto da atividade cerebral (numa abordagem biologizante), mas como produto das relações sociais vivenciadas pelo mesmo. Segundo Vygotsky (2010),

As funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança. (VYGOTSKY, 2010, p. 699).

A constituição das funções psicológicas superiores caracteriza-se pela mediação por intermédio dos signos, sendo a linguagem o mais importante sistema de signos. A linguagem exerce papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois diferentemente das funções elementares (reflexos, memória natural, reações automáticas, atenção involuntária, formas naturais de pensamento e de linguagem, etc.), decorre da atividade mediada.

O processo de mediação possibilita ao sujeito deter o controle de seus próprios comportamentos e condutas, cabendo às funções superiores, dessa forma, fornecer a autonomia e a consciência indispensáveis para a expansão das capacidades subjetivas que, por sua vez, permitem a reelaboração da própria realidade. Nesse sentido, a teoria marxista respalda a conversão do sujeito em sujeito, ao defender que é por meio da atividade que o sujeito adquire consciência sobre a sua realidade.

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui como a emanação direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual, tal como se apresenta na linguagem da política, nas leis, na moral, na religião, na metafísica, etc., de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc. [...] A consciência

nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 2002, p. 19).

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um processo regido por leis culturais e históricas que, por sua vez, norteiam-se pelas possibilidades concretizadas no viver em sociedade. As experiências com o coletivo permitem ao sujeito se apropriar do patrimônio cultural, modificando seu comportamento e ressignificando os signos culturais, aos quais tem acesso através de seu meio social.

Isso, portanto, significa que todo sujeito é um ser histórico-cultural, pois se apropria, ao longo da vida, de todo aparato cultural que foi produzido historicamente pelo meio social ao qual se integra, atuando de modo consciente com objetos e instrumentos, os quais funcionam como mediadores desse processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O contexto sociocultural exerce influência direta ou indireta na constituição da personalidade do sujeito, a qual se desenvolve, em um primeiro momento, no âmbito da coletividade para, em um segundo momento, desenvolver-se no âmbito pessoal/individual (VYGOTSKI, 1995).

#### 1.4 O processo de internalização

Vygotsky denomina de internalização o processo que permite ao sujeito biológico/natural constituir-se como ser social, um “sujeito” que se desenvolve embasado na interação entre o homem e o mundo, cujo estabelecimento não se dá de forma direta, todavia, através do conceito de mediação.

Vygotsky, a fim de explicar o processo de internalização, utiliza o termo **conversão**, reportando-se à transformação das interações sociais em funções psicológicas superiores. Conforme afirma Pino (2000), o processo da

[...] internalização das relações sociais consistiria na “conversão” das *relações físicas* entre pessoas numa réplica delas na esfera privada da pessoa. O que implica, ao mesmo tempo, mudança de estado – de mundo público para mundo privado – e mudança de sentido – significação que as relações sociais têm para o sujeito. A conversão não é um processo automático; ao contrário, ela pressupõe a atividade do sujeito [...]. A conversão supõe uma mudança de um estado ou condição “A” para um estado ou condição “B”, onde algo essencial permanece constante, tornando a conversão um processo reversível. Na conversão das relações sociais em relações intrapessoais, o elemento que permanece constante é a *significação*. Mas a significação *social* das relações é convertida em significação *pessoal* (“quase social”) dessas relações. Estas adquirem o *sentido* que lhes dá o sujeito. (PINO, 2000, p. 23, grifo do autor).

Vygotsky (1934/1984) descreve o conceito de internalização como um processo de reelaboração interna, que se fundamenta em operações externas ao sujeito. Tal processo encarrega-se por formar a consciência no homem, ou seja, a perspectiva individual alicerça-se na perspectiva social, adquirida por meio das vivências e experiências de mundo. Vygotsky (1934/1984) elucida essa questão através do seguinte exemplo:

Chamamos de internalização, a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto que desencadeia a atividade de aproximação. [...] Quando a mãe vem em ajuda à criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. [...] Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. Como consequência dessa mudança, o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar e ser entendido também pelos outros com tal gesto. (VYGOTSKY, 1934/1984, p. 63).

## 1.5 Os conceitos de sentido e significado

Para Vygotsky (2001), o conceito de sentido se produz nas práticas sociais através de conexões entre a constituição do universo psicológico do sujeito e suas experiências. Da mesma forma, os processos de significação configuram-se por meio da articulação gradual entre sentido e significado. Smolka (2004) afirma, em relação aos sentidos, que:

Eles [os sentidos] vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa *lógica* de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis. (SMOLKA, 2004, p. 12, grifo do autor).

Smolka (2004), em relação aos significados, também salienta que:

A significação, enquanto produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo em aberto que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização e diferença (inter-in-compreensão construtiva). Há sempre algo possível/passível de ser comum, e há sempre heterogeneidade. (SMOLKA, 2004, p. 41).

As conceituações e distinções entre sentido e significado, à luz dos aportes teóricos de Vygotsky (1989), revelam que:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] Mas [...] o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p. 104, grifo do autor).

Segundo Pino (2000), “a convivência humana é regida por leis históricas”, e não apenas por mecanismos naturais. Ao inserir as relações sociais como definidoras das funções mentais superiores, de acordo com Pino (2000), Vygotsky inaugura a discussão sobre a relevância das relações sociais na constituição do sujeito e da consciência.

As funções superiores constituem o terceiro tipo de objetos a que Vygotsky atribui caráter social, não só porque elas não emergem das funções biológicas, mas porque sua natureza é social. “Elas são”, diz Vygotsky, “relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade” (1989, p. 58). Tudo nelas é social: sua composição, sua estrutura genética e seu modo de funcionar. De tal modo que, mesmo sendo transformadas em processos mentais, permaneçam quase sociais, como ele diz (1997, p. 106). (PINO, 2000, p. 60).

A sociedade é eminentemente cultural, ou seja, a cultura a orienta e é ela também que faz a passagem do caráter natural para o social. A cultura é, portanto, a síntese da dinâmica das relações sociais e torna-se parte da natureza humana através do processo histórico, moldando assim, o psiquismo do sujeito. A cultura concede ao sujeito os sistemas simbólicos, que lhe permitem representar mentalmente a realidade. Pino (2000) afirma que:

O homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material. Por serem obra do homem, estas condições de existência social ou formas de sociabilidade humana, das mais simples das sociedades tribais às mais complexas das sociedades contemporâneas, integram o elenco do que denominamos produções culturais. [...] Vygotsky (1997, p. 106) define a cultura como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. (PINO, 2000, p. 09-10).

Para Vygotsky, o sentido é o elemento que permite o estabelecimento de diferenciações e relações entre a linguagem interna (a fala para si mesmo) e a externa (a fala para o outro), pois a palavra pode assumir diferentes significações, de acordo com o contexto de utilização indicado por seus falantes. Segundo Vygotsky (1993, p. 333), “o sentido das

palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade”.

Para Vygotsky (1993), a palavra caracteriza-se por ser ativa, pelo seu atributo de dinamicidade, facilmente observável no contexto das relações verbais, fato que somente corrobora a correlação entre significado e sentido:

Esse enriquecimento do significado da palavra com o sentido acrescentado, procedente do contexto, é o princípio essencial da dinâmica dos significados da palavra. A palavra está inserida num contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo, impregna-se desse conteúdo e passa a significar mais ou menos o que significa isoladamente e fora do contexto: mais, porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo; menos, porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato. (VYGOTSKY, 1993, p. 333).

Assim, é possível afirmar que o sentido atribuído a uma determinada palavra se configura como mutável, pois não possui a estabilidade de um significado, já que opera embasado às mudanças de interlocutores e de circunstâncias, possuindo, desse modo, um caráter provisório, modificando-se continuamente dentro do processo vivo da linguagem.

A interpretação insere-se no contexto da busca de sentidos e significados, pois é uma atividade que abre possibilidade à atribuição de significados. A criança realiza o processo de interpretação partindo somente da própria experiência, ou seja, do sentido; essa interpretação, no entanto, evolui durante sua trajetória individual, passando a ser mediada pela palavra, pelo instrumento. Os significados, portanto, provêm da atividade de interpretação do mundo por meio da constituição do sujeito, propiciada pelas relações estabelecidas em seu contexto cultural e social.

### **1.5.1 O papel da linguagem**

Nos estudos de Vygotsky, o papel da linguagem adquire uma função de destaque por ser compreendida como instrumento de mediação do desenvolvimento humano. Para ele, o “pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.” (VYGOTSKY, 2005, p. 156-157). Nesse sentido, a linguagem não consiste somente em um instrumento exterior de mediação, mas em uma ferramenta para configurar elaborações internas, incluindo o próprio processo de constituição e reconstituição dessas elaborações. A realidade é percebida e ressignificada por meio da linguagem.



Dessa forma, a linguagem funciona não somente como um instrumento para expressar ou representar a realidade, mas também para formular e organizar os pensamentos, corroborando-os, exercendo assim, uma espécie de moldura à percepção. Quanto aos modos de percepção, Vygotsky assevera que a linguagem permite tanto uma percepção analítica quanto sequencial, conceitualizada e também categorizada de mundo. Vygotsky (1998, p. 44) afirma que a “percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento: por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância”.

Rego (2013) explica o surgimento da linguagem a partir da necessidade de intercâmbio entre os sujeitos, constituindo-se como um veículo de comunicação, para apropriação do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade. Dessa forma, o pensamento é compreendido como processo mediado pela linguagem. Rego (2013) explica que Vygotsky dedicou especial atenção à linguagem, por ser um sistema simbólico essencial em todos os grupos humanos, sendo estruturado no decurso da história social, responsável pela organização dos signos em estruturas multifacetadas, exercendo uma função indispensável na formação das características psíquicas.

Quanto às modificações nos processos psicológicos do sujeito, possibilitadas pela linguagem, Rego (2013) elucida que:

O surgimento da linguagem imprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem. A primeira se relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. [...] A segunda se refere ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita, isto é, através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade. [...] A terceira está associada à função da comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. (REGO, 2013, p. 53-54).

Tais elucidações explicam porque Vygotsky concedia tanta importância aos sistemas simbólicos, especialmente à linguagem, pois o processo de mediação simbólica é o que garante e organiza o funcionamento mental do sujeito. De acordo com Vygotsky (1984), a aquisição da linguagem significa um marco no desenvolvimento do sujeito, pois

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de

uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1984, p. 31).

Dessa forma, a linguagem produz mudanças qualitativas na estrutura cognitiva do sujeito, atuando decisivamente na estrutura do pensamento, além de configurar-se como um instrumento fundamental para o processo de desenvolvimento. Portanto, a linguagem, em um sentido mais amplo, é considerada por Vygotsky como um instrumento, pois funciona como modificadora da estrutura das funções psicológicas superiores, do mesmo modo que os instrumentos criados pela humanidade modificam os modos de vida.

A linguagem é produzida social e historicamente, possuindo funções comunicativa e cognitiva, pois integra as interações sociais e o processo de significação, ao se estabelecer como um instrumento de mediação. Nesse sentido, Aguiar (2009, p. 130) acrescenta que: “A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico”.

Para compreender, portanto, a constituição do sujeito faz-se necessário correlacionar consciência e linguagem, porque o sujeito se constitui **na e pela** linguagem. A consciência e a linguagem originam-se das interações concretas do homem com seu mundo físico, com seu contexto; assim, a linguagem encontra-se na base da consciência, funcionando como instrumento de mediação entre o exterior e o interior do sujeito.

É possível fazer uma aproximação entre os aportes teóricos de Mikhail Bakhtin e Vygotsky quando se reportam ao aspecto da linguagem, pois ambos os autores construíram suas teorias tendo o materialismo histórico-dialético como base de seus métodos de investigação. Ademais, suas teorias também apresentam correlações ao adotarem o estudo da linguagem para a compreensão das funções psicológicas (VIGOTSKI, 1999; BAKHTIN, 1997b).

Segundo Bakhtin (1997a), os processos que dão origem ao psiquismo se encontram no signo linguístico, pois “a atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior” (BAKHTIN, 1997a, p. 49). Dessa maneira, “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete suas lógicas e suas leis.” (BAKHTIN, 1997a, p. 35-36).

O processo de constituição do sujeito ocorre no curso contínuo da linguagem. O vocabulário é formado por palavras que podem ser compreendidas como sentenças carregadas de valorização ideológica. Essas apresentam uma relação dialética com a infraestrutura material da sociedade, na qual o sujeito se encontra inserido. A realidade social é refletida por meio dos signos linguísticos que, por sua vez, são criados segundo seu valor na sociedade de cada época, pois apenas se estiverem relacionados às condições socioeconômicas do grupo, entram no seu horizonte social e desencadeiam uma reação semiótico-ideológica (BAKHTIN, 1997a).

A subjetividade, portanto, é continuamente construída nos modos de ser, pensar e se relacionar de cada sujeito, resultado das práticas discursivas do grupo no qual vive, das palavras e contra palavras utilizadas, que conduzem sua ação social. A construção da subjetividade é um processo semiótico, pois não se localiza em nenhum ponto específico dos tecidos cerebrais ou nervosos, mas encontra-se no âmago dos enunciados verbais compartilhados nas relações de intersubjetividade.

## **1.6 A subjetividade e a constituição do sujeito**

Da mesma forma que o social e o cultural, o caráter histórico é a matriz do pensamento vygotskyano. Assevera Pino (2000, p. 48) que é esse caráter que “[...] diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vygotsky das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje”.

Na perspectiva histórico-cultural, o sujeito apropria-se dos aspectos da realidade que para si tem significância e a maneira pela qual essa apropriação acontece é única e fundamenta a singularidade do sujeito. Segundo Vygotsky (1995),

[...] o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade à sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento. (VYGOTSKY, 1995, p. 6).

Assim, para Vygotsky, o método dialético, além de permitir reconhecer elementos do passado no presente, também propicia o contato com as singularidades da constituição do sujeito, pois seus respectivos processos de constituição ocorrem em seus movimentos dentro de sua realidade histórica, a qual é apropriada de maneira única e específica pelo sujeito.

Segundo Vygotsky (1989), as características e até mesmo as atitudes individuais do sujeito estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo aquilo considerado mais individual em um ser humano foi construído a partir de sua relação com o meio social. Pino (2000) afirma que “Vygotsky inverte a direção do vetor na relação sujeito-sociedade” ao argumentar que ao invés do questionamento sobre como o sujeito se comporta no meio social deveria ser questionado o modo como o meio social age sobre o sujeito, criando nele funções superiores e de natureza social.

Na perspectiva em que se situa Vygotsky, as relações sociais são determinadas pelo modo de produção que caracteriza uma determinada formação social. Isso nada tem a ver com qualquer tipo de determinismo mecanicista que ele mesmo critica, uma vez que os modos de produção não são dados pela natureza, mas determinados pelos homens (por aqueles que detêm o poder na sociedade) em função de interesses específicos. Seria ingenuidade, portanto, pensar que Vygotsky fala de relações sociais como algo natural e ideologicamente neutro. (PINO, 2000, p. 63).

Tem-se assim, uma concepção de sujeito como ser histórico em constantes transformações mediadas por suas relações sociais, ou seja, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a constituição do sujeito se realiza ao longo de sua história e a partir das relações estabelecidas em seu meio, com as pessoas de seu contexto social, com suas condições culturais e sociais específicas.

Nessa concepção, o homem é constituído ao longo do tempo, pelas relações que estabelece com o mundo social e natural. A Teoria Sócio-Histórico-Cultural conceitua a relação sujeito-sociedade como um processo, em que um constitui o outro, ao mesmo tempo que se constitui. (PEREIRA, 2010, p. 13).

O processo de constituição do sujeito refere-se também a constituição da subjetividade e, nesse sentido, Molon (2009), autora que sob o enfoque da Psicologia Social propõe-se a analisar a obra de Vygotsky, considerando seu caráter inacabado, sobretudo a respeito deste tema, contraria a posição dominante, a qual afirma que Vygotsky não se preocupou com esse aspecto. Molon (2009) admite que Vygotsky, em seus estudos, não fez uso das palavras “subjetividade” e “sujeito”, porém:

[...] apresentou um cenário propício para a reflexão sobre tais noções fora dos limites do subjetivismo abstrato e do objetivismo reducionista. Vygotsky estava indicando a construção de uma psicologia social que possibilitasse a compreensão da constituição do sujeito e da subjetividade na processualidade, capaz de superar a

concepção de sujeito e sujeito da psicologia tradicional, em direção a um sujeito social, aos sistemas psicológicos que ocorrem no processo de individuação do homem inserido social e historicamente em uma cultura. (MOLON, 2010, p. 18-19).

De acordo com Molon (2009), os pressupostos principais que compõe a teoria vigotskiana são, portanto, a constituição do homem por meio do trabalho, a gênese e a natureza social da consciência, a origem social das funções psicológicas superiores e a atividade humana como atividade mediada semioticamente, fato que faz com que este ocorra, assim, no campo da intersubjetividade, a fim de elucidar de que modo às temáticas do sujeito e da subjetividade apresentam-se na construção da teoria proposta por Vygotsky.

Embasada, portanto, sob tais pressupostos Molon (2009) aponta dois conceitos essenciais da obra vygotskyana, cuja base serve para analisar de que modo sujeito e subjetividade dispõe-se em seus estudos, sendo eles a noção de consciência e a noção de relação constitutiva eu-outro. Nesse sentido, faz-se a abordagem da origem social da consciência e da relevância da linguagem sobre sua constituição, sobretudo, sobre a concepção de Vygotsky sobre o eu: “O eu se constrói na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência.” (MOLON, 2009, p. 83).

Segundo Molon (2009), os estudos de Vygotsky relativos ao conceito de consciência passaram por fases de superação até que a Teoria Histórico-Cultural fosse elaborada, a qual esclarece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de acordo com o desenvolvimento cultural do sujeito.

A autora destaca que o homem e a cultura desempenham papel ativo entre si, pois assim como o sujeito constitui a cultura, da mesma forma, também é constituído por ela. Assim: “[...] o desenvolvimento cultural do homem encontra sustentação nos processos biológicos, no crescimento e na maturação orgânica, formando um processo complexo, em que o biológico e o cultural constituem-se mutuamente no desenvolvimento humano.” (MOLON, 2009, p. 94).

Assim, o sentimento, o pensamento e a vontade - constituintes da tríplice natureza social da consciência - são formados historicamente mediatizados pelo contexto ideológico, cultural e psicológico, considerando também o fator biológico já formado. Nesse sentido, a atividade humana não se restringe apenas a mera reprodução ou repetição de algo que já

existe ou de comportamentos já concebidos e desenvolvidos, compreendendo, portanto, às práticas criativas, a habilidade de imaginar e determinar novas condições.

Segundo Molon (2009, p. 97), “[...] através do signo o sujeito é inicialmente controlado pelo outro e, posteriormente, orienta o seu próprio controle, ou seja, passa do controle do outro para o autocontrole e a autoestimulação”. Em outras palavras, isso significa que os signos operam sobre essas atividades, possuindo a função de atuar sobre o sujeito, concedendo o controle tanto sobre ele quanto sobre os outros.

Molon afirma que a mediação do signo é encarregada de transformar as atividades interpsicológicas em intrapsicológicas. Destaca também que, para Vygotsky, a mediação “[...] não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação.” (MOLON, 2009, p. 102). Compreende-se assim que é através da mediação dos signos que se estabelece a ligação com a cultura. Vygotsky, determinando a linguagem como o signo principal, deu prioridade ao seu estudo considerando a função de seu significado e de seu sentido na organização da consciência. Molon (2009) observa que:

[...] não é ele [o significado] que determina a configuração da consciência e nem o sentido, mas a presença do significado e do sentido impulsiona novas conexões e novas atividades da consciência, em uma dimensão semiótica. [...] Na discussão da significação, o significado é o aspecto que torna possível a relação social, e são significados produzidos nas relações sociais, em determinadas condições históricas. Vygotsky colocou a questão da tensão permanente, na qual a consciência era, ao mesmo tempo, tensionada pelos produtos históricos universais e pelas singularidades dos sujeitos. Uma relação entre o singular e o universal, na qual o singular expressa o universal, entendendo o singular enquanto determinação histórica, cultural e ideológica. (MOLON, 2009, p. 107).

Molon (2009) afirma que a linguagem é compreendida como constitutiva e constituidora do sujeito, pois possui uma função essencial sob a consciência, a fim de que ocorra a mediação dos processos, funções e sistemas psicológicos, por atuar como função psicológica superior.

O sujeito é constituído pelas significações culturais, porém a significação é a própria ação, ela não existe em si, mas a partir do momento em que os sujeitos entram em relação e passam a significar, ou seja, só existe significação quando significa para o sujeito, e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro. (MOLON, 2009, p. 111).

O vínculo emocional também é assinalado pela autora, o qual é referido por Vygotsky na relação estabelecida entre a realidade e a imaginação na constituição do sujeito. Assim: “Para Vygotsky, são os sentimentos e os pensamentos, a atividade e a experiência que movem a criação humana [...] a análise do sujeito não se limita à ordem do biológico e nem se localiza na ordem do abstrato, mas sim ao sujeito que é constituído e é constituinte de relações sociais”. (MOLON, 2009, p. 115). Desse modo, Vygotsky:

[...] rompe com a dicotomia entre o sujeito e o social e entre o sujeito abstrato e o sujeito empírico, supera a transcendência do eu e a tirania do outro, acabando com a pretensão de tornar os sujeitos homogêneos e uniformes, meros reflexos da realidade social ou mônadas pensantes condutoras da história. (MOLON, 2009, p. 115).

Assim, apesar da relação com o outro inevitavelmente estar envolvida e ser uma das principais responsáveis pelo processo de constituição do sujeito, essa relação sempre aparecerá mediada pela linguagem, considera um signo por excelência.

A subjetividade, de acordo com os aportes teóricos desta concepção, refere-se à “[...] representação da psique como um sistema complexo e em constante desenvolvimento.” (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 223).

A subjetividade é compreendida, segundo González-Rey (2003), como um:

[...] sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual [...] não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas a forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social quanto individual. (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 202).

Segundo Leontiev (1978/2004) os sujeitos, a fim de se humanizarem, precisam apropriar-se da cultura e dos mediadores culturais criados pela humanidade. Sendo assim, o sujeito só se torna sujeito ao apropriar-se do mundo e a constituição de sua subjetividade se realiza da interação entre seu mundo interno e o mundo externo em que está inserido, numa relação dialética entre subjetividade e objetividade.

Assim, a subjetividade do sujeito, dentro da perspectiva histórico-cultural, é constituída da dinâmica entre as experiências que o sujeito vivencia em suas relações sociais e seu próprio processo de internalização dessas vivências. Leontiev (apud SILVA, 2007), procurando compreender o termo subjetividade, afirma que: “[...] a palavra subjetividade se refere ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao sujeito; ocorrendo de tal forma que esse pertencimento se torna único, singular.” (LEONTIEV apud SILVA, 2007, p. 75).

A consolidação do processo de constituição do sujeito não ocorre de maneira homogênea, pois cada qual concebe o processo a seu próprio modo, singularmente. Isso explica por que mesmo em face das mesmas vivências, sujeitos diferentes podem perceber e atribuir sentidos variados à mesma experiência. A subjetividade aparece delineada nos traços que marcam os pensamentos, as concepções e as escolhas de cada sujeito, elaborados como resposta ao que é vivenciado em sua experiência.

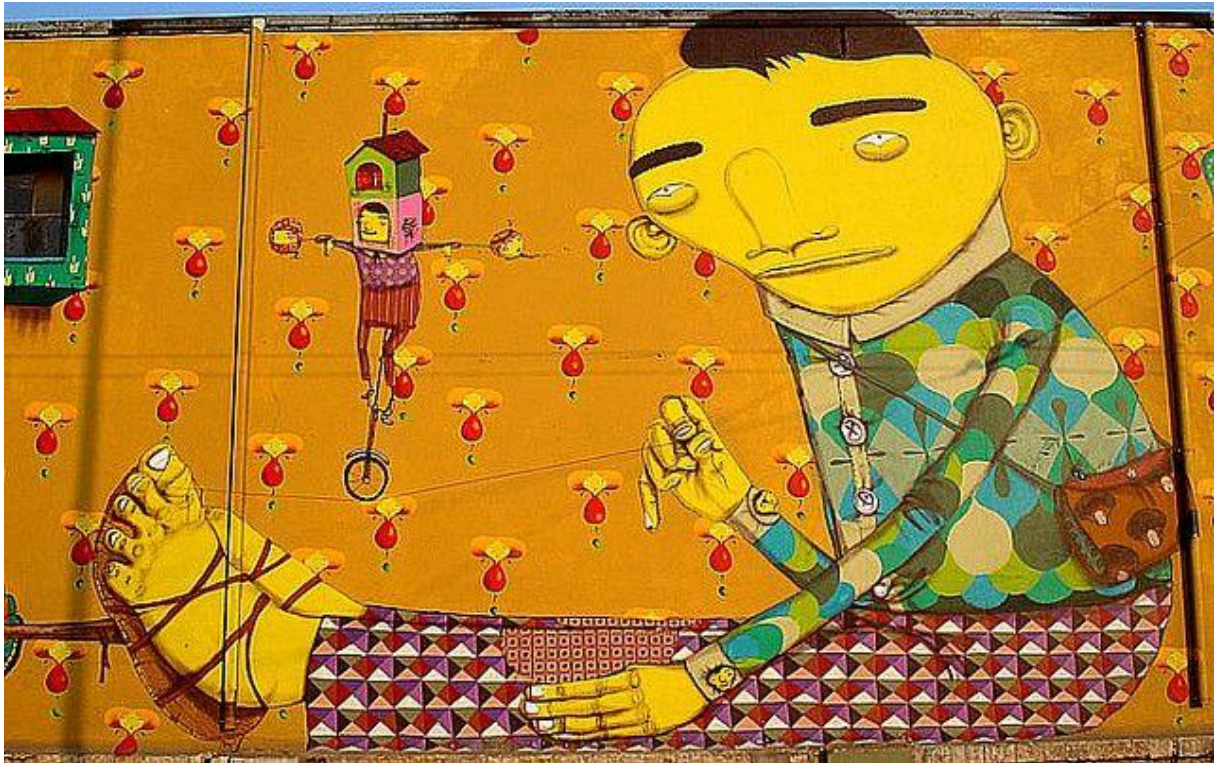
Os significados atribuídos aos elementos vivenciados passam pelo filtro da consciência que, como sistema seletor, realiza a leitura e a filtragem do mundo, interpretando-o de acordo com a percepção subjetiva do sujeito. Para Vygotsky (1999, p. 284), “[...] toda a psique responde às características de um instrumento que seleciona, isola traços dos fenômenos”, denominado consciência, a qual “[...] encontra-se encerrada entre dois limiares, vemos apenas um fragmento do mundo; nossos sentidos nos apresentam um mundo compendiado em extratos que são importantes para nós.” (VYGOTSKY, 1999, p. 284).

Conforme González-Rey (2000 apud MOTTA; URT, 2009, p. 06): “Não é possível encaixar a subjetividade em modelos que implicam em causalidade de fenômenos: não é o homem que constrói a subjetividade; ela faz parte de um processo complexo e histórico que escapa ao controle humano”.

A dinâmica das relações sociais, o contexto de reciprocidade entre os sujeitos, os acontecimentos históricos, culturais e sociais do meio, ou seja, todos esses elementos que permeiam e compõem a história de vida dos sujeitos configuram-se como fatores constituintes de sua subjetividade. Como explica Smolka (2000, p. 31): “Como sujeitos, os sujeitos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam - também de diferentes maneiras; ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e nas histórias das) relações com os outros”.

A subjetividade, portanto, é continuamente construída nos modos de ser, pensar e se relacionar de cada sujeito, resultado das práticas discursivas do grupo no qual vive, das palavras e contra palavras utilizadas que conduzem sua ação social. A construção da subjetividade é um processo semiótico, pois não se localiza em nenhum ponto específico dos tecidos cerebrais ou nervosos, mas encontra-se no âmago dos enunciados verbais compartilhado nas relações de intersubjetividade.





(Obra de Gustavo e Otávio Pandolfo – Os Gêmeos)

*A utopia está no horizonte.  
Caminho dois passos,  
ela se distancia dois passos  
e o horizonte vai mais dez passos para o lado.  
Então para que serve a utopia?  
Para isso.  
Serve para caminhar.*

*(EDUARDO GALEANO)*

## CAPÍTULO II

### TRAMAS CONSTITUTIVAS DA ATIVIDADE DOCENTE

Este capítulo apresenta os alicerces necessários para a compreensão do trabalho docente. Para tanto, faz-se uma breve historicização do trabalho no sistema capitalista e a consequente mercantilização das relações, juntamente com o processo de alienação do sujeito. Tais delineamentos servem para embasar os estudos sobre a constituição da subjetividade docente em contextos de violência na escola.

Da mesma forma, aprofundam-se os estudos sobre a constituição da subjetividade docente, descrevendo as consequências deletérias do trabalho docente alienado, o qual conduz o professor, muitas vezes, ao processo de readaptação funcional que, por sua vez, se constitui como uma forma de violência institucionalizada.

#### **2.1 Breve contextualização do processo histórico do trabalho**

A existência do homem é produzida por meio do trabalho. Ao longo da história da humanidade, o ser social desenvolveu-se ao exercer atividades na natureza que garantissem sua sobrevivência e a perpetuação de sua espécie - fato este que comprova a origem ontológica do trabalho.

O trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu ir-sendo e em seu vir-a-ser, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido mais amplo. O aparecimento de formas mais complexificadas da vida humana, as posições teológicas secundárias, que se constituem como momento de interação entre seres sociais, de que são exemplos a práxis política, a religião, a ética, a filosofia, a arte, etc., que são dotadas de maior autonomia em relação às posições teleológicas primárias, encontra o seu fundamento ontológico-genético a partir da esfera do trabalho. (ANTUNES, 2009, p. 142).

O trabalho consiste em uma categoria histórica, assim como também é histórico o sujeito. O trabalho possibilita ao homem operar transformações na natureza e em si mesmo, produzindo, desta forma, um processo histórico. No entanto, foi somente nos dois últimos séculos que o conceito de trabalho obteve destaque no contexto reflexivo teórico, pois anteriormente a isso, era concebido sob o prisma de fenômeno secundário.

Após o término do sistema medieval, cuja estrutura era marcadamente influenciada pela dominação da Igreja sobre o Estado, uma nova ordem social entra em vigor, na qual o homem emancipa-se e passa a ter uma concepção de si como protagonista histórico. Assim, com o advento da Modernidade, a ciência assume a centralidade na sociedade e o espaço destinado às crenças religiosas é outorgado à vida privada (TOURAINÉ, 1994).

[...] O nascimento do sujeito soberano, entre o humanismo renascentista do século XVI e o iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da modernidade em movimento. (HALL, 2001, p. 25).

Ao longo do tempo, o sistema capitalista trouxe inúmeras modificações no cenário do trabalho, sob as formas de inserção na ordem de produção, na ação política e sindical. Tais mudanças ocasionaram uma profunda crise na classe trabalhadora, culminando na materialidade e também suscitando impactos severos na subjetividade do trabalhador e no íntimo inter-relacionamento destes níveis. A partir deste período, percebe-se uma revolução *no e do* trabalho (ANTUNES, 2006).

No capitalismo contemporâneo, segundo Antunes (2006), houve uma múltipla processualidade, constatando-se a desproletarização do trabalho industrial, fabril, havendo a diminuição da classe operária, mas em contrapartida, também houve um crescimento do subproletariado precário e o assalariamento no setor de serviços, com a incorporação do trabalho feminino e a eliminação dos mais jovens e dos mais velhos.

Neste processo, observa-se um intenso empenho do sujeito frente ao ato de produzir, porém também há a minoração de seus anseios neste cenário sociocultural e político imposto, o que além de não promover tal inclinação, acarreta a desorientação do trabalhador frente ao que realiza.

O surgimento do trabalho e, com base nele, a construção da sociedade produziu o homem contemporâneo. É por meio do trabalho que o sujeito apropria-se da natureza e produz os meios para satisfazer suas necessidades, construindo-se social e historicamente. Este processo, portanto, impacta sobre o desenvolvimento de seu psiquismo. Engels (1975 apud LEONTIEV, 1978) pondera que:

O trabalho criou o próprio homem: ele criou também a consciência do homem. [...] O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa e dos órgãos dos sentidos. (ENGELS, 1975 apud LEONTIEV, 1978, p. 70).

A partir da perspectiva marxista, o trabalho é compreendido como um processo de interação e objetivação do homem perante a vida social. A vida desvela-se como expressão das atividades sociais e das produções materiais desenvolvidas pelo sujeito, possibilitando a sua sobrevivência. Sendo assim, o trabalho é uma atividade social que consiste na mediação necessária ao homem para a sua construção histórica, cuja centralidade encontra-se em seus suportes que explicam ao sujeito a história e o viver em sociedade, garantidos através de sua prática, ou seja, a efetivação do trabalho é a possibilidade de historicização da vida humana.

[...] O trabalho humano em geral, entendido como mediação entre homem e natureza, com vistas à produção de vida humana, caracteriza-se como a materialização da condição humana. O homem diferencia-se dos outros animais na medida em que inventa novos valores, novas necessidades e precisa criar condições para satisfazê-la. Para isso, o homem precisa agir sobre a realidade natural, transformando-a com a finalidade de adequá-la à sua necessidade, ao seu desejo. Essa ação é denominada 'trabalho'. (PARO, 2006, p. 35, grifo do autor).

O trabalho permite ao sujeito realizar-se como ser biológico, concedendo também oportunidades de realização em nível psicológico. No entanto, para que exista de fato a realização de anseios psicológicos por meio do trabalho, faz-se necessário que seja, simultaneamente, um meio e um fim. Um meio, à medida que o produto dessa atividade provê a subsistência individual e a produção social; e um fim, pela possibilidade inerente de propiciar, em algum grau, a autorrealização e a evolução dos sujeitos como seres humanos (DIMATOS, 1999).

De acordo com Urt (1992), sobre a definição de trabalho e sua relevância para o desenvolvimento humano:

Entende-se trabalho como uma atividade humana, como ação humana sobre a natureza, de transformação da natureza e do próprio homem, e não apenas em seu aspecto particular, como uma ocupação específica para produzir a sobrevivência. O desenvolvimento do homem é atividade, trabalho, e isso ajuda a entender desenvolvimento como um processo integral de uma totalidade em permanente movimento. E para estar em movimento, essa totalidade não pode ser um bloco rígido, compacto; pelo contrário, estar em movimento significa ativar todas as dimensões humanas através de um processo feito de equilíbrios e desequilíbrios. (URT, 1992, p. 22).

Apoiando-se nos conceitos de Engels, Leontiev (1978) esclarece que trabalho e linguagem são estímulos essenciais ao processo de desenvolvimento do psiquismo humano.

Primeiro o trabalho, depois ele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que mau grado toda a semelhança o supera de longe em tamanho e em perfeição. (LEONTIEV, 1978, p. 70).

A atividade manifesta-se através dos atos dos quais o ser humano participa em seu meio social (realidade objetiva), transformando-a em realidade subjetiva. Para Vygotsky (1998), a dimensão objetiva possibilita ao sujeito desenvolver sua dimensão subjetiva. Portanto, o desenvolvimento vincula-se às dimensões objetiva e subjetiva, e aos aspectos da filogênese (evolução da espécie humana) e da ontogênese (desenvolvimento do sujeito).

De acordo com Vásquez (1977), o trabalho consiste em uma atividade humana conscientemente guiada, implicando, portanto, em um norte que deve ser previamente idealizado antes de ocorrer à ação de fato. Desta forma, o trabalho está intrinsecamente ligado a seu objeto e ao produto de sua ação. Marx (2006) afirma que o homem:

[...] não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante de seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. (MARX, 2006, p. 212).

## **2.2 O trabalho como mediação para a autoconstrução do sujeito**

Barroco (2008) afirma que o sujeito, em seu processo de autoconstrução, transforma a natureza e, do mesmo modo, transforma a si próprio, através de mediações duradoras que incidem finalidades às suas atividades, objetivando-as em sua vida em sociedade. O trabalho estabelece esse processo de transformação, sendo, portanto, “[...] o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo.” (LUKÁCS apud BARROCO, 2008, p. 21). De acordo com Iamamoto (2006):

[...] o homem afirma-se como ser criador: não só como sujeito pensante, mas como sujeito que age consciente e racionalmente, visto que o trabalho é atividade prático-concreta e não só espiritual. [...] Ao transformar a realidade, o homem transforma a si próprio: o processo de criação, do ponto de vista do sujeito, é processo de autocriação humana. (IAMAMOTO, 2006, p. 41).

Para que o trabalho seja percebido como mediação, cujas possibilidades permitam ao sujeito viver o ideário da liberdade, da autonomia e do bem-estar individual e coletivo, sem que haja o predomínio de elementos insalubres, faz-se primordial à prática a presença de características fundamentais à humanização do ser social, sobretudo a condição de sujeito colaborador de determinada atividade, sem o estabelecimento da relação dominador *versus*

dominado. Todavia, é exatamente esta a problemática circundante nas relações sociais presentes no capitalismo, em que trabalho e trabalhador encontram-se subordinados às regras mercantilistas.

O sistema de produção capitalista apresenta-se inerentemente antagônico, pois na mesma medida em que suscita profundos avanços e o desenvolvimento das dinâmicas de produção, permitindo ao homem reconhecer-se como sujeito histórico, também enjeita tal contingência através do processo de coisificação dos vínculos sociais. O sistema vigente de divisão social do trabalho, instituído pelo modo de produção capitalista, baseia-se na exploração do homem, compreendido como produtor de valor-de-uso e valor-de-troca, o que suscita, por sua vez, a alienação e a desapropriação de sua condição ontológica humana. Como resultado, o trabalho configura-se como mecanismo de coisificação do potencial humano.

De acordo com Marx (2006), o estabelecimento do sistema capitalista gera a alienação do trabalho, o que resulta, por sua vez, na alienação da vida social. O produto do trabalho humano constitui-se como mera mercadoria e o trabalhador - aquele que deve garantir sua execução - sente-se atrelado como força de produção dentro de um sistema que explora seu potencial produtivo. Conforme Barroco (2008, p. 38), o processo de alienação emerge do “[...] nascimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho, quando o trabalho se converte em meio de exploração e o seu produto em objeto alheio”.

Como o produto da ação humana é constituinte de sua humanidade, essa divergência presente entre o trabalhador e o produto de seu trabalho (a mercantilização das relações sociais) ocasiona uma cisão no próprio sujeito, uma vez que o produto de seu trabalho desvincula-se de si, através do processo de expropriação desempenhado pelos meios de produção. Nega-se, assim, o caráter possibilitador da realização humana através do trabalho, tornando-se fonte de prostração do sujeito.

O trabalho, cuja função social e histórica seria possibilitar a humanização do sujeito, neste contexto vigente de relações mercantilizadas e de alienação, acaba por desumanizar e ocasionar a extenuação do ser social, além de promover o empobrecimento de sentidos. A operacionalização do sistema capitalista de produção concede um caráter dramático às condições de exercício do trabalho que, por sua vez, violentam e oprimem o homem histórico.

Quando o homem transforma a natureza com a atividade que realiza (o trabalho), ele imprime sua marca no mundo, incute sua subjetividade em sua realidade, reconhecendo a si

mesmo no produto de suas ações. No entanto, quando o sujeito, a fim de garantir o atendimento de suas necessidades básicas, se vê refém dos meios de produção e das exigências deflagradas por suas demandas, torna-se incapaz de usufruir do fruto de seu trabalho e de reconhecê-lo como seu, ou seja, a subjetividade investida naquela ação não pode ser resgatada, reapropriada.

Através do trabalho o homem, na relação com o objeto, entra em contato com o mundo real, concreto, descobre-se igual a outros homens, identificando-se enquanto ser humano. Ao mesmo tempo, dotado de sua subjetividade, ele vai se diferenciar de outros seres humanos e construir a sua individualidade. Se por um lado ele compartilha da história da espécie humana, por outro ele também desfruta de uma história individual, que é diferente e única. Suas vivências, experiências, frustrações, afetos e desafetos; tudo isso é levado pelo trabalhador para a relação de trabalho. (CODO, 1999, p. 52).

Portanto, o investimento subjetivo é inerente ao ato de produzir e é esse o fator primordial que possibilita ao sujeito reconhecer a si mesmo neste decurso. Há todo um aparato emocional, intelectual e cognitivo envolvido neste processo, não somente investimento físico e objetivo. Assim, quando não é possível reconhecer-se nessa relação com o produto final de sua ação, a subjetividade do trabalhador encontra-se ameaçada, o que pode suscitar o surgimento de mal-estar e sofrimento psíquico.

Rebolo e Bueno (2002) explicam que o equilíbrio entre o trabalho e a vida apenas torna-se possível, quando o conjunto de ações do sujeito e a realidade objetiva encontram-se em consonância, sem suscitar embates do sujeito consigo mesmo e do sujeito em suas relações interpessoais.

O trabalho é o resultado de esforço, de dispêndio de energia física e mental, que produz bens e serviços e que, para além de satisfazer as necessidades individuais e o bem-estar pessoal, contribui ainda para a manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo. (REBOLO; BUENO, 2002, p. 249).

Assim, o trabalho, a partir do momento em que passa a significar e ser o causador de sofrimento, medo, ansiedade e frustrações, configura-se como um perigo para a vida mental dos trabalhadores, pois como é considerado o ponto central da atividade humana, contribuindo para o desenvolvimento do psiquismo humano, também se torna a causa de seu desgaste psíquico (URT, 1992).

### 2.3 Trabalho x alienação

A Teoria Histórico-Cultural tem como um de seus pressupostos basilares, advindo da teoria marxista, a concepção do trabalho exercendo papel central no desenvolvimento humano. O trabalho possibilita a humanização do sujeito, por meio do desenvolvimento e da apropriação da cultura. No entanto, o trabalho é norteado pelas regras da sociedade e do sistema capitalista e, dessa forma, apresenta-se com contornos e configurações prejudiciais ao sujeito e que exercem influência, certamente, sobre a constituição de sua subjetividade.

O sistema capitalista apresenta muitas contradições, principalmente no que diz respeito ao universo do trabalho, pois assim como o trabalho possibilita a humanização do sujeito, segundo a lógica do capital, também se torna um fator de alienação, estranhamento e degradação humana. De acordo com Marx (1989), sob a ótica do capitalismo, o trabalhador declina à condição de mercadoria e o trabalho, sob o contexto das relações de dominação impostas pelo capitalismo, acaba por estabelecer-se perante o homem como um mero modo de garantir sua subsistência. Sendo assim:

O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral. (MARX, 1989, p. 148).

Leontiev (2004) explica que nas sociedades primitivas, nas quais ainda não existia a divisão social do trabalho e as relações exploratórias do homem, havia uma coincidência quanto ao sentido e ao significado atribuídos às ações. No entanto, na sociedade capitalista, cujas características são a divisão social do trabalho e a divisão em classes, essa integração entre o significado e o sentido da ação sofreram um processo de ruptura, ou seja, o sentido individual de determinada ação não equivale ao seu significado.

Dessa forma, sob o contexto das relações sociais caracterizadas pela dominação, o sentido e o significado das ações podem apresentar-se de modo desassociado, o que as torna, por sua vez, alienadas. Heller (1992, p. 38) explica que “existe alienação quando ocorre um abismo [...] entre a produção humano-genérica e a participação consciente do sujeito nessa produção”.



Marx (1984, p. 156) afirma que, sob a perspectiva do trabalho alienado, “a vida mesma aparece só como meio de vida”. Neste sentido, o trabalho passa a ser compreendido apenas como um meio de garantir a própria existência, dissipando-se assim, seu potencial de desenvolver novas habilidades e gerar novas necessidades no homem. Facci (2004) assevera que:

O trabalho humano, ou seja, a luta pela constante produção e reprodução das condições materiais da existência humana, assume uma forma de luta social e, em função disso, coloca em condições idênticas uma massa de pessoas, exigindo que elas tenham formas idênticas de pensamento. (FACCI, 2004, p. 181).

Dessa forma, o produto do trabalho configura-se como algo externo e estranho ao trabalhador, como se correspondesse a algo que não lhe diz respeito, isto é, “o trabalhador coloca a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto.” (MARX, 1989, p. 150).

Sobre o fenômeno da alienação presente na sociedade capitalista, configuram-se muito relevantes os apontamentos realizados por Duarte (2004), ao remeter-se à análise deste processo sob a perspectiva dos estudos de Leontiev, nos quais afirma a existência de duas origens possíveis para a alienação. A primeira reporta-se à “dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas” e a segunda à “impossibilidade existente, para a grande maioria dos seres humanos, de apropriação das grandes riquezas materiais e não materiais já existentes socialmente.” (DUARTE, 2004, p. 56). Sobre os conceitos de sentido e significado do trabalho, Duarte (2004) observa:

Penso que tanto para o sujeito como para a sociedade ocorre essa ruptura entre o significado e o sentido da ação. Se considerarmos o significado como sendo o conteúdo da ação e o sentido como sendo as ligações entre esse conteúdo e o conjunto da atividade, a primeira cisão que aparece é de fato, como analisou Leontiev, aquela entre o conteúdo da ação do operário e o sentido que essa ação tem para o próprio operário. Acontece que também para a sociedade o trabalho do operário apresenta uma cisão entre o conteúdo e o sentido [segunda cisão]. Como estamos falando de uma sociedade capitalista, o sentido que a atividade do operário tem é o de parte necessária do processo de reprodução do capital, ou seja, o sentido é dado pelo valor de troca da força de trabalho. (DUARTE, 2004, p. 58).

O autor ainda vai além, afirmando que esse processo de cisão entre o sentido e o significado do trabalho, não se trata de algo que acontece somente para o operário (em nível individual), mas ocorre e afeta da mesma forma a sociedade em si (em nível coletivo). Duarte (2004, p. 58) assevera que: “Na verdade, o sentido pessoal que o trabalho tem para o operário é uma consequência do sentido que esse trabalho tem para a sociedade capitalista”.

## 2.4 O trabalho docente

O trabalho docente integra a totalidade que compõe o trabalho no sistema capitalista, estando submetido, portanto, tanto à sua lógica quanto às suas contradições. Uma multiplicidade de dinâmicas específicas norteia a organização produtiva no capitalismo, e é com base nelas que se constroem as dinâmicas sociais que, por sua vez, estabelecem as formas de organização social e a estruturação dos demais processos gerais da sociedade. O cenário escolar é permeado, assim, por várias dessas dinâmicas, sendo, dessa forma, um espaço de regulação social (BIRGIN, 2000).

Tendo esta concepção como base de análise, é necessário o entendimento da natureza do trabalho de docência, como um modo específico de trabalho relativo ao homem, o qual se realiza por meio da tensão dialética ocorrida entre as determinações que estruturam o contexto social e as determinações inerentes aos sujeitos, as quais produzem alienação e, concomitantemente, geram campos de autonomia relativa (KUENZER; CALDAS, 2007).

A escola é *locus* da prática docente, sendo, portanto, o cenário onde se encerram as interações cotidianas estabelecidas entre os protagonistas da comunidade escolar: gestores, docentes, coordenadores, funcionários, discentes, pais/responsáveis e comunidade. Neste contexto, os docentes integram-se a essa organização social, tanto como produtores quanto produto desse meio, atuando conforme os significados que conferem a todos os elementos e sujeitos que compõe sua rede de interações sociais.

A prática docente é um trabalho que requer não apenas uma relação com os conteúdos em si a serem ministrados, mas precisa que o professor tenha habilidade para lidar com as relações interpessoais, suas tramas e os conflitos que decorrem dessas relações.

As dificuldades encontradas para a realização da prática docente mostram que a educação ainda não encontrou estratégias realmente eficazes para sanar os problemas enfrentados pela escola e por seus protagonistas, e caminha sem conseguir modificar o cenário posto, porque há também outras problemáticas presentes nessa conjuntura que, por sua vez, colocam em risco as relações sociais. O meio educacional, assim como outras esferas da sociedade, precisa enfrentar os fenômenos das perdas de sentidos e de significados, individuais e também coletivos, apontados por Libâneo (2005), quando afirma que:

A realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de sujeitos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos.

Se de um lado, a pedagogia centra suas preocupações na explicitação de seu objeto dirigindo-se ao esclarecimento intencional do fenômeno do qual se ocupa, por outro esse objeto requer ser pensado na sua complexidade. (LIBÂNEO, 2005, p. 01).

Faz-se necessário repensar, realizar estudos e discussões aprofundadas, a fim de estabelecer novas estratégias para enfrentar a complexidade e a multiplicidade dos fenômenos contemporâneos, que se refletem, certamente, nas relações entre docentes e discentes. As relações interpessoais na atualidade configuram-se de modo cada vez mais individualista, mediadas por condições ambivalentes. Dessa forma, compete então ao professor encontrar estratégias novas para se relacionar com os alunos para poder realizar seu trabalho.

Da mesma forma, encontra-se vinculado com o dever da moralidade e da ética, entre as muitas demandas dirigidas à sua função. Não somente é esperado, mas também exigido que domine muito mais do que conteúdos de ensino e técnicas pedagógicas. Há também a exigibilidade de predicados que compõem uma extensa gama comportamental pautada na ética e na preservação da moral, além de virtudes ligadas à afetividade e ao cultivo de relações fraternas.

A imagem docente oscila entre dois extremos: um que se refere à relevância de sua função nas sociedades modernas e outro em que lhe são reservadas condições débeis de existência social, econômica e intelectual, contrapondo-se mutuamente. Tal contradição encontra-se presente em sua configuração profissional e mesmo na contemporaneidade ainda não encontrou uma solução satisfatória (HERRERA, 2000).

#### 2.4.1 Sentido e significado do trabalho docente

Na perspectiva histórico-social, o conceito de significado requer a compreensão da diferença existente entre atividade e ação. De acordo com Leontiev (1978), a atividade humana é constituída por um conjunto de ações, e a necessidade concreta ou a razão que conduz o sujeito a realizar determinada ação não apresenta correspondência com o resultado direto de cada uma das ações que constituem a atividade.

Por meio de suas relações com as demais ações que integram o todo da atividade é que se constrói o vínculo entre a razão da atividade e o resultado direto de determinada ação. Assim, cada ação não é legitimada pela razão da atividade em si, mas somente pela coerência

presente no conjunto de ações que compõem uma atividade, sendo, portanto, o que concede sentido ao significado da atividade.

No decurso da trama social, o sujeito concentra e estabelece modos de executar as atividades inerentes à sua vida, apropria-se da realidade, aprende maneiras de se comunicar, produzindo e concebendo formas de falar, agir, sentir e pensar, as quais vão se modificando na medida em que se desenvolvem as relações sociais estabelecidas em seu meio. Neste sentido, o significado configura-se como a generalização e o estabelecimento das práticas sociais humanas, substanciado por meio de objetos, instrumentos, linguagem, estratégias, relações sociais e demais modos de objetivações criados pelo homem. Para Leontiev (1978):

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento. (LEONTIEV, 1978, p. 96).

Quanto à prática docente, o significado de seu trabalho constitui-se pelo objetivo presente no ato de ensinar, o qual se efetiva por meio das ações que realiza, de acordo com as possibilidades materializadas ao conduzir a apropriação do conhecimento do discente. Esse processo de apropriação, no qual o professor desempenha o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, é a apropriação que ocorre de forma institucionalizada. Tal ação mediadora desse processo de apropriação e objetivação de conhecimento é referida tanto por Leontiev (1978) quanto por Vygotsky (1991) em seus estudos, sendo fundamental para a compreensão do trabalho docente.

O trabalho docente possibilita ao aluno acessar objetivações presentes em outros âmbitos da vida social e não apenas àqueles a que tem acesso em seu cotidiano, contribuindo para que se efetive o processo de apropriação de sistemas de referência, os quais oportunizam ao discente objetivar-se em níveis superiores, ou seja, não apenas supre demandas existentes e já conhecidas no processo de desenvolvimento do sujeito, mas também suscita a descoberta de novas necessidades e a busca de meios para satisfazê-las.

Assim, de acordo com a perspectiva psicológica, a função do professor é ser um “organizador do meio social educativo, é ele quem regula e controla a sua interação com o educando. É o meio social que se constitui em alavanca para o processo pedagógico e cabe ao professor direcionar esta alavanca.” (FACCI, 2004, p. 183).

Analisado, portanto, o significado do trabalho docente, faz-se necessário ponderar então sobre o sentido contido nesta atividade para o professor e também sobre o declínio deste sentido, fenômeno que, cada vez mais, se evidencia na contemporaneidade.

O estudo sobre a trajetória percorrida pela educação, ao longo do tempo, revela concepções relativas ao trabalho docente e à escola, permeadas por alguns estigmas. A escola era compreendida como instituição paternalista, cuja função abarcava mais do que apenas ensinar os conteúdos curriculares, detendo também a função de educar, de acordo com os preceitos morais e os costumes ditados pela sociedade. Da mesma forma, os professores desempenhavam papéis maternos e paternos para a criança. Durante séculos, esta foi a concepção mantida pela civilização ocidental. Conforme aponta Almeida (2001):

Herdeira da cultura judaico-cristã, a docência como dom, vocação ou mesmo associada à servidão, tal como aparece na clássica e significativa figura do pedagogo (paidagogós), definido etimologicamente como o antigo escravo que acompanhava as crianças à escola, que ilustra muitos livros de História da Educação. (ALMEIDA, 2001, p. 33).

O trabalho docente compõe o cenário do campo investigativo em que a presente pesquisa se insere, tendo como foco a compreensão da tecitura dos processos que envolvem a subjetividade do sujeito-professor, focalizando sua constituição frente a experiências em contextos de violência. O estudo do trabalho do professor implica a análise das correlações entre a formação docente (condições subjetivas) e as circunstâncias efetivas da prática, as quais compreendem desde a sistematização da atividade docente até a remuneração salarial (condições objetivas).

Para Codo (1999, p. 49), a profissão docente possui um caráter de contraditoriedade, pois “o trabalho do educador tem tudo para ser o melhor e ao mesmo tempo é um tipo de trabalho dos mais delicados em termos psicológicos”. É certo que todo trabalho requer do sujeito, em alguma medida, investimento afetivo; no entanto, no campo educacional, a afetividade é tida como pré-requisito, pois o exercício da prática docente implica inerentemente a existência de conexões afetivas.

Inserido numa atividade onde o cuidado é inerente, o trabalhador precisa estabelecer relações, criar um vínculo afetivo com os alunos, por exemplo. Acontece que, por ser uma atividade mediada, este circuito afetivo nunca se fecha: o sujeito investe no objeto sua energia afetiva mas, esta, ao invés de retornar integralmente para o seu ponto de partida, dissipa-se frente aos fatores mediadores da relação. (CODO, 1999, p. 55).

Condições objetivas e subjetivas suscitam o aparecimento do fenômeno do mal-estar docente. Tal fenômeno afeta as dimensões psicológica e biológica do sujeito, pois produz alterações que podem ser observadas em sua subjetividade, modificando seu modo de agir, sentir e pensar, além de interferir em sua própria saúde.

Dessa forma, o trabalho docente será considerado alienado, à medida que seu sentido pessoal não apresentar equivalência com sua significação social, ou seja, quando o sentido que o professor atribui à sua prática de docência tiver apenas a função de garantir-lhe a subsistência, visando somente à remuneração, sem que se sinta participante do processo de produção de objetivações, ocorre uma desconexão com relação ao significado de seu trabalho estabelecido socialmente. Segundo Basso (1998),

Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. (BASSO, 1998, p. 27).

O “ser professor” relaciona-se com o aspecto identitário da profissão docente, perpassando por uma revisão contínua dos significados sociais presentes na profissão e também pelo sentido que cada integrante dessa categoria profissional atribui a essa atividade (FACCI, 2004).

Para Gatti (1996), o docente é um ser social concreto, que possui um modo específico de estar no mundo, sendo, portanto, um ser em constante movimento, edificando valores, elaborando crenças, agindo em consonância com sua identidade que permeia seu modo de estar na sociedade e em seu universo de trabalho.

Nesse contexto de reflexões, qual seria então o real sentido do trabalho docente? O que realmente move o docente na realização de seu trabalho? O que o motiva? Os motivos que conduzem o professor em sua trajetória profissional são muitos e não são somente motivos subjetivos, como vocação, dom, interesse, amor por crianças, etc., ainda tão presentes nas Representações Sociais sobre o magistério. Correlacionam-se muito mais com as demandas concretas da atividade docente, assimiladas pela consciência do sujeito e vinculadas às condições objetivas da prática. Como afirma Basso (1998, p. 28), estão relacionados “à necessidade real, instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva”.

Tais condições objetivas correspondem a uma gama de aspectos e elementos essenciais para que o trabalho docente possa ser efetivado, como: estrutura física escolar adequada; disponibilização de recursos e materiais didáticos; organização pedagógica com espaços e períodos para planejamento e elaboração de atividades; orientação, apoio e suporte da gestão escolar; acesso e possibilidades de formação continuada de qualidade; duração da jornada de trabalho não excessiva, remuneração salarial digna e satisfatória, etc.

No entanto, o docente nem sempre tem garantidas todas essas condições objetivas de trabalho tão necessárias. A falta ou a ausência dessas condições podem inviabilizar a efetivação do trabalho docente, impossibilitando ao professor realizar-se como sujeito por meio daquilo que produz com sua ação. Da mesma forma, não permite o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de novas habilidades, a realização de ações com autonomia, a produção de novas necessidades de nível superior, juntamente com a capacidade e a possibilidade de satisfazer tais necessidades.

Neste contexto, o trabalho docente é realizado numa situação de alienação, definida por Marx (1984, p. 153) como uma condição em “que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua *physis* e arruína a sua mente”.

Em um contexto de trabalho alienante, as condições objetivas de trabalho caracterizam-se como limitadoras, mas esse aspecto nem sempre é percebido de maneira clara pelo docente que, muitas vezes, apenas permanece cumprindo suas atividades de acordo com as demandas, sentindo-se frustrado, desamparado e sem motivação, sem reconhecer propriamente a condição de alienação na qual se encontra. Segundo Facci (2004, p. 249): “Quando o sentido pessoal do trabalho do professor se separa do significado dado socialmente, pode-se considerar esse trabalho alienado e este pode descaracterizar a prática educativa escolar”.

A baixa remuneração salarial faz com que a maioria dos docentes precise adaptar-se a uma jornada de trabalho excessiva e desgastante, muitas vezes, vendo-se obrigados a trabalhar nos três turnos (manhã, tarde e noite). Dessa forma, esses profissionais não dispõem de tempo suficiente e de qualidade para a elaboração de atividades, planejamento de aulas e correção de avaliações. Neste contexto, não somente a ausência de tempo torna-se uma carga física e emocional pesada demais, mas também a falta de recursos financeiros para investimentos com formação continuada e constante atualização – aspectos tão primordiais e exigidos pela profissão.

Os baixos salários, muitas vezes, possibilitam apenas que o professor pague suas despesas referentes à vida cotidiana, não permitindo a aquisição de livros e revistas para pesquisas ou a participação em cursos, seminários e congressos, onde poderiam ampliar seus conhecimentos por meio das trocas de experiências e de vivências profissionais, e de estudos coletivos. Assim, a realização de uma prática docente alienante, além de comprometer a saúde física e psíquica do professor, certamente também compromete e prejudica a qualidade do ensino ministrada por esse profissional, que se (des)equilibra diante de uma vida e trabalho sob tais condições. De acordo com Facci (2004):

Entender esse desgaste psicológico deve ser uma das preocupações dos pesquisadores engajados com a educação, não ficando somente na denúncia, mas procurando meios práticos e fundamentos teóricos que possibilitem compreender a profissão do professor, tratando de forma indissociada questões relativas à formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo e à subjetividade presente na prática pedagógica. (FACCI, 2004, p. 250).

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, na qual a presente pesquisa se apoia e foi desenvolvida, a subjetividade do sujeito é elaborada e acionada pelo conjunto das condições de sua existência material, de suas relações sociais de grupo e de classe, de suas práticas cotidianas e de suas produções culturais (GONZÁLEZ-REY, 2005). Dessa forma, neste momento, faz-se necessário investigar um fenômeno presente na contemporaneidade e que tem afetado profundamente a subjetividade docente: a problemática da violência na escola. Este fenômeno, na medida em que está inserido como realidade cotidiana das atividades de trabalho docente, será expresso de acordo com a singularidade de cada sujeito, conforme os sentidos e significados são internalizados por ele.





(Obra de Gustavo e Otávio Pandolfo – Os Gêmeos)

*[...] ao quebrar-nos faz por juntar-nos,  
e perdendo-nos faz por nos encontrar  
e acabando conosco nos principia.  
Pequena morte, dizem;  
mas grande, muito grande haverá de ser,  
se ao nos matar, nos nasce.*

*(EDUARDO GALEANO)*

## CAPÍTULO III

### OS TEARES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA DIRIGIDA AO DOCENTE

Este capítulo tem por objetivo apresentar algumas publicações científicas já existentes sobre a violência nas escolas dirigida ao professor, assim como aspectos da legislação sobre o processo de readaptação funcional a nível nacional e em Mato Grosso do Sul.

#### 2.1 A readaptação funcional nas publicações científicas

A violência na escola constitui-se como um fenômeno social que embora não seja essencialmente novo, nas últimas décadas, assumiu uma configuração com novos e preocupantes contornos que intensificaram a problemática de maneira alarmante (CHARLOT, 2005).

A fim de estudar o fenômeno da violência na dinâmica da instituição escolar, buscou-se utilizar uma conceituação mais abrangente de violência, encontrada em Chauí (1985):

Entendemos por violência uma realização determinada das relações de forças, tanto em termos de classes sociais, quanto em termos interpessoais. Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência. (CHAUÍ, 1985, p. 35).

A violência nem sempre se manifesta na tipificação física de sua expressão. Muitas vezes, a violência aparece sob a forma de uma ameaça que suscita sentimentos de insegurança, “[...] alterando gostos, hábitos e prazeres, práticas culturais, nos disciplinando por medos.” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 15). Quando não a sofremos diretamente como vítimas, por vezes, somos testemunhas da violência, tornando-nos, de certa forma, cúmplices dela, devido ao fato de, apesar de condená-la moral e eticamente, submetemo-nos a conviver com ela, sem questioná-la, conformando-nos diante dos fatos (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Neste sentido, Colloca (2003, p. 26) explica que: “A violência só é percebida quando é explícita, como nas agressões físicas, mas não há uma percepção de sua existência em agressões psicológicas, humilhações e constrangimentos. A discussão do assunto surge na mídia quando algum acontecimento trágico ocorre”. Dessa forma, percebemos que a violência dirigida ao docente enquadra-se nesta tipificação, pois só recebe a atenção e a notoriedade merecidas, muitas vezes, quando já transformada em uma ocorrência trágica.

Partindo da premissa de que o conhecimento sobre algo deve ter início com o acesso e a exploração ao conhecimento já existente, objetivou-se então, investigar e analisar, por meio de uma revisão bibliográfica da produção científica nacional, o espaço destinado à temática da violência ao docente e as perspectivas teóricas sob as quais se embasam tais pesquisas, apresentada no próximo tópico.

O presente estudo caracterizado como “metapesquisa”, também denominado de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, se propõe a analisar as publicações científicas sobre a temática da violência dirigida ao professor no cenário educacional brasileiro, privilegiando as contribuições sobre a problemática referenciadas em teses e dissertações vinculadas ao banco digital BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Banco de Teses do IBICT).

A busca sobre as publicações divulgadas no banco de teses e dissertações selecionado possibilitou ampliar as percepções sobre o avanço significativo e crescente das produções científicas sobre a temática da violência ao docente no Brasil.

Percebe-se que, concomitante a esse avanço, também há o surgimento de pesquisas como a do presente estudo, denominadas de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, e que possuem em comum, segundo Ferreira (2002):

[...] o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

O progressivo aumento de estudos relativos à profissão docente entrecruza-se com um gradativo crescimento de pesquisas que associam a profissão docente à temática da violência na escola. Assim, “essa literatura permitiu desocultar muitas facetas escondidas da

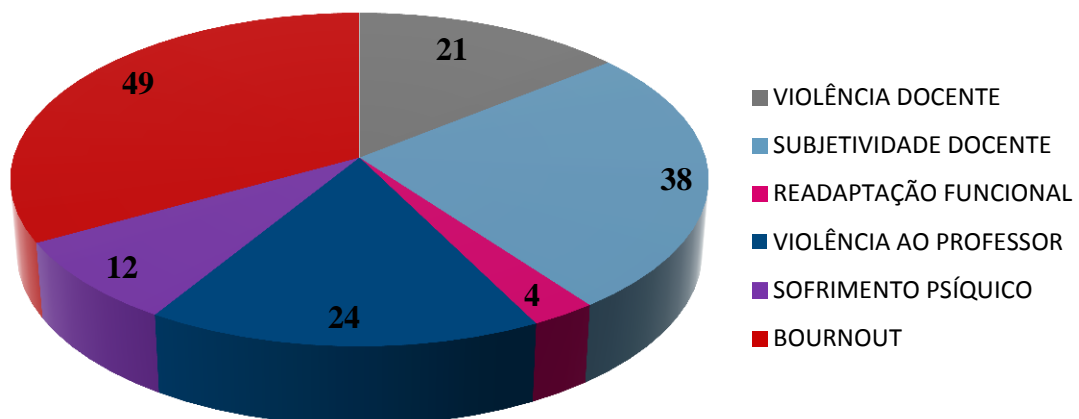
profissão, tendo essa desocultação produzido um autêntico processo de humanização da imagem da profissão docente.” (ESTRELA, 1997, p. 13).

Com o objetivo de investigar e analisar a ocorrência de pesquisas sobre a temática da violência ao docente, portanto, foram examinadas teses e dissertações vinculadas ao banco digital BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Banco de Teses do IBICT).

Os indexadores utilizados foram: **violência docente**, **subjetividade docente**, **readaptação funcional**, **violência ao professor**, **sofrimento psíquico** e **Burnout**. Foram encontrados, ao todo, 1.220 resultados, sendo somente 148 deles relevantes para o tema dessa pesquisa.

Dentre as 148 teses e dissertações encontradas relevantes à temática em questão, a partir da pesquisa utilizando os indexadores **violência docente**, foram encontradas 21 publicações; com os indexadores **subjetividade docente**, 38 publicações; com os indexadores **readaptação funcional**, 04 publicações; com os indexadores **violência ao professor**, 24 publicações; com os indexadores **sofrimento psíquico**, 12 publicações; e com o indexador **Burnout**, 49 publicações.

**FIGURA 1 - GRÁFICO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**



O enfoque dado em muitas produções científicas encontradas foi sobre a perspectiva do mal-estar docente, caracterizado pelo sofrimento físico e psíquico, pois a atividade do educador propicia vivências que podem e afetam, em muitos casos, a saúde física e mental do trabalhador. Todas evidenciaram que, dentro do contexto cultural, político e econômico das relações sociais, quando os professores passam a integrar o cenário da dinâmica das violências, a escola acaba por produzir e reproduzir essa mesma violência, seja ela física, verbal, psicológica ou simbólica.

O objetivo geral dos estudos foi analisar as implicações das diferentes formas e expressões da violência na saúde dos professores, procurando especificamente identificar as diversas manifestações de violência presentes no ambiente escolar, identificando também como os processos relativos ao trabalho propiciam situações de violência, frente às quais muitos docentes se sentem impotentes para enfrentar.

A necessidade de compreensão da complexidade do que se passa no interior da escola, especialmente com os professores, e a tentativa de proposição para corroborar as formas de superação da problemática, que se configura como impeditivo das relações entre o ensinar e o aprender, também se constituíram como objetivos principais.

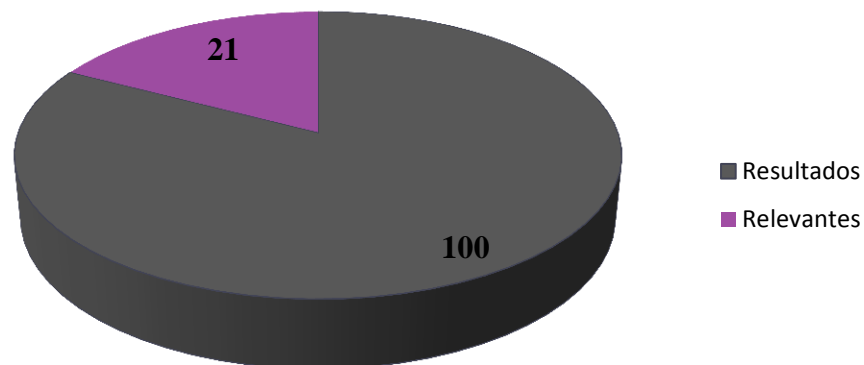
As produções se caracterizaram pela utilização da metodologia de pesquisa de campo e análise de resultados de caráter qualitativo e quantitativo, com o uso de instrumentos, tais como: entrevistas individuais com questionário estruturado, não identificado, autopreenchido, contendo questões sociodemográficas, a fim de coletar dados sobre hábitos de saúde e vida, e histórico profissional; cartografia; regressão logística múltipla, técnicas de grupos focais e análise do discurso para interpretação de resultados e as técnicas de relatos orais e narração de histórias de vida.

Mesmo as palavras utilizadas como indexadores relacionando-se entre si quanto ao significado, as 148 publicações relevantes à temática encontradas não aparecem repetidas. Alguns aspectos percebidos durante a pesquisa são bastante relevantes, por exemplo: dos 100 resultados encontrados utilizando os indexadores **violência docente**, apenas 21 dessas publicações realmente referiam-se propriamente ao tema da violência dirigida ao professor. Esperava-se que, a partir desse indexador, fossem encontrados mais resultados relevantes.

Das 21 publicações, 02 delas referem-se especificamente a violência como fator determinante para o adoecimento vocal dos professores. Entre os temas que mais aparecem, encontram-se: a questão da perda da autoridade docente, estudos sobre como a vivência em

contextos de violência na escola impondo-se como um risco a saúde psíquica do professor, análises clínicas sobre o adoecimento psíquico e estudos compostos por análises de relatos de professores.

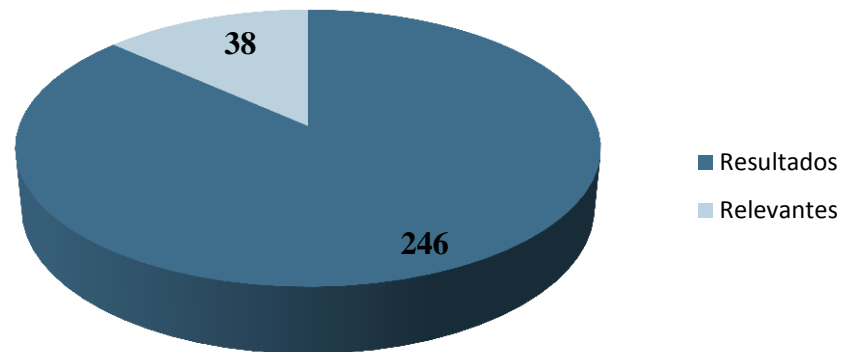
**FIGURA 2 - VIOLÊNCIA DOCENTE**



Organização: KRUGMANN, 2015

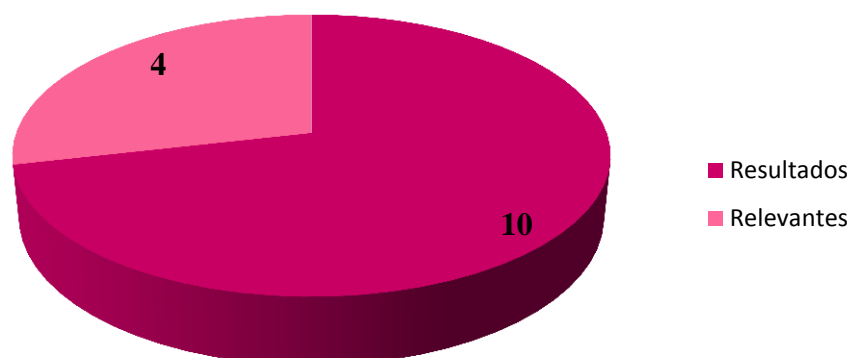
Ao utilizar os indexadores **subjetividade docente**, foram encontrados 246 resultados; no entanto, dentre este percentual, apenas 38 publicações tratavam especificamente da questão da constituição da subjetividade docente, sendo que nem todos perpassavam pela problemática da violência na escola. Entre estes resultados, foram encontradas 05 publicações que trabalhavam com a questão da memória, o estudo de relatos orais e histórias de vida, estabelecendo, portanto, aproximações importantes para esta pesquisa.

Os trabalhos, em sua maioria, estavam ligados aos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, das Representações Sociais e da Psicanálise. Tendo, portanto, como intercessores teóricos mais utilizados como ferramentas metodológicas para compor os estudos Vygotsky, Charlot, Deleuze, Dejours, Moscovici, Leontiev, Freud e Lacan. Um dos trabalhos, intitulado “Mito de Eros e Psiquê: um caminho possível para pensar a docência”, destacou-se entre os demais, por trazer uma analogia entre o mito de Eros e Psiquê com as problemáticas vividas contemporaneamente pelos docentes.

**FIGURA 3 - SUBJETIVIDADE DOCENTE**

Organização: KRUGMANN, 2015

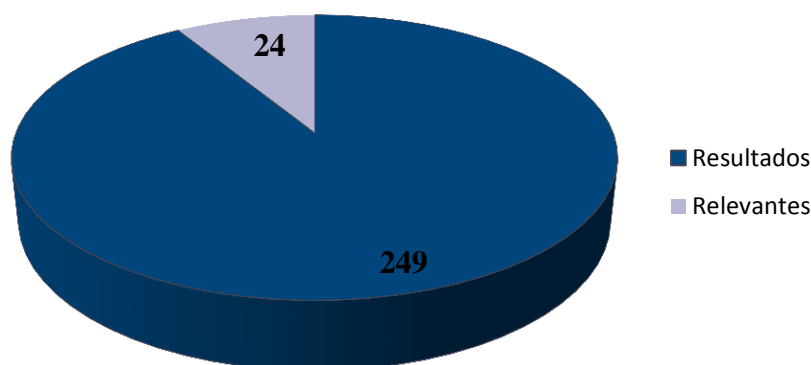
A partir dos indexadores **readaptação funcional**, foram encontrados 10 resultados, sendo apenas 04 referentes à readaptação funcional docente, demonstrando que este tema, apesar de sua indiscutível relevância, ainda não está sendo tão estudado quanto sua problemática sugere e necessita.

**FIGURA 4 - READAPTAÇÃO FUNCIONAL**

Organização: KRUGMANN, 2015

Escolheu-se utilizar os indexadores **violência ao professor**, mesmo tendo utilizado o sinônimo **docente** anteriormente, na busca de encontrar o máximo de produções que pudessem auxiliar na construção deste estado do conhecimento. Dos 249 resultados encontrados, assim, 24 estabeleceram-se como relevantes. Destacando-se aqui que estes 24 resultados diferem-se das 21 publicações encontradas na pesquisa com os indexadores **violência docente**. Um dos aspectos que se destaca entre as publicações encontradas é a recorrência em várias delas da temática da violência na escola dirigida não apenas ao professor da Educação Básica, do Ensino Fundamental e Médio, mas ao professor do Ensino Superior. Portanto, percebe-se pelo número considerável de publicações sobre a violência ao docente no Ensino Superior que esta problemática só está aumentando e atingindo, conseqüentemente, todos os níveis educacionais.

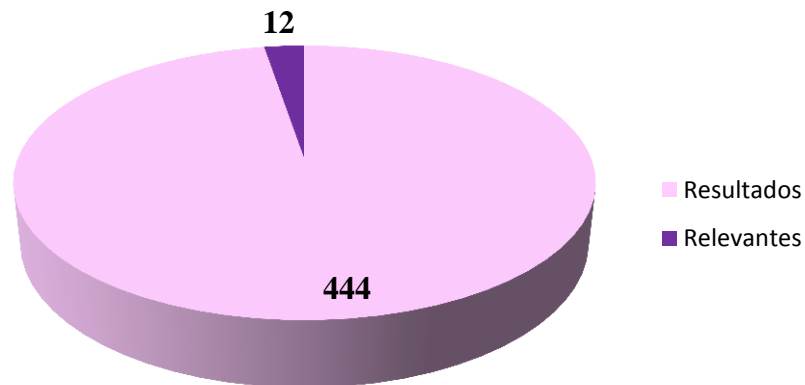
**FIGURA 5 - VIOLÊNCIA AO PROFESSOR**



Organização: KRUGMANN, 2015

A partir dos indexadores **sofrimento psíquico**, foram encontrados 444 resultados, sendo que destes apenas 12 referiam-se propriamente ao objeto desta pesquisa. Em sua maioria, tratavam do aspecto do mal-estar docente e suas conseqüências deletérias para a saúde física e mental do professor.

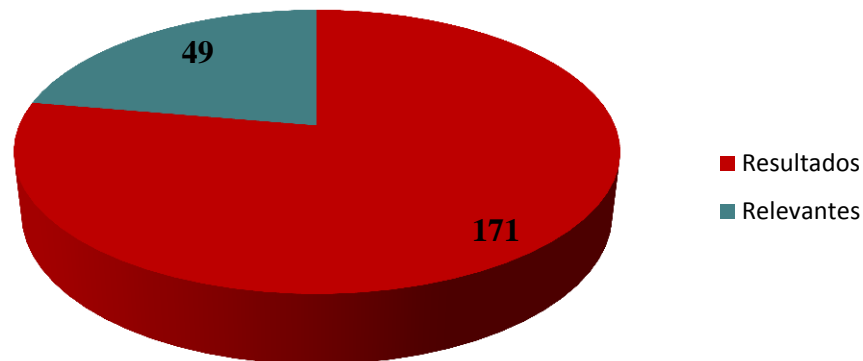


**FIGURA 6 - SOFRIMENTO PSÍQUICO**

Organização: KRUGMANN, 2015

Como o objetivo proposto, ao elaborar este estado do conhecimento, consistia em encontrar o maior número possível de produções que fizessem aproximações com a temática da subjetividade docente constituída a partir de contextos de violência na escola – objeto desta pesquisa -, utilizou-se, para tanto, um número de indexadores talvez um pouco elevado, mas sempre com o intuito de realmente abarcar o máximo de publicações pertinentes ao tema.

Assim, utilizou-se também o indexador *Burnout*, encontrando 171 resultados, sendo 49 deles referindo-se, especificamente, à problemática da Síndrome de *Burnout* entre a categoria de profissionais docentes. A pesquisa com este indexador foi a que mais obteve resultados relevantes dentre todos os demais indexadores utilizados. Este fato evidencia que, embora as pesquisas sobre a readaptação funcional ainda sejam poucas e insuficientes, e os estudos sobre a violência ao docente, a constituição de sua subjetividade e seu sofrimento e adoecimento psíquico dentro, deste cenário atual, ainda exijam uma maior atenção do meio acadêmico e científico, o elevado número de trabalhos acadêmicos encontrados sobre a Síndrome de *Burnout* entre docentes demonstra que já há uma grande observância sobre este problema.

**FIGURA 7 - BURNOUT**

Organização: KRUGMANN, 2015

A pesquisa e a análise dos resultados encontrados possibilitaram o aprofundamento dos estudos referentes à temática da violência dirigida ao docente. Foi possível também verificar os contornos adquiridos pela problemática no sistema educacional brasileiro e perceber que, apesar de existir uma grande quantidade de produções científicas sobre o tema “violência na escola”, a questão da violência ao professor, especificamente, ainda permanece nos bastidores da sala de aula, por detrás das cortinas da educação de nosso país.

A problemática da violência ao docente adquire proporções maiores e mais graves a cada dia, ocasionando inúmeros casos de afastamentos temporários e até mesmo permanentes de muitos profissionais do ensino. Constatou-se, a partir dos estudos analisados, que as repercussões em termos de doença, relatam de maneira bastante contundente, não apenas o sofrimento psíquico enfrentado pelos docentes, mas também transtornos de ordem psicossomática, como problemas de voz, depressão, herpes, ansiedade crônica, estresse, além de desmotivação, sensações de incapacidade, incompetência, fracasso, etc., que podem levar à desistência da carreira profissional.

Com relação à temática do mal-estar e da crise da identidade docente, principalmente nesta Era em que impera o individualismo por excelência, Estrela (1997) faz um apontamento bastante interessante, afirmando que:

[...] o professor desceu do mundo dos arquétipos para o mundo da sua singularidade existencial vivendo o seu tempo e as suas circunstâncias e nelas esculpindo a sua identidade pessoal e profissional. Identidade que não é imune a períodos de crise nem a sentimentos de frustração e mal-estar. (ESTRELA, 1997, p. 14).

Buscando contribuir, no sentido de aprofundar ainda mais os estudos sobre a subjetividade deste protagonista do cenário escolar, esta pesquisa, portanto, objetiva, através do estudo e da investigação, desvelar, delinear e analisar a problemática da violência na escola, sob a perspectiva, a dialética e a subjetividade de quem a sofre: o professor.

## **2.2 A violência na escola sob o recorte da Teoria Histórico-Cultural**

De acordo com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é possível desconstruir a ideia já consolidada na sociedade de que o sujeito nasce detentor de uma personalidade violenta ou de que esse tipo de personalidade resulta de um fator herdado geneticamente. A Teoria Histórico-Cultural parte da superação de tal premissa, ao defender o desenvolvimento do psiquismo e a concepção de que o processo de constituição do sujeito, ou seja, a construção do humano no sujeito é possibilitada por meio da apropriação dos elementos culturais presentes no meio social no qual o sujeito se encontra inserido. Nesse sentido, a elaboração do humano no homem ocorre em conformidade com as condições histórico-sociais-culturais de seu grupo social e de seu tempo.

Dessa forma, a concepção de que o sujeito é inerentemente violento necessita ser revista, por implicar uma percepção que contém em si mesma aspectos frágeis e imediatistas. Neste ponto, o estudo científico faz-se necessário, pois a ciência pode apresentar um desvelamento aprofundado do fenômeno da violência, buscando a compreensão dos elementos verdadeiramente constituintes de sua essência. Duarte (2000) aponta o método utilizado por Vygotsky para desenvolvimento da ciência psicológica:

O psicólogo soviético [Vygotski] defende a utilização, pela pesquisa psicológica, daquilo que ele chamava de “método inverso”, isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. Por sua vez, a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto. Vygotski adota assim, da dialética de Marx, dois princípios para a construção do conhecimento científico em psicologia: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida. (DUARTE, 2000, p. 84, grifo do autor).

A Teoria Histórico-Cultural alicerça-se a partir do método materialista-dialético, defendido por Vygotsky como pressuposto teórico fundamental para o desenvolvimento de uma psicologia concebida como ciência e, da mesma forma, como aporte essencial para a realização de pesquisas e investigações que busquem compreender o comportamento humano, podendo-se incluir, neste ponto, os estudos sobre o fenômeno da violência na escola.

Estudar a violência a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a fim de buscar respostas e alternativas para a problemática da violência na escola, representa encontrar-se sob os subsídios teóricos de um método sólido, o qual possibilita analisar o fenômeno na observância de sua multiplicidade e com a complexidade requerida, desvelando, portanto, sua essência e não apenas tratando dos aspectos superficiais presentes.

Assim, a pesquisa sobre a violência na escola deve analisar as condições sociais norteadoras das condutas humanas, investigando também as determinações do meio social no qual os sujeitos se encontram inseridos, que contribuem para a constituição de sua subjetividade e que, por sua vez, possibilitam, incitam ou até mesmo conduzem o sujeito a comportamentos violentos materializados no contexto da escola.

Nesse sentido, a violência que se manifesta atualmente no ambiente escolar, não pode ser considerada necessariamente uma violência *da* escola, pois não é originada e nem demonstrada somente neste contexto. A violência protagonizada pelos sujeitos na instituição escolar apresenta-se, de maneira recorrente também, em outras esferas, lugares, contextos e instituições sociais das quais os sujeitos participam.

As investigações sobre a violência na escola, a partir da análise da Teoria Histórico-Cultural, cujas observações e pesquisas não se restringem apenas à esfera da singularidade, mas ao estudo e à compreensão sobre a relevância do papel do coletivo sobre o individual, revelam o quão importante é para a constituição do sujeito e para o desenvolvimento de seu psiquismo, os aspectos pertinentes à cultura e ao meio social a que tem acesso.

Dessa maneira, é possível afirmar que a psicologia necessita, portanto, desvelar os elementos histórico-sociais-culturais para compreender e efetivar sua leitura do homem. Assim, para compreender o sujeito é necessário compreender também a sua história; do mesmo modo, para o entendimento da violência manifestada no cenário escolar é preciso buscar o entendimento dos fatores históricos da vida social de seus protagonistas e de que forma tais elementos interferem na conduta e no comportamento desses sujeitos.

Priotto e Boneti (2009) apresentam uma definição de violência sob o recorte histórico-cultural, na qual esclarecem que:

Considera-se bastante amplo o próprio conceito de violência, fenômeno esse presente em todas as sociedades. É um fenômeno inerente à vida humana que permeia historicamente a vida social e só pode ser explicado a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, intrínsecas às sociedades humanas. (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 02).

Nesse sentido, a violência na escola configura-se, então, como uma construção social, ocorrida entre sujeitos, cujas interações acontecem no *locus* da escola, sendo o fenômeno um processo social que abarca relações externas e internas, e institucionais, sobretudo no que se refere às relações sociais efetivadas entre sujeitos diversos (PRIOTTO; BONETI, 2009).

### **2.3 A constituição da subjetividade docente em contextos de violência na escola**

Segundo define Sposito (2002, p. 60), “violência é todo ato que implica a ruptura de umnexo social pelo uso da força. Nega, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”. A violência, em qualquer uma de suas manifestações tipificadas (verbal, física ou psicológica), constitui-se como fenômeno histórico, social e cultural extremamente nocivo e, no atual contexto educacional, é um dos maiores e mais difíceis desafios à prática pedagógica já enfrentados. Agressões verbais (palavrões, injúrias, insultos, xingamentos, ofensas e ameaças) geralmente precedem ocorrências mais graves, como as agressões físicas.

Atualmente, desenvolveu-se uma cultura da violência, em que há a banalização e a naturalização do fenômeno em todas as suas formas de expressão (física, verbal, psicológica ou simbólica). A violência tornou-se tão frequente e cotidiana que pequenos atos, antes considerados como agressões, muitas vezes, nem são mais reconhecidos como atos violentos. Na medida em que esses pequenos atos de violência, pela frequência em que acontecem, passam a ser considerados normais, há a banalização dessa violência, o que incentiva o aumento do desrespeito e de agressões. Dessa forma, percebe-se que a violência já se apresenta, hoje, como um fator constituinte do social.

A violência no âmbito escolar desdobra-se, portanto, de muitas formas e a instituição escolar, outrora vista como centro do saber e do aprender, configura-se, atualmente, como um

espaço de convivência social, no qual problemáticas do contexto mais amplo e crítico do viver em sociedade são cotidianamente vivenciadas e expressas por seus interlocutores.

Da mesma forma, o Processo Ensino-Aprendizagem é prejudicado, pois é sabido que o ato educacional requer a existência de um ambiente saudável para a efetivação do aprendizado; porém, no contexto atual, o ensinar e o aprender disputam espaço com a bagunça, a desordem, a falta de limites, o desrespeito, a gritaria, o absentismo, a incivildade, os insultos graves e as agressões morais e físicas, comportamentos esses que deveriam ser inadmissíveis e inexistentes no ambiente educacional.

Casos graves de violência no cenário escolar tornam-se acontecimentos midiáticos cada vez mais frequentes e a escola precisa lidar com uma nova realidade, que compreende atos repetidos de indisciplina, delinquência e violência por parte de seus discentes. Dessa forma, a escola passa a viver sob o domínio da impotência frente às novas demandas sociais.

Embora a violência dificilmente se encontre no ambiente escolar sem estar também presente nos demais contextos da vida do aluno e represente em si mesma um reflexo de vivências insalubres em outras esferas, o maior problema é que permanece sendo atribuída à escola, a responsabilidade de sanar questões que, tanto família quanto sociedade, não se encontram aptas a resolver ou dos quais simplesmente se isentaram. Assim, cabe à escola e ao seu corpo docente, além de cumprir suas atribuições próprias e devidas como Instituição de Ensino, assumir responsabilidades e obrigações que caberiam à família, à sociedade e ao Poder Público.

No entanto, a questão configura-se ainda mais complexa e grave quando a problemática da violência se encontra inserida na dinâmica de sala de aula. Professores devidamente capacitados em sua formação profissional para ensinar sua disciplina de competência e saber controlar situações eventuais de indisciplina, veem-se imersos na busca angustiante por estratégias que os possibilitem enfrentar, ou ao menos contornar, agressões e ameaças verbais, e até mesmo físicas, que lhes são dirigidas por parte de alguns alunos.

Infelizmente, ainda hoje a escolha do magistério como profissão é vista pela sociedade e até mesmo por muitos profissionais da própria categoria como uma espécie de sacerdócio ou vocação divina. Essa visão cultural equivocada e utópica da prática docente fortalece o status de “salvador” conferido ao professor e dentro de uma perspectiva cristã, não somente se permite como também se espera a prática de “milagres” e “sacrifícios” que devem ser realizados em nome da educação. Esteve (1999) corrobora essa ideia ao dizer que:

[...] observam-se duas linhas contrapostas nos enfoques do professor: de um lado, apresenta-se a profissão docente como uma profissão conflitiva; de outro, divulga-se na imprensa, mas sobretudo no cinema e na televisão, que tem maior força de penetração social, o enfoque que apresenta a profissão docente como uma atividade idílica, centrada quase exclusivamente na relação interpessoal com os alunos. (ESTEVE, 1999, p. 39).

O docente precisa enfrentar o conflito psicológico existente entre a imagem de professor idealizada por ele mesmo e pela sociedade e o contexto da realidade que se impõe na prática pedagógica e que, muitas vezes, em nada se relaciona ao ideal esperado. Essa situação conflitante faz com que o sujeito experimente sentimentos de fracasso, incapacidade e desânimo que podem se transformar em elemento paralisador de sua atividade docente (AGUIAR, 2006).

Portanto, o acúmulo de exigências sobre o professor combinado à tensão e ao estresse diários, devido às situações-limite vivenciadas em sala de aula, produzem sensações de desamparo e impotência frente às dificuldades. Um emaranhado cognitivo e subjetivo que pode comprometer de maneira grave a saúde mental, emocional e física do profissional, levando-o a um estado de esgotamento e adoecimento psíquico. Segundo Esteve (1999),

[...] os educadores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas a seu trabalho. Essas dificuldades, além de chegarem a afetar a saúde do pessoal, parecem constituir uma razão essencial para os abandonos observados nessa profissão. (ESTEVE, 1999, p. 58).

Certo é que a subjetividade do professor constituída dentro desse ambiente, inevitavelmente, sofre a influência dessa realidade sobre si, pois segundo González-Rey (2005):

Quando refletimos sobre o processo de constituição do professor no dia-a-dia de sala de aula e tomamos o processo de constituição do sujeito [...], constatamos, mais uma vez, que, do ponto de vista de uma análise histórico-cultural, a constituição do professor ocorre de acordo com as vivências e as relações desse profissional, quaisquer que sejam elas. (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 203).

González-Rey (2003) afirma que, para Vygotsky, não é a natureza, mas a sociedade que primeiramente deve ser considerada como elemento determinante da conduta do sujeito. Dessa forma, podemos afirmar que essa violência dirigida ao professor certamente influencia a maneira como ele pensa, sente e age frente à realidade que o cerca.

Assim, a subjetividade do sujeito é elaborada e acionada pelo conjunto das condições de sua existência material, de suas relações sociais de grupo e de classe, de suas práticas cotidianas e de suas produções culturais (GONZÁLEZ-REY, 2005).

Esteve (1999) afirma que o vincular do local de trabalho à violência seja do tipo que for, instala algumas questões da problemática que se impõem e por isso mesmo não podem ser deixadas de lado. O que acontece com esse docente que tem que realizar seu trabalho numa realidade caracterizada pela violência ou na qual se sinta ameaçado? O que acontece com relação à sua subjetividade?

A problemática da violência na escola, na medida em que está inserida como realidade nas atividades de trabalho do docente, será expressa de acordo com a singularidade de cada sujeito, conforme os sentidos e significados são internalizados por ele. No entanto, o problema desdobra-se de muitas formas e, por vezes, não se apresenta de maneira tão explícita como nas formas verbais e físicas de sua expressão.

Sabendo-se que a violência pode ocorrer de maneira tácita e velada, revelando-se por meio de gestos, posturas e expressões faciais e verbais, que intimidam, humilham e degradam o sujeito e que, em muitos casos, somente o percebe a pessoa a quem o ataque é dirigido, é necessário analisar e desvelar as formas de manifestação dessa violência na subjetividade do professor.

O ato de violência em que um ser através do que diz ou faz afeta a maneira de proceder de outrem, suscitando sentimentos de incapacidade e inferiorização, denomina-se violência psicológica. Tal prática devido à ausência de marcas que a possam identificar é a mais frequente no cotidiano do docente e apesar de ser de mais difícil e complexa constatação, nem por isso é menos hostil e prejudicial a curto ou longo prazo.

No ambiente de sala de aula, o acúmulo de incivildades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino e ao professor) acabam por criar um clima em que o docente, por vezes, se sente profundamente atingido em sua identidade pessoal e profissional (CHARLOT, 2005).

O professor acaba por ser visto pelos alunos como uma “coisa” e não mais como semelhante, ou seja, uma pessoa, um ser humano como outro qualquer com sentimentos e digno de respeito. Esse processo de “coisificação” configura-se como um ato de violência psicológica também, por afetar o sujeito profundamente em sua subjetividade.



A violência simbólica - cujo conceito foi criado pelo Sociólogo Francês Pierre Bourdieu - também é prática recorrente do processo de opressão sofrido pelos professores em seu ambiente de trabalho. Esse tipo de violência caracteriza-se pela imposição, que só consegue se legitimar através da concordância de quem a sofre. É como se dominador e dominado trocassem de papéis e a vítima perdesse a capacidade de enxergar-se como tal. A pessoa oprimida acaba por interiorizar a ação imposta pelo dominador como natural e inevitável, ou seja, conforma-se com as ocorrências não impondo mais resistência, dessa forma, legitimando-a. Bourdieu (2001) afirma que:

Tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na “fratura do eu”, a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais. (BOURDIEU, 2001, p. 205).

Segundo Codo (1999), os efeitos deletérios dessa violência na subjetividade social do professor são profundos, notáveis e manifestam-se de muitas formas, como a diminuição da confiança em seus pares, o medo de sair à rua, de falar com estranhos, o sentimento de impotência perante o cotidiano, entre outros.

Alguns exemplos de violência simbólica frequentes são os atos de desrespeito para com o professor, expressos na forma de insultos, atitudes de rebeldia, ameaças de causar danos ou violar a integridade física ou moral dos docentes. Mesmo as ameaças não se concretizando, ainda assim geram um clima de insegurança, angústia social, tensão, ansiedade, estresse, e à medida que tais sintomas se cronificam, podem desencadear o desenvolvimento de quadros depressivos, a Síndrome de *Burnout* e inúmeros outros transtornos, como o Transtorno de Despersonalização, por exemplo, no qual o sujeito passa a experimentar sensações de distanciamento e irrealidade, como se fosse um mero observador externo de seus processos mentais e corporais.

Todos estes fatores ligados à violência, sejam advindos do sistema mercantilista de trabalho, do assédio moral de gestores, da violência infligida pelos alunos ou da desvalorização e desgaste profissional, compõem o rol de elementos que influenciam, certamente, na constituição da subjetividade docente.

## 2.4 O mal-estar docente na contemporaneidade

A contemporaneidade trouxe inúmeras modificações na vida do homem, e também uma diversidade de circunstâncias sociais nem sempre possíveis de serem acompanhadas pelos docentes. A vida moderna caracteriza-se cada vez mais pelo individualismo exacerbado e pela velocidade de informações, num ritmo tão acelerado que, por vezes, torna-se incompatível com a realidade da escola e do docente.

O sistema educacional prescreve normas para o cumprimento do trabalho docente que, muitas vezes, não estão compatíveis com as possibilidades impostas pela realidade da prática educacional. São muitos os docentes que trabalham exaustivamente tentando cumprir todas as demandas exigidas pela docência, no entanto, nem sempre isso é possível por conta de inúmeros fatores, ocorrendo assim, o que Nóvoa (2000) chama de crise de identidade docente, que explica o conflito presente entre a prática idealizada e a realidade concreta do ensino.

Esteve (1999) define mal-estar docente como um problema ocasionado pelas mudanças sociais aceleradas. Segundo o autor, a expressão mal-estar docente “é intencionalmente ambígua [...] sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê.” (ESTEVE, 1999, p. 12).

O mal-estar docente consiste, portanto, nos efeitos negativos que afetam a subjetividade docente, como resposta às condições, tanto psicológicas quanto sociais, postas sobre a atividade do professor no mundo atual.

Para Dejours (1992), a relação trabalho x saúde, parte da premissa de que o trabalho não é neutro em relação à saúde, por ser um fator de contribuição para o adoecimento dos trabalhadores.

No mesmo sentido, Rebolo e Bueno (2002) asseveram que o trabalho docente não tem como ser um elemento à parte na vida do sujeito, ou seja, não interferindo nem sofrendo interferências de outros aspectos da vida social.

O trabalho docente se constitui em um conjunto de ações específicas que são empreendidas pela pessoa do professor durante sua vida profissional. Essa vida não está, no entanto, desprendida da vida privada, nem da instituição onde se desenvolve e nem de um contexto mais global. (REBOLO; BUENO, 2002, p. 253).

Para Codo (1999), o sofrimento psíquico é gerado nesse “jogo de interdições” imposto pela realidade das escolas. No entanto, quando o professor, mesmo comprometido e desempenhando suas atividades com competência, percebe que não é valorizado por aquilo que faz nem pelos alunos, gestão e pelo próprio sistema educacional, isso se torna um fator que, associado a outras problemáticas presentes na prática, resulta em sofrimento psíquico. De acordo com Facci (2004, p. 28), a “desvalorização não acontece somente ligada aos recursos financeiros, mas a própria forma que foram e como são elaboradas as políticas públicas da educação mostra o descaso com a educação”. Para a autora, essa situação provoca no docente uma sensação de mal-estar, de desânimo, de frustração e até de descontentamento.

O mal-estar revela-se, então, na prática docente, sendo vivenciado tanto na condição social quanto na condição profissional. A sobrecarga imposta pela prática docente, juntamente com a vivência de situações insalubres, ocasiona o esgotamento físico, mental e emocional, fazendo com que o sujeito-professor se sinta refém do sistema social massificante e alienador, convertendo o “ser professor” em um elemento de sobrecarga na vida.

Rebolo (2005), em sua pesquisa de Doutorado, reflete sobre o “O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho”, analisando a questão do adoecimento docente, que se manifesta por meio de licenças médicas e afastamentos do trabalho constantemente, estabelecendo-se como situações que expressam o desgaste, o esgotamento e até seu descontentamento com o trabalho.

Zaragoza (1999) explica a expressão mal-estar docente, afirmando que:

A expressão “mal-estar docente” é intencionalmente ambígua. O termo “mal-estar” refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um “deslocamento ou incômodo indefinível”. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê. (ZARAGOZA, 1999, p. 12, grifo do autor).

Marchesi (2008) afirma que o mal-estar docente é causado e pode se apresentar em consonância com a subjetividade de cada professor e tem relação direta com o modo como o sujeito enfrenta as dificuldades impostas pelas condições sociais e educacionais presentes na prática. O mal-estar fica evidente quando “interfere na motivação, nos projetos e nas ações dos professores e faz com que eles percam, ou pelo menos reduzam seriamente a capacidade de se relacionar e de se interessar pela situação educacional de seus alunos.” (MARCHESI, 2008, p. 53).

O elevado número de alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 194).

Esses fatores acima interferem diretamente na subjetividade docente, certamente, podendo afetar singularmente cada professor, em maior ou menor grau, e se manifestar de maneiras diversas de acordo com as vivências e a subjetividade de cada sujeito.

## **2.5 O processo de readaptação funcional perante a Legislação**

A readaptação funcional consiste em um procedimento empregado pela seguridade social de instituições públicas, de empresas privadas e de organizações, nos casos em que, devido a perdas funcionais, os trabalhadores necessitam ser recolocados em outras funções. Segundo a legislação que faz tal regulamentação, é obrigatório que as limitações e que as potencialidades da pessoa sejam consideradas, para que possam lhe ser atribuídas atividades as quais seja capaz de realizar, de acordo com sua atual situação.

No entanto, o processo de readaptação funcional apresenta algumas problemáticas que não foram ainda criteriosamente avaliadas e sanadas, pois os trabalhadores readaptados, em muitos casos, encontram-se, mesmo assim, impossibilitados de realizar atividades adequadas à suas novas condições de saúde e capacitação, sendo assim, excluídos da coletividade.

A readaptação funcional docente - objeto de análise desta pesquisa - é o afastamento provisório ou definitivo do professor de sua função exercida em sala de aula, devido ao adoecimento físico ou psíquico, e sua realocação em uma função diferente, geralmente como auxiliar de biblioteca, secretaria ou coordenação pedagógica. O processo de readaptação tem início com o afastamento do profissional por meio de licença médica, avaliada e aprovada por um perito ou equipe multiprofissional de peritos (médicos, psicólogos e assistentes sociais).

Como direito jurídico, a readaptação funcional não é prevista em um item específico da Constituição Brasileira, porém tem sua aplicação prevista com base nos direitos do segurado previdenciário, no § 21 do artigo 40, da atual Constituição Brasileira. A readaptação funcional foi estabelecida em 12 de julho de 1960, pela União Federal, a qual efetivou, dentre outras medidas, normatizações ao servidor em situação de desvio de função.

Dentre estas normas, constam: o desvio de função, superior a dois anos, advindo e subsistente, por necessidade absoluta de serviço; o desvio de função exercido definitivamente; o desvio de função em atribuição de cargo de origem e somente comparável aos afins, podendo variar apenas de responsabilidade e de grau; o desvio de função em atividades para as quais os trabalhadores possuam as habilidades e condições necessárias para a sua execução regular em novo cargo ao qual deve ser classificado (SINCERCA, 2012, s/p).

No ano de 1967, a Constituição prevê o “obrigatório aproveitamento do servidor em cargo equivalente”. No ano de 1970, foi promulgada a Lei 5.645, a qual distingue o servidor público readaptado, permitindo uma interpretação mais assertiva quanto aos seus direitos. Na Constituição de 1988, art. 41, é prevista a inserção do servidor em cargos diferentes, para fins de reaproveitamento do mesmo.

Dessa forma, inúmeras foram as discussões e as emendas propostas para legalizar e garantir os direitos ao trabalhador readaptado, até que a Emenda Constitucional 47, de 2005, procedeu à ratificação de emendas anteriores e destacou critérios diferenciados para a aposentadoria e para o exercício de demais funções profissionais, voltadas para aqueles que tiveram sua saúde prejudicada em função da atividade laboral.

Assim, desde o ano de 1934, esse direito encontra-se previsto na Legislação, sendo concedido aos servidores e, em muitos casos, confundido com afastamento ou licenças médicas, mas se encontra em vigência e é regido pelas condições a seguir:

- a) Ser servidor efetivo;
- b) Que o servidor tenha sofrido superveniente (após a posse e exercício) limitação de sua capacidade física ou mental, em decorrência de moléstia profissional;
- c) A limitação seja apurada por inspeção médica oficial;
- d) A limitação comprometa ou impossibilite o exercício das funções dos respectivos cargos;
- e) A limitação não impossibilite o exercício de outras funções, no âmbito da administração pública;
- f) A readaptação deverá ser feita nos moldes do § 2 do art. 24 da Lei nº 8.112/90 na redação oferecida pela Lei nº 9.527, de 10/12/97, sob pena de inconstitucionalidade. (ANTUNES, 2014, p. 28).

## **2.1 A readaptação funcional docente em Mato Grosso do Sul**

No funcionalismo público Estadual, a readaptação encontra-se sob o regimento do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Poder Executivo, de 15 de outubro de 1990. A Lei 1.102, seção X, rege a readaptação funcional e caracteriza tal direito, conforme consta no “Art. 42. A readaptação é a investidura em cargo compatível com a capacidade física ou mental do funcionário, verificada em inspeção médica oficial.” (SED, 2014, s/p).

De acordo com a Lei 2.157, de 26 de outubro de 2000, a readaptação possui caráter provisório ou definitivo, só podendo gerar aposentadoria nos casos em que o servidor se encontrar incapaz do exercício do serviço público. No Art. 43, a readaptação é definida somente por solicitação da perícia médica oficial.

No funcionalismo público municipal, a readaptação também é concedida provisória ou definitivamente, por meio de critérios que definem as condições de aptidão do funcionário para o desempenho ou não de sua função, sob a perspectiva da incapacidade. O servidor somente poderá ter concedida sua readaptação em caráter definitivo após dois anos em readaptação provisória e com laudo pericial que comprove a necessidade de afastamento definitivo das funções relativas ao cargo por motivo de saúde.

No Art. 26, do Decreto nº. 10.343, de 22 de janeiro de 2008, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), define a readaptação funcional, nos seguintes termos: “Readaptação é o afastamento do servidor, de forma provisória ou definitiva, de suas funções para executar tarefas mais compatíveis com sua capacidade física e mental, com base no parecer da Perícia médica do Município.” (SEMED, 2008, s/p).

A avaliação pericial, tanto no Estado quanto no Município, é realizada por uma equipe multiprofissional que, no Estado, denomina-se Junta Médica. No Município, no entanto, a equipe multiprofissional foi somente instituída pelo Decreto nº. 12.246, de 9 de dezembro de 2013, sendo assim, formada por seis a oito médico peritos, sendo dois especialistas em psiquiatria, uma psicóloga e uma assistente social, os quais realizam as perícias em saúde, e não mais as anteriormente denominadas perícias médicas.

O procedimento padrão que dá início ao processo de readaptação funcional prevê entrevistas visando esclarecer os motivos, a avaliação médica e as orientações relacionadas à nova condição que o servidor vivenciará. A readaptação provisória pode ser concedida pelo prazo de até 180 dias, sendo que o servidor deve estar esclarecido da obrigatoriedade de passar pela perícia de saúde, a fim de permanecer readaptado por um período maior. Dessa forma, o servidor deve encontrar-se sob avaliação constante e acompanhamento dos peritos, que definem se o servidor readaptado poderá ou não desempenhar novamente a sua função inicial.

Depois de readaptado, o servido é realocado para o desempenho de outra função no ambiente escolar ou no serviço público, em geral. Muitos desses profissionais, que adoeceram devido às demandas da própria profissão, são conduzidos ao exercício de cargos administrativos, onde houver vaga, como auxiliares em bibliotecas, secretarias e em coordenações pedagógicas.

No contexto das pesquisas de Mato Grosso do Sul sobre a violência ao docente, em 2009, o Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais de Educação Pública (ACP) publicou uma pesquisa sobre a saúde dos profissionais da educação pública de Campo Grande – MS. Neste trabalho, foi constatado que na rede estadual de ensino, 44% dos professores que fizeram parte da pesquisa encontram-se readaptados; na rede municipal de ensino 2% faziam parte deste quadro.

Em 2011, para fins de atualização de dados, a SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande), realizou um estudo para traçar o perfil de docentes e especialistas em Educação em situação de readaptação funcional. Essa pesquisa<sup>2</sup>, a mais recente realizada, efetivou-se por meio de um encontro e 08 oficinas com a temática: “Reflexões sobre readaptação funcional”. Com este estudo, objetivou-se promover a valorização dos docentes acometidos de limitação laboral por motivo de adoecimento. De acordo com os resultados, verificou-se que:

- 58% desses profissionais se encontram em readaptação temporária e 45% em readaptação definitiva;
- 76% possuem idade entre 41 e 60 anos;
- 88% destes profissionais são do sexo feminino;
- 85% possuem Pós-Graduação;
- O adoecimento que levou à readaptação ocorreu, para a maioria deles, depois de 10 anos de exercício de docência, sendo que 26,8% se readaptaram entre 20 e 25 anos;
- As doenças psíquico/emocionais representam 51% das causas da readaptação; as doenças musculoesqueléticas encontram-se em segundo lugar, representando 29%, problemas de voz representam 10%, câncer de mama, Lupus, AVC, Doença de Chagas, Tumor na hipófise e problemas na visão representam 1%;
- 66% dos professores continuam exercendo suas atividades na mesma escola onde já estavam lotados;
- 72% destes profissionais exercem suas atividades na biblioteca da escola, 13% na secretaria;
- 30% recebem capacitação para exercer suas atividades como readaptados;

---

<sup>2</sup> Dados disponibilizados no ano de 2014, pela equipe do Setor Psicossocial da SEMED, e não publicados anteriormente.

- 80% desses professores não são mais convidados para participar de capacitações em sua área, fato que, segundo eles, contribui para sua desatualização;
- 84% dos docentes consideram que a mudança de atividade contribui para a recuperação da saúde;
- 97% fizeram ou ainda fazem acompanhamento para a saúde;
- 58% dizem sofrer discriminação por estarem na condição de readaptados;
- 42% da discriminação acontece por parte de colegas de trabalho, 16,6% por parte da direção, 7,9% pela SEMED, 27,3% são discriminados pela Junta Médica.

Novamente foi realizada uma pesquisa em 29 de abril de 2014, no entanto, sem contar com o mesmo detalhamento da pesquisa anterior, mas possibilitou obter um novo panorama relativo ao quadro de docentes readaptados em Campo Grande - MS. De acordo com os dados, no quadro de profissionais atuantes em cargos administrativos há 230 servidores em situação de readaptação no município, sendo que 87 deles se encontram em readaptação provisória e 116 em readaptação definitiva. No quadro referente aos docentes, são 278 docentes readaptados, 147 em readaptação provisória e 131 em readaptação definitiva.

Na rede estadual de ensino, não foram realizadas pesquisas sobre a situação de readaptação funcional, constando apenas com informações de que 490 docentes encontram-se nesta condição atualmente<sup>3</sup>, em Campo Grande/MS.

---

<sup>3</sup> Segundo informações do Setor Administrativo da SED (Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul) - atualização em 2014.





(Obra de Gustavo e Otávio Pandolfo – Os Gêmeos)

*Os cientistas dizem que somos feitos de átomos,  
mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias.*

*(EDUARDO GALEANO)*

## CAPÍTULO IV

### TECENDO COM OS FIOS DAS HISTÓRIAS DE VIDA: A PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo analisar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, as narrações de histórias de vida, foram obtidas por meio de entrevistas livres realizadas com as três docentes selecionadas para o desenvolvimento desta pesquisa. Serão realizadas reflexões e análises sobre cada um dos relatos, citando trechos das histórias pessoais e profissionais, apresentados sob a forma de contos literários, a fim de observar e apontar dados relevantes derivados dessas narrativas.

#### 4.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

A fim de estabelecer uma compreensão sobre como foram desenvolvidas as análises das narrativas de histórias de vida, consideradas nesta pesquisa como elemento mediador para o estudo da constituição da subjetividade docente, faz-se imprescindível explicar sob que bases à abordagem da Teoria Histórico-Cultural alicerça-se para conceder os norteamentos necessários à pesquisadora quanto à elaboração e à utilização de instrumentos metodológicos que subsidiam a coleta e a posterior análise dos dados obtidos.

Para Vygotsky (1995b), a questão do método é considerada como “premissa e produto”, “ferramenta e resultado”, devendo ser adequada, dessa forma, ao objeto estudado.

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. (VYGOTSKI, 1995b, p. 47).

Baseado nesse pressuposto, Freitas (2002) afirma que Vygotsky, em seus estudos, perante a “crise da psicologia”, vivenciada em seu período histórico e para a qual o sujeito era considerado um ser fragmentado, buscou um método que possibilitasse a compreensão do sujeito “como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico.” (FREITAS, 2002, p. 22). Vygotsky propôs, então, a preservação da concretude do fenômeno sob estudo, no entanto, com a observância de que isso não se restringisse à simples descrição de algo, mas para que progredisse em direção à explicação dos fatos.

O processo de cientificidade das pesquisas no campo das ciências sociais diferencia-se das pesquisas em ciências exatas, pois a leitura e a interpretação das estruturas simbólicas utilizadas nas pesquisas deste campo implicam em um estudo mais aprofundado sobre os sentidos simbólicos. Segundo Freitas (2002, p. 24-25): “O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico”. Dessa maneira, no cenário de interação possibilitado pela pesquisa, é preciso considerar o sujeito como um ser com quem se deve estabelecer um diálogo, não o percebendo apenas como objeto a ser contemplado.

Sob esta perspectiva, portanto, pesquisador e pesquisado integram o cenário de interação proporcionado pela pesquisa, ficando a cargo do pesquisador estar atento a todos os aspectos e elementos presentes no contexto da investigação, que possam vir a auxiliar na compreensão do comportamento do sujeito pesquisado, associando-os às informações concedidas durante o processo de interação. Assim, os momentos em que a fala do pesquisador aparece, como evidenciado na técnica de narração de histórias de vida - recurso metodológico adotado nesta pesquisa - cumpre apenas o objetivo de possibilitar espaços para o estabelecimento do diálogo, assemelhando-se mais a uma conversa do que a uma entrevista, a fim de que o sujeito participante da pesquisa se sinta livre e à vontade para contar a sua história, de acordo com o seu olhar sobre os fatos de sua vida. Nesse sentido, Freitas (2002) esclarece que:

[...] as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (FREITAS, 2002, p. 27).

A análise de um fenômeno deve ser explicada considerando a sua gênese e suas bases dinâmico-causais, para que, dessa forma, possam ser compreendidas as reais conexões entre os estímulos externos e as respostas internas, base essa das formas superiores de comportamento, demonstradas pelas descrições introspectivas (VYGOTSKY, 1994).

Vygotsky (1994, p. 68) assevera que: “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”. Considera também que muitos processos, devido ao fato de terem se estabelecido por um período relativamente longo do desenvolvimento histórico, tornam-se fossilizados, ou seja,

convertem-se em formas fossilizadas de comportamento, processos psicológicos automatizados ou mecanizados. Assim, cabe então ao pesquisador buscar o entendimento da origem dos comportamentos, fixando-se nas formas superiores de comportamento e não somente no produto do desenvolvimento.

Tendo por base, portanto, os pressupostos acima apresentados, buscou-se responder ao problema definido nesta pesquisa, através dos procedimentos metodológicos enfocados a seguir.

## **4.2 Os percursos da pesquisa**

A pesquisa iniciou-se com a realização de um levantamento bibliográfico, através da revisão das obras existentes relativas à Teoria Histórico-Cultural – aporte teórico que alicerça este estudo. Após, deu-se seguimento à investigação das produções científicas e demais referências relacionadas ao objeto pesquisado e à temática da subjetividade docente constituída em contextos de violência na escola. Na sequência desse estudo e investigação sobre os dados teóricos relevantes como subsídios, foi possível definir os instrumentos da pesquisa, traçando e compondo o caminho até os sujeitos.

Assim, após a definição de que a pesquisa seria de caráter qualitativo e sob as bases da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, escolheu-se como instrumento metodológico de pesquisa a técnica de narração de histórias de vida - cujo delineamento será apresentado em um tópico posterior. Determinou-se tal escolha pela ampla possibilidade, concedida pela história oral, de se conhecer e acessar diferentes versões sobre um determinado período ou situação, “[...] versões estas marcadas pela posição social daqueles que os viveram e os narram.” (LANG, 2000, p. 123).

Nesta etapa, realizou-se o contato com as Secretarias de Educação do Município e do Estado, para proceder às solicitações de autorização para contatar os docentes readaptados que participariam da pesquisa. Fez-se necessária também a obtenção de dados, advindos desses Órgãos, sobre o docente em processo de readaptação funcional; no entanto, esse processo foi bastante moroso, pela falta de profissionais especializados ou responsáveis para trabalhar com a questão do professor readaptado.

Em seguida à obtenção dos dados concedidos pelas Secretarias de Educação e após o recebimento das respectivas autorizações, foi definido o número de sujeitos participantes da pesquisa, sob o critério de que deveriam ser professores readaptados devido a motivos que envolvessem a problemática da violência na escola dirigida especificamente ao docente.

O fato de a pesquisadora trabalhar em escolas, tanto da rede municipal quanto estadual, facilitou o contato com professores readaptados que estivessem dispostos a participar da pesquisa e cujo perfil também compreendesse os critérios estabelecidos.

Assim, a pesquisa foi realizada contando com 03 participantes. A escolha por desenvolver a pesquisa com um número reduzido de participantes deve-se ao fato de que um número menor permite analisar mais detalhadamente cada um dos depoimentos coletados, assim como amplia a possibilidade de realizar um delineamento mais aprofundado sobre os tópicos e aspectos relatados, na busca por compreender, da melhor maneira possível, por das histórias de vida narradas pelos sujeitos, o processo de constituição da subjetividade docente em contextos de violência na escola.

O número reduzido de sujeitos participantes da pesquisa não consistiu em um foco de preocupação, pois na abordagem qualitativa de uma investigação “preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento da compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação.” (MINAYO, 1994, p. 102). O foco de atenção, portanto, consistiu em priorizar os sujeitos e a singularidade dos dados relatados, sem visar o aspecto da quantidade, mas sim da qualidade do material coletado.

Argumentando neste mesmo sentido, Ferrarotti (1983) aponta que na subjetividade de um único sujeito pode-se encontrar a síntese do social:

Cada narração autobiográfica conta, segundo um corte horizontal ou vertical, uma prática humana. Acontece que, se “a essência do homem [...] é, em sua realidade, o conjunto das relações sociais” (Marx, VI tese sobre Feuerbach), toda prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização ativa de todo o contexto social. Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interioriza-as e transforma-as em estruturas psicológicas por sua atividade de desestruturação-reestruturação. Cada vida humana se revela até em seus aspectos menos generalizáveis como síntese vertical de uma história social. Cada comportamento e ato individual parece em suas formas mais únicas como a síntese horizontal de uma estrutura social. (FERRAROTTI, 1983, p. 50).

Diante dessas enunciações, a obrigatoriedade de um rigor quantitativo na seleção da amostra não se sustenta, pois cada sujeito carrega em si, indistintamente, o social. Como

afirma Ferrarotti (1983, p. 50), “a história do sistema está inteira na história de nossa vida individual”.

Cabe sublinhar aqui, que não se está afirmando que todo sujeito representa o social da mesma maneira, pois isso implicaria considerá-lo como um ser passivo perante as estruturas sociais.

Em sentido estrito, “implicamos” o social através de uma introjeção sintética que o desestrutura e o reestrutura, conferindo-lhe ao mesmo tempo formas sociológicas. Mas porque ele é produto de uma práxis sintética, a relação que liga um ato a uma estrutura social não é linear, a relação estrita que existe entre uma história social e uma vida não é, certamente, um determinismo mecânico. [...] O sujeito não é um epifenômeno social. Em relação às estruturas e à história de vida de uma sociedade, ele se coloca como pólo ativo, impõe-se como práxis sintética. Bem longe de refletir o social, o sujeito dele se apropria, o mediatiza, o filtra e o retraduz, projetando-o em outra dimensão, aquela, em definitivo, de sua subjetividade. Não pode abstrair-lo, mas não o suporta passivamente; ao contrário, o reinventa a cada instante. (FERRAROTTI, 1983, p. 50-51, grifo do autor).

Desse modo, o método biográfico aponta um paradoxo central, ao propor que o individual consiste na reprodução do social, da mesma forma que o nega também. Isso faz com que seja, portanto, uma possibilidade privilegiada de acessar o social, por configurar-se em um método dinâmico e não estático, cujas bases alicerçam-se na ideia de que “se somos, se cada sujeito representa a reapropriação singular do universal social e histórico que o circunda, podemos conhecer o social partindo da especificidade irredutível de uma práxis individual.” (FERRAROTTI, 1983, p. 51).

A possibilidade de proceder à “leitura de uma sociedade por meio de uma biografia” legitima o método, tanto por sua relevância investigativa quanto por sua especificidade epistemológica, pois, segundo Ferrarotti (1983):

[...] a biografia sociológica não é unicamente um relato de experiências vividas, é igualmente uma micro relação social. [...] Não se conta sua própria vida [...] a um gravador; conta-se a outro sujeito. As formas e conteúdos de um relato biográfico variam de acordo com o interlocutor; dependem da interação que o campo social da comunicação representa. Situam-se no interior de uma reciprocidade relacional. [...] A ilusão de objetividade nega a qualidade relacional do relato biográfico [...]. (FERRAROTTI, 1983, p. 52).

Dando destaque para o fato de que se a biografia é uma “reinvenção”, não se aplica falar dela no sentido de percebê-la como um “resgate” do passado, devido à multiplicidade de sentidos assumidos por ele. Assim, o relato de uma história de vida não se configura apenas como um desvelamento de singularidades, partindo de cada história individual, porém revela tais singularidades partindo do olhar de um mesmo sujeito, de acordo, obviamente, com as

condições em que ocorre essa narração. Os aspectos presentes na singularidade, certamente, apresentar-se-ão de maneira variada em consonância com os sujeitos e o contexto.

Ainda sobre o viés metodológico, vale salientar que o procedimento de obtenção dos dados através da narração de história de vida (método biográfico), implica que o pesquisador realize sua pesquisa atento ao conceito de “*feedback* circular”, sob o qual Ferrarotti (1983) explicita que:

O observador é, estranhamente, ridiculamente, implicado no campo de seu objeto. Este último, longe de ser passivo, modifica continuamente seu comportamento em função daquele do observador. Procedimento de *feedback* circular que ridiculariza qualquer presunção de conhecimento objetivo. [...] Torna-se, assim, um conhecimento de dois graças à intersubjetividade de uma interação. (FERRAROTTI, 1983, p. 56, grifo nosso).

Com o mesmo cuidado, nossa pesquisa buscou revelar a história de vida de cada autor/protagonista, sem abandonar a necessária generalização ou, também denominada “leitura do social”, fornecida a partir dos cenários descortinados pelos depoimentos das participantes. Nesse sentido, de acordo com Freitas (2002, p. 28): “Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem [histórico-cultural] consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social”.

Assim, a singularidade presente na história particular de cada docente não foi menosprezada, embora nossa pesquisa esteja alicerçada, sobretudo, na investigação do aspecto da coletividade, ou seja, nos traços presentes que podem caracterizar o universal e que emergiram nos discursos de cada participante. Tal Urt e Morettini (2005) justifica

A produção científica é um campo de investigação e de resgate histórico das áreas do conhecimento, apresentando-se como veículo capaz de revelar e expressar o que tem sido investigado numa área em determinado(s) momento(s) histórico(s). É possível, desta forma, conhecer o particular, o singular e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardada sua especificidade. (URT; MORETTINI, 2005, p. 43).

Na técnica de narração de histórias de vida, utilizada como instrumento de coleta de dados nesta pesquisa, não se optou pelo uso de entrevistas semiestruturadas, por considerar que, através delas, o discurso expresso pelos participantes é direcionado por categorias teóricas pré-definidas pelo pesquisador, as quais poderiam servir de impedimento ao surgimento de dados relevantes e norteariam, da mesma maneira, a análise final dos dados obtidos.

Desse modo, com o intuito de não conduzir em demasia a narrativa dos sujeitos e garantir, da mesma forma, a confluência dos diversos relatos a um mesmo espaço temático, optou-se pela utilização de entrevista livre, na forma de um diálogo, uma conversa, na qual o participante - narrador de suas experiências - poderia sentir-se mais à vontade para expressar-se livremente, da maneira que melhor lhe conviesse.

A fim de buscar estabelecer certo norte entre as narrativas e o tema pesquisado, ao iniciar cada entrevista, a pesquisadora apresentou o universo temático sob o qual decorre a pesquisa, explicando também os conceitos basilares da técnica de narração de histórias de vida e o motivo das raras interferências feitas pela pesquisadora.

No decurso das narrações, coube à pesquisadora se manter sob contínuo estado de “atenção flutuante”, além de ocupar-se constantemente em estabelecer certo nível de “impregnação”, ou seja, permitir que o discurso oferecesse não somente informações pontuais, mas que revelasse também o contexto, a conjuntura de referências que as envolvia e lhes concedia significado (THIOLLENT, 1987).

Com enfoque sob tais aspectos, as duas primeiras entrevistas aconteceram no *locus* de trabalho das participantes da pesquisa: as escolas. Uma delas ocorreu na biblioteca escolar, onde a participante desempenha suas funções, e a outra no pátio da escola (ambiente do refeitório), pois a participante executa a função de coordenadora pedagógica e a sala onde trabalha é pequena, além de encontrar-se sob a circulação de diversas pessoas (outros coordenadores e alunos em atendimento).

Como a terceira participante desempenha seu trabalho de professora readaptada na secretaria da escola, local que impossibilitaria o estabelecimento de uma entrevista, a pesquisadora disponibilizou-se, então, em ir até a casa da participante para que fosse realizada a narração referente à pesquisa. Nesta última entrevista, ficou evidente o aspecto referido acima sobre a necessidade de maior liberdade de tempo e da importância do local onde o sujeito se encontra, para que ocorra uma melhor interação e a consequente liberdade de expressão do participante no diálogo. Este aspecto é bastante relevante e será abordado com maiores detalhes posteriormente.



### 4.3 As participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa são docentes em processo de readaptação funcional da rede pública de ensino - municipal ou estadual -, que vivenciaram violência na escola, independente de sua natureza, e que foram readaptadas em decorrência disso. Tivemos acesso às participantes da pesquisa devido ao fato da pesquisadora trabalhar na mesma escola de duas delas que, ao saberem da pesquisa, aceitaram integrá-la. Uma das participantes passou o contato de outra colega readaptada que também aceitou participar.

Foram estabelecidos os seguintes **critérios mínimos de inclusão das participantes**:

- Ser professor da rede pública de ensino - estadual ou municipal - residentes na cidade de Campo Grande - MS;
- Encontrar-se em processo de readaptação funcional;
- Ter vivenciado alguma das formas tipificadas de violência na escola (física, verbal, psicológica ou simbólica);
- Estar disposto a assinar o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quanto aos **critérios de exclusão das participantes**, enquadram-se neste item todos que não atendem aos critérios de inclusão, como:

- Professores que não se dispuserem a assinar o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, isto é, que não aceitem participar voluntariamente da pesquisa;
- Professores readaptados, mas que não tenham vivenciado a problemática da violência na escola;
- Professores que não se encontram em processos de readaptação funcional.

Quanto aos riscos, considerou-se o possível desencadeamento de reações psicoemocionais, decorrentes dos traumas deixados pelas situações vivenciadas pelos docentes, no momento de narrar seu depoimento à pesquisa. Caso isso ocorresse, a pesquisadora responsabilizou-se pelo encaminhamento e pela condução da participante ao Centro de Apoio Psicossocial (CAPS), que disponibiliza atendimento psicológico, sem que haja nenhum custo à participante.

Quanto aos benefícios, os mesmos encontram-se vinculados à possibilidade de obter um conhecimento mais aprofundado sobre a questão da violência na escola que conduz os docentes à readaptação. Tal fato poderá suscitar a formulação de propostas de melhor e mais eficiente encaminhamento para a problemática, que beneficiem os docentes readaptados e também o sistema educacional como um todo, além de proporcionar, aos docentes participantes da pesquisa, a oportunidade de ressignificar a própria história de vida, através de sua narrativa à pesquisadora.

Quanto à relevância de realizar estudos e pesquisas sobre o que pensam os docentes, Ristum (2001) esclarece que:

A importância de se estudar o conceito de professores acerca da violência é dada, em primeiro lugar, pelas dimensões que a violência assume enquanto um problema social de grande magnitude em várias dimensões, como intensidade, quantidade, qualidade e forma, assim pelo grande número de pessoas por ela atingidas [...]. Em segundo lugar, mas não menos importante, pela relevância da interação professor-aluno na construção da subjetividade humana, especialmente em um período do desenvolvimento dos alunos em que a internalização de valores sociais, morais, éticos e religiosos ocorre com maior intensidade. (RISTUM, 2001, p. 118).

As participantes da pesquisa, portanto, são três mulheres, professoras concursadas da rede pública de ensino - municipal e/ou estadual - que atuam no magistério com adolescentes entre 13 e 21 anos, na cidade de Campo Grande – MS, e encontram-se readaptadas. Por uma questão ética e de sigilo não serão utilizados os nomes verdadeiros. Para fazer a designação das participantes, elegeram-se três nomes que começassem com a letra M (de Magistério), sendo utilizados, assim, os nomes Maria, Melissa e Miriam para referir-se a elas. A seguir, encontra-se um quadro traçando um breve perfil das docentes, com base nas informações concedidas pelas mesmas.

**QUADRO 1: DADOS SOBRE AS PARTICIPANTES**

	<b>MARIA</b>	<b>MELISSA</b>	<b>MIRIAM</b>
<b>SEXO</b>	F	F	F
<b>IDADE</b>	55 anos	56 anos	42 anos
<b>ESTADO CIVIL</b>	Divorciada	Divorciada	Divorciada
<b>FORMAÇÃO</b>	História	História	Letras
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	Sim	Sim	Sim
<b>TEMPO DE MAGISTÉRIO</b>	22 anos	20 anos	25 anos
<b>TEMPO DE READAPTAÇÃO</b>	07 anos	03 anos	1 ano e meio
<b>REDE DE ATUAÇÃO</b>	Município e Estado	Município	Município e Estado

Organização: KRUGMANN, 2015

#### **4.4 A técnica de narração de histórias de vida**

A fim de justificar a escolha metodológica da pesquisa, serão elucidados aqui os conceitos basilares relativos à técnica. A narrativa de história de vida, também denominada de história oral, apresenta-se sempre de maneira dinâmica e inovadora, sendo, dessa forma, um tanto complexo o estabelecimento de sua definição, em virtude de sua natureza provisória. Neste sentido, Meihy (1996) esclarece que a história de vida é:

[...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referente à vida social das pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. Como História dos contemporâneos, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade prática e imediata. (MEIHY, 1996, p. 13).

Dessa forma, a História de Vida constitui-se em uma técnica que permite, por meio da captação de narrativas orais gravadas e posteriormente transcritas, estudar determinado meio social, sem esquecer que o passado se encontrará inerentemente no presente nas histórias de vida, por configurar-se como sua própria essência.

Desenvolver estudos utilizando a técnica de histórias de vida exige que se extraia de elementos e aspectos subjetivos e pessoais, traços e desvelamentos que caracterizam a esfera

da coletividade, fato que possibilita perceber e compreender a lógica das relações intrínsecas aos grupos sociais dos quais o sujeito que narra sua história participa, em determinado tempo e lugar (DUARTE, 2005).

Memória e história são palavras que remetem à ideia de passado. No entanto, embora ambas evoquem este aspecto semelhante em sua definição, os estudiosos afirmam que memória e história são termos que não se confundem. Em seu livro intitulado “A memória coletiva”, o sociólogo Maurice Halbwachs (1990 [1949]), buscou delinear as diferenças entre ambas as palavras.

Seus estudos possibilitaram a apreensão de que a memória coletiva ou social não deve ser confundida com a história. Contrariamente, segundo o autor, a história tem início precisamente no ponto em que a memória se encerra e a memória, por sua vez, termina quando não possui mais um grupo como suporte. Ou seja, a memória sempre é vivida, de modo físico ou afetivo. Halbwachs (1990) esclarece que se há o desaparecimento de um grupo, a história consiste, então, no único modo de preservação das lembranças. Assim, faz-se necessário:

[...] fixá-las por inscrito em uma narrativa seguida uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem. Se a condição necessária, para que haja memória, é que o sujeito que se lembra, sujeito ou grupo, tenha o sentimento de que busca suas lembranças num movimento contínuo, como a história seria uma memória, uma vez que há uma solução de continuidade entre a sociedade que lê esta história, e os grupos testemunhas ou atores, outrora, dos fatos que ali são narrados? (HALBWACHS, 1990, p. 80-81).

Nora (1993) elabora um diálogo possível com Halbwachs (1990), ao refletir sobre o modo como a memória se estabelece como uma experiência de apropriação do que foi vivido por grupos diferentes, sendo, dessa forma, afetiva, contemporânea e inovadora, contrastando com uma história que adquire corporificação em seu registro efetivado sob as exigências do distanciamento e da crítica, de modo racional, nostálgico e limitado.

A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no

espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (NORA, 1993, p. 09).

A história, portanto, é escrita e impessoal, onde grupos com suas estruturas próprias desvanecem-se, cedendo espaço a outros, pelo fato da escrita não os ter registrado. Por sua vez, a memória é a história viva e vivida, subsiste ao tempo, renovando-se. A história viva consiste, assim, no espaço da permanência e o desvanecimento das elaborações grupais é apenas aparente. A memória, segundo a perspectiva de Halbwachs, configura-se na oportunidade de re colocação das circunstâncias ocultas que habitam na sociedade profunda, na sensibilidade (HALBWACHS, 1990).

Conforme defende Halbwachs (1990), a atualização contínua das lembranças, salienta outro aspecto que distingue memória e história: o modo como se correlacionam com o tempo. A exigência indispensável para a existência da memória reside no sentimento de continuidade que deve haver no sujeito que se lembra de algo, pois a memória não rompe ou elabora cisão entre passado e presente por preservar

[...] do passado somente, aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, ela não ultrapassa os limites deste grupo. Quando um período deixa de interessar ao período seguinte, não é um mesmo grupo que esquece uma parte de seu passado: há, na realidade, dois grupos que se sucedem. A história divide a sequência dos séculos em períodos, como se distribui o conteúdo de uma tragédia em vários atos. Porém, enquanto que numa peça, de um ato para outro, a mesma ação prossegue com os mesmos personagens, que permanecem até o desenlace de acordo com seus papéis, e cujos sentimentos e paixões progredem num movimento ininterrupto, na história se tem a impressão de que, de um período a outro, tudo é renovado, interesses em jogo, orientação dos espíritos, maneiras de ver os homens e os acontecimentos, tradições também e perspectivas para o futuro, e que se, aparentemente reaparecem os mesmos grupos, é porque as divisões exteriores, que resultam dos lugares, dos nomes e também da natureza geral das sociedades, subsistem. Mas os conjuntos de homens que constituem um mesmo grupo, em dois períodos sucessivos, são como duas barras em contato por suas extremidades opostas, mas que não se juntam de outro modo, e não formam realmente um mesmo corpo. (HALBWACHS, 1990, 81-82).

Em contrapartida, ao não proceder a essa cisão, a memória converte-se em um interminável depósito de oportunidade de lembranças. As lembranças pretéritas são tão diversas quanto os grupos que existem, sendo constantemente renovadas no cenário da vida social. Dessa forma, não há lembrança estática, sem movimento, pois a pluralidade interliga-se à reelaboração contínua das emoções grupais, abstraindo do passado seu caráter antológico, presente na História.

A memória, segundo Nora (1993), é um processo vívido, regulado por grupos vivos; logo assim, encontra-se em permanente evolução e passível a todas as manipulações. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 09).

Esclarecidas, portanto, tais distinções tão relevantes sobre os termos memória e história, retoma-se o enfoque explicativo sobre a técnica de narração de histórias de vida. A narração de uma história de vida consiste no registro escrito sobre a vida de um sujeito em conversas e entrevistas. De acordo com Denzin (1989), a história de vida pode representar a vida coletiva de um grupo, organização ou comunidade. Queiroz (1988), utilizando a expressão “história oral”, aponta que a mesma indica relatos que registram experiências de um ou mais sujeitos representando uma coletividade. Explica também que o objetivo não é focar apenas nos sujeitos que fornecem as informações, mas sim privilegiar processos, eventos, causas e efeitos.

Atkinson (2002) esclarece que o enfoque dado a uma entrevista oral, geralmente relaciona-se a um ângulo específico da vida de um sujeito, na busca de deslindar o que uma comunidade ou sujeito recorda sobre um evento, questão, tempo ou local determinado. Quando enfoque se direciona sobre a vida inteira de um sujeito, consiste na narração de uma história de vida.

#### **4.5 O processo de análise das histórias de vida**

A análise das histórias de vida implicou no estabelecimento do procedimento a ser adotado nesta etapa da pesquisa. Assim, elegeu-se a proposta metodológica de análise de narrativas biográficas de Fritz Schütze (1977) como embasamento teórico, a qual propõe seis passos para analisar narrativas, sendo sintetizadas da seguinte forma: (1) transcrever detalhadamente o material verbal; (2) dividir o texto em material indexado (contendo referências sobre “quem realizou o quê, onde, quando e por que”) e não indexado (expressando valores e juízos dos próprios narradores); (3) usar todos os elementos indexados a fim de analisar a ordem dos acontecimentos de cada participante, cujo produto é

denominado por Schütze como “trajetórias”; (4) investigar e analisar os elementos não indexados do texto; (5) agrupar e comparar as “trajetórias” singulares/individuais de cada narrador; e (6) contextualizar as trajetórias singulares/individuais – processo este que permite a identificação das trajetórias coletivas.

Esta proposta, indicada por Schütze, pode ser aplicada ao objeto desta pesquisa, o qual consiste em conhecer e analisar o processo de constituição da subjetividade de docentes readaptados devido a vivências de violência na escola. Assim, por meio da análise da trajetória individual, buscou-se perceber a perspectiva de cada docente readaptado participante da pesquisa sem, no entanto, perder o foco da totalidade da dimensão coletiva, pois a mesma expressa às características e elementos que compõem a subjetividade do grupo de professores readaptados, da coletividade, que se configura e se constitui pelas ações e reações manifestadas no cotidiano do processo de readaptação.

A construção de uma narrativa sobre a própria trajetória de vida possibilita ao sujeito elaborar o que sua memória pode ser capaz de explicar na ocasião do relato. O ato de narrar a trajetória de sua vida consiste, assim, em um exercício de análise e de estruturação do pensamento, com relação às experiências vividas em determinado espaço e tempo, refletindo sobre as relações sociais estabelecidas no decorrer da existência.

Assim, conscientemente ou não, vão sendo reconstruídos os sentidos dados ao que foi vivido, abrindo a possibilidade a um olhar distanciado sobre si mesmo e ao exercício de ressignificação das próprias experiências. Dessa forma, não se perde o enfoque no social, pois através da leitura da história de vida de cada sujeito, é possível estabelecer uma leitura sobre as questões da coletividade.

Quanto às trocas possibilitadas pelas pesquisas com entrevistas, como no caso das histórias de vida, Gaskell (2002) destaca que:

Toda a pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistador) para outro (o entrevistado). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(os) entrevistado(os) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Quando lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. (GASKELL, 2002, p. 73).

Dessa forma, a análise dos três depoimentos coletados e sua apresentação final baseou-se nas orientações acima referidas, não sendo divididas visivelmente no texto em seis

passos, mas contendo tais passos do método de análise de Schütze inseridos dentro de um texto único, especialmente por termos optado pela apresentação das análises em forma de contos literários.

Foram extraídos dos depoimentos os elementos mais significativos, cujas articulações possibilitaram delinear um caminho que concedesse coerência e sentido de globalidade ao discurso. Assim, primeiramente, procedeu-se a uma análise centrada nos casos e, na segunda etapa, a análise centralizou-se nos temas, priorizando sempre a análise teórica das narrativas em seu conjunto, buscando compreender o sujeito coletivo. Atentou-se também para evitar dois riscos comumente encontrados nesse tipo de análise qualitativa, alertados no estudo de Pujadas (1992, p. 80), os quais são: “cair em um discurso do discurso, isto é, em uma projeção dos preconceitos do analista sobre o corpus narrativo reconstruído” e a “redução de uma trajetória vital”.

#### **4.5.1 Rastros da subjetividade: as histórias de vida**

A partir deste ponto, apresentamos as narrativas de cada uma das três docentes, objetivando manter os aspectos da subjetividade presentes em cada história. As narrativas serão apresentadas de forma sintetizada, entremeadas por citações de cada participante, sob a forma de conto literário. Apresentamos as narrativas divididas, no texto, em três eixos temáticos para uma melhor compreensão, sendo: **a vida** (características do contexto familiar e trajetória pessoal); **as violências sofridas na escola e os sentimentos frente às violências**; e **sentimentos frente ao processo de readaptação funcional**.



## AS MARIAS QUE HÁ EM MIM



(Obra de Gustavo e Otávio Pandolfo – Os Gêmeos)

*Desamarrar as vozes, dessionhar os sonhos [...]. Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.*

(EDUARDO GALEANO)

## AS MARIAS QUE HÁ EM MIM

Esta é a história de vida de Maria, a que carrega dentro de si as histórias de muitas outras Marias: a Maria filha do pai lutador; a Maria revolucionária e questionadora; a Maria mãe; a professora Maria de História; a mulher divorciada Maria; a professora readaptada Maria; a Maria professora da biblioteca, a coordenadora do noturno Maria, a Maria que compartilhou conosco sua trajetória de vida... Enfim, uma Maria que, ao narrar sua história de vida singular, também nos conta a história de tantas outras Marias...

### A VIDA

Maria é uma professora de História, divorciada, de 55 anos e tem um único filho já na faculdade. Ela trabalha como professora readaptada no Estado e no município. Ao iniciarmos nossa conversa, Maria explicou: “Preciso falar antes do meu pai [...]”. E é assim que sua história começa: pondo em evidência o orgulho que sente pelo exemplo de vida que o pai representa. Mas por que Maria fez questão de começar seu relato contando a trajetória do pai?

Segundo Nunes (2001), a família determina o primeiro sistema de normas do qual fazemos parte; portanto, é a família que define os comportamentos que incorporamos no decurso de nossa vida. Sendo assim, compreendemos que o pai de Maria exerceu e ainda exerce uma grande influência sobre sua subjetividade, pois contar a história de vida dele significa para ela também contar uma parte importante da própria história.

Maria contou que seu pai foi um menino muito pobre. Quando ainda estava na infância, um casal se ofereceu para adotá-lo, no entanto, seus pais não quiseram. Porém, quando ele tinha 10 anos, sua mãe faleceu e ele decidiu que queria mesmo morar com essa família, que residia em uma cidade bem distante da sua, no Estado de Minas Gerais. Comunicou sua decisão ao pai, que a aceitou. Então, foi morar em Juiz de Fora, onde teve oportunidade de estudar, de aprender o ofício de gráfico e, mais tarde, conseguiu trabalho em um banco. Maria relata que seu pai teve uma vida de superação, tanto da pobreza quanto do preconceito que sofreu por ser afro-descendente.

Ele casou-se com a mãe de Maria e sempre buscou incentivar os filhos a estudar, pois valorizava muito o conhecimento. Devido a esse enfoque na educação dos filhos, Maria

conta não ter aprendido a realizar nenhum tipo de trabalho doméstico, pois seu pai fazia questão de que os filhos apenas estudassem.

Ela conta que, apesar do estímulo constante do pai e de seu esforço em mantê-la estudando somente em escolas particulares e elitizadas, não foi uma excelente aluna, como era esperado, pois teve muitos problemas, em virtude de um complexo por ser muito magra. Quando estava no último ano do ensino médio, frequentou as aulas de um cursinho pré-vestibular. Seu pai trabalhava o dia inteiro, mas fazia questão de estudar com Maria, todas as noites, a fim de ajudá-la.

Maria, então, prestou vestibular para o Curso de Direito na universidade federal juntamente com o pai, no entanto, o pai passou e ela não. Apesar da decepção, de Maria e da família toda, ela também havia prestado vestibular para o Curso de História, em universidade particular, e havia passado. Seu pai aconselhou-a a cursar História, pois era uma matéria da qual ela sempre gostou muito e, se quisesse, poderia continuar tentando passar em Direito. Maria acabou encantando-se com a faculdade de História e não pensou mais em estudar Direito.

Após a faculdade, Maria veio morar em Campo Grande - MS. Trabalhou em outras áreas, casou, teve um filho e somente depois começou a trabalhar como professora, em um período somente.

### **AS VIOLÊNCIAS SOFRIDAS NA ESCOLA E OS SENTIMENTOS FRENTE ÀS VIOLÊNCIAS**

Após o filho ter crescido, Maria pode trabalhar como professora de História, área de sua formação. Maria trabalhou por 12 anos em uma escola do município, onde tudo sempre correu bem, no entanto, quando trocou de escola, as coisas mudaram. Maria conta não ter tido nenhum tipo de problema até a troca de gestão. A partir desse momento, seus problemas começariam.

Maria conta que percebeu, logo no início, que a diretora nova demonstrou não gostar dela, pois ela era uma pessoa do tipo contestadora: “[...] eu tinha uma mania, assim, eu reclamava muito, era muito revolucionária. Professor de História é assim!”. Durante as reuniões, Maria começou a perceber que seus colegas a estimulavam a falar, a reclamar sobre o que não consideravam certo, em nome de todos, mas que apenas ela falava e ninguém mais se pronunciava: “Me colocavam fogo pra falar as coisas, nas reuniões, essas coisas... algumas reclamações... Mas na hora do “pega pra capar”, todo mundo fugia da raia”.

Com o tempo, ela foi notando que a diretora passou a ignorar suas falas nas reuniões, como se ela não existisse. Codo (1999, p. 277) afirma que “[...] boas relações sociais no trabalho ampliam a chance de ter amigos, que por sua vez amplia o suporte social [...] trata-se de uma rede de proteção do trabalhador que o auxilia a suportar melhor as agruras do trabalho [...]”; no entanto, cada vez mais, era perceptível para Maria que não tinha nada disso ali e que não poderia contar com ninguém, nem com seus colegas professores e muito menos com a gestão.

Esse é um dado bastante relevante, pois não é comum concebermos o magistério como uma profissão solitária, individualista, muito pelo contrário, é um trabalho reconhecidamente permeado pelo social, pela coletividade. No entanto, cada vez mais, Maria sentia-se sozinha em meio aos outros. Um sentimento de solidão caracterizado pelo silêncio e pela falta de amparo de seus colegas, e também marcado pelo desprezo às suas opiniões, por parte da gestão. Codo (1999, p. 277) assevera que: “A educação é uma experiência libertadora que necessita respirar liberdade para poder ocorrer”, mas como uma professora irá ensinar sobre e com liberdade, sentindo-se no próprio local de trabalho como se não tivesse vez nem voz?

Para que o trabalho possa ser realizado de modo satisfatório e para que desempenhe o seu papel equilibrador, é necessário o estabelecimento de vínculos, tanto com relação à instituição quanto com as pessoas que a integram (LAPO; BUENO, 2003). Tais vínculos:

[...] são entendidos como o conjunto de relações que o professor estabelece com a escola e com o trabalho docente, e que depende da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos. Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (incluindo-se aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério. (LAPO; BUENO, 2003, p. 11).

Além da ausência desses vínculos tão importantes no ambiente de trabalho, Maria teve de enfrentar mais um problema que surgiu. Em uma acolhida escolar, enquanto os alunos em fila eram recepcionados e recebiam informes da direção, Maria foi chamada a atenção pela diretora na frente de todos, porque estava com a turma mais agitada e problemática da escola, e não conseguia fazer com que ficassem calados e organizados. A diretora reportou-se a ela, dizendo: “Se você não controla uma sala, como que você vai ser professora?”. Maria conta que ficou muito brava e envergonhada: “Nossa! Fiquei muito brava, mas muito brava, na

hora, porque eu me senti extremamente envergonhada”. Ela pediu aos alunos que subissem para a sala de aula e foi falar com a diretora. Maria explicita sua revolta dizendo:

Se ela tivesse se reportado só pra mim, tudo bem. Mas ela falou na frente de todo mundo! Menina, emputeci tanto na hora que acabou [...] e ela andando na minha frente e eu atrás dela. E eu falei: “Você quer me esperar? Porque eu quero falar com você!”. Aí eu falei assim: “A próxima vez que você tiver qualquer reclamação minha, você se reporte a mim, na sua sala. Você não foi nem um pouco ética comigo. Você não teve nenhuma ética profissional comigo. Você está achando que eu sou o quê? Eu tenho não sei quantos [...]”. Eu já tinha uns quinze, dezesseis anos de serviço de sala de aula, entendeu?

A diretora reagiu com arrogância, tentando ignorá-la, como já vinha fazendo: “Aí ela falou... bocejou... falou um monte, sabe”. Maria ficou extremamente chateada e com muita raiva de sua atitude. Ela contou que:

[...] a partir disso, ela começou a me perseguir. Tudo! Ela ia à minha sala assistir as minhas aulas, entendeu? Ela fez várias! Várias vezes ela me chamou, com a equipe inteira da coordenação, para reclamar de mim. Teve uma vez, por causa de um visto que eu não dei para um aluno... Que você sabe. Você pega uma sala de quarenta, cinquenta alunos... Não sei como que tá agora [...]. E sabe o que ela fez uma época? Ela me deu todos os sextos anos, os piores, né? Porque são crianças, dá muito trabalho. Eu sempre fui de sétimo e você vê que eu dou aqui... Que eu dava aula aqui, no Estado, eu dou aula aqui no Estado no ensino médio. Não tinha nada a ver e eu falei, reclamei com ela, porque tem essa coisa de mais tempo, né? Eu falei: “Olha, eu acho que tenho direito de escolha”. Ela falou: “Você não tem direito de escolha! Isso aí é besteira! Aonde você arrumou isso? Onde está escrito isso que você pode escolher sua sala?”. Eu falei: “Mas sempre foi assim”. Ela falou: “Não. Aqui agora não é mais assim”. [...] Tudo quanto que é trabalho, eles fiscalizavam meu trabalho. Teve um dia que ela falou que um aluno falou pra ela que eu estava atendendo celular e era mentira. Não aconteceu isso, entendeu? Não aconteceu. Quando tocava meu celular, ou eu saía pra fora, e era raro isso, né? Como eu tenho um filho que é especial, eu acho que eu tinha até o direito, se eu fosse reclamar, de ficar com o celular ligado, né, porque, né, naquela época ele tava tomando um remédio muito forte, essa coisa toda. Mas eu nem falei isso, não falei nada.

Codo (1999) explica que relações sociais saudáveis no trabalho são importantes para qualquer atividade que se realize, sobretudo, aquelas em que houver a convivência entre duas ou mais pessoas. Segundo o autor (1999):

Poder contar com suporte social adequado no trabalho está associado com maior satisfação, melhores possibilidades de lidar com conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e melhora das condições de saúde física e mental, em resumo, melhores condições pessoais e mais qualidade no trabalho. Em cada ocupação encontraremos graus diferentes em que as pessoas são afetadas pela qualidade das relações sociais no trabalho. (CODO, 1999, 274).

Consequentemente, neste contexto nada salutar, Maria desenvolveu um quadro grave de depressão e síndrome do pânico, que a impossibilitou de continuar exercendo suas atividades docentes. Ela procurou um médico psiquiatra que lhe concedeu alguns meses de

afastamento por meio de licenças. Mesmo estando licenciada, a diretora lhe pressionava para que voltasse às atividades, sendo que havia uma professora que lhe substituíria durante todo esse período de afastamento. A situação chegou ao ponto de Maria se ver obrigada a pedir a outras pessoas que levassem seus atestados na escola para que as perícias médicas fossem marcadas, pois esta foi a única forma que encontrou para evitar o contato com a diretora, que aproveitava qualquer oportunidade que tivesse para pressioná-la e persegui-la.

Ela relata que essa situação toda lhe fez muito mal. A violência psicológica constante que sofreu durante todo esse tempo e que parecia não ter fim, fez com que ela adoecesse ainda mais. Apesar de medicalizada e fazendo tratamento psiquiátrico, seu quadro emocional não apresentava melhoras, diminuindo suas chances de retorno ao trabalho.

Transcorridos 10 meses de licença, Maria tentou voltar a dar aulas, mas conseguiu permanecer trabalhando apenas por 1 mês, pois a diretora recomeçou a pressão sobre ela, fazendo com que passasse muito mal e precisasse de uma nova licença de saúde. Esteve (1999, p. 47) comenta que “o contexto social em que se exerce a docência tem grande influência para a autorrealização do professor no magistério”. Desse modo, a experiência negativa vivida por Maria, além de impossibilitar seu retorno ao ambiente de trabalho, também a desestabilizava emocionalmente de forma grave, frustrando qualquer expectativa de realização em sua prática docente.

O psiquiatra de Maria percebeu a influência negativa dessas vivências sobre ela e indicou-lhe a readaptação funcional: “Acho melhor você readaptar porque você não está preparada pra ficar sofrendo pressão, entendeu? E humilhação”. Por fim, Maria foi readaptada em outra escola municipal, como auxiliar de bibliotecário e na mesma escola do Estado exercendo a função de auxiliar de coordenação pedagógica.

Isto nos conduz ao seguinte questionamento: por que Maria teve problemas apenas na escola municipal em que trabalhava, e não na escola do Estado também? A fim de refletir sobre este dado, faz-se necessário, primeiramente, considerar que nas escolas da rede estadual de Campo Grande, a gestão é de natureza democrática, participativa, ou seja, os diretores são eleitos por toda a comunidade escolar: professores, funcionários, pais e alunos; enquanto nas escolas da rede municipal, a gestão é tradicional, sendo os diretores indicados e nomeados pela administração municipal, sem consulta alguma à comunidade, podendo permanecer no cargo inclusive durante décadas, em muitos casos.

Assim, podemos questionar se o fato da indicação e nomeação, ao invés da eleição do gestor, não acaba por lhe distanciar ainda mais dos colegas de profissão, que é bom lembrar: são professores tanto quanto ele. Um gestor que se encontra há muitos anos nesse cargo e que sabe que não precisa ter seus atos aprovados pelos colegas para permanecer no poder, pode vir a tornar-se uma espécie de déspota, que faz apenas o que lhe convém e lhe traz benefícios, não demonstrando empatia e consideração pelos demais.

Com base em uma análise mais aprofundada deste dado, corroborada também pelos resultados obtidos na pesquisa: “Educação: carinho e trabalho”, coordenada por Codo (1999, p. 334, grifo do autor), é possível afirmar que “o tipo de gestão adotado pelas escolas é uma variável que “intervém” no cenário escolar, propiciando ou limitando o sofrimento psíquico dos trabalhadores”.

Mas quais são os fatores que poderiam intermediar a associação entre a gestão e a exaustão emocional docente? Codo (1999) argumenta em favor da gestão democrática nas escolas, sobretudo, para defender a saúde mental dos professores. Para tanto, ressalta a seguinte discrepância: “os professores têm direito a escolher seus representantes a nível nacional, estadual, distrital, mas estão proibidos de exercer a democracia no próprio local do trabalho.” (CODO, 1999, p. 334). Esse “déficit de cidadania, de democracia” existente na própria escola interfere na autoestima de seus trabalhadores. Segundo o autor, na gestão do tipo tradicional (como é o caso das escolas municipais de Campo Grande/MS):

[...] não necessariamente, mas muito possivelmente, as relações deste “entronado” diretor com os trabalhadores seja complicada. [...] Há neste “jogo” tradicional de entronização de alguém por indicações um elemento de ilegitimidade, de indiferença perante a importância da construção do consenso para poder liderar realmente uma escola. (CODO, 1999, p. 334, grifos do autor).

Assim, ao comparar os dois tipos de gestão (democrática e participativa x tradicional), é possível perceber que o sistema democrático tende a funcionar como uma forma de prevenção da exaustão emocional docente.

## **SENTIMENTOS FRENTE AO PROCESSO DE READAPTAÇÃO FUNCIONAL**

Maria foi readaptada para trabalhar em outras funções nas escolas. No município, passou a trabalhar como auxiliar de bibliotecário e, no Estado, como auxiliar de coordenação pedagógica. Segundo ela, sua readaptação funcional adveio dos problemas que enfrentou com a gestão da escola do município.

Meu problema foi com a gestão. Não foi com os alunos, entendeu? Não tive problemas com os alunos. É lógico, agora, que pro professor tá complicado? Tá. Porque eles têm desinteresse e tudo, mas não é só isso, entendeu? Por exemplo: a direção não apoia o professor mais, principalmente no município. Eu vejo, até hoje. Eu estou readaptada no município, mas vejo como que é.

Apesar de considerar complicado ser professor, atualmente, por causa do desinteresse cada vez maior dos alunos e de inúmeros outros problemas, Maria explica que o que mais pesou, no seu caso, foi a pressão exercida pela gestão sobre ela e seu trabalho. Maria compreende o que sofreu com a diretora da escola do município como uma manifestação de violência psicológica exercida contra ela.

Maria conta que, concomitantemente, trabalhava em uma escola do Estado, mas que não enfrentou esse tipo de problema com relação à gestão de lá, no entanto, ela precisou ser readaptada nas duas escolas, pois não poderia continuar exercendo a função de professora em uma delas, sendo readaptada na outra.

No Estado, eu fui muito pressionada [pela perícia médica] a me readaptar, porque foi em função do Estado que eu readaptei no município. Porque o Estado falou: “ou você volta ou você...”. Porque eu tive que tirar nos dois, né, a licença. Não é que o problema é daqui. Eu não tive problema aqui, mas como ele [o psiquiatra] falou: “Não, você não pode ficar em escola nenhuma”. Eu ia começar a ter problema aqui também, com certeza, mas eu não cheguei porque eu peguei a licença. Aí, eu já voltei pra casa fora da sala de aula, né? Desde 2008 que eu tô aqui.

Mesmo seu trabalho no Estado não tendo sido o causador de sua readaptação, como ela relata, foi justamente a perícia médica do Estado que a pressionou a se readaptar. Com a autorização de readaptação em mãos, imediatamente, Maria foi transferida para outra escola do município, mas conta que mesmo assim ainda continuou sofrendo com a postura da antiga diretora em relação a ela.

Na mesma hora! Na mesma hora, mas mesmo assim, ela ainda ficava me ligando porque ela tava doida pra assim... Queria saber se eu ia voltar ou não porque tinha que ter dois anos. Porque são dois anos pra você perder a vaga, né? Aí você perde a vaga, aí ela ficava tranquila porque ela ia por quem ela quisesse. Mesmo assim, ela continuava ligando para outra escola, pra saber se eu tava lá, entendeu? Ela ainda continua mexendo. Porque isso é o tipo de coisa... Eu acho que ela até estava fazendo fofoca de mim pra outra diretora, entendeu? “Ó, esta menina aí é uma... Esta senhora aí é uma...”.

Sobre a readaptação, Maria diz que “as pessoas acham que é final de carreira” e que sente que há muito preconceito quanto ao professor que está readaptado:

[...] percebo também no Estado essa... essa... esse preconceito e eu ouço as pessoas falar que readaptado não faz porcária nenhuma. Esses dias, eu ouvi



uma pessoa da secretaria falar que fica sentado, não faz nada. Eu acho que queria dizer pra mim [...]. Eu acho que as pessoas têm. Eles acham que está aqui pra não fazer nada. Não sabe o que aconteceu pra você chegar nesse processo de readaptação, entendeu? Eles não têm essa noção.

Maria conta que, ultimamente, tem se sentido discriminada pela diretora do Estado, pelo fato de ser readaptada. Ela conta que foi readaptada no Estado para trabalhar na coordenação pedagógica e que trabalhou por sete anos como a única coordenadora do período noturno. Contudo, neste ano, a escola recebeu uma nova coordenadora (que não era readaptada) para trabalhar neste período. Maria conta que ficou muito chateada com a atitude e a fala da diretora em uma reunião coletiva, na qual comunicou que ela deveria, então, sair da coordenação. Maria se sentiu menosprezada, discriminada, como se estivesse simplesmente sendo descartada, agora que não precisavam mais.

Ela me colocou como coordenadora do noturno e ela, de repente, depois que entrou a Vanessa, ela realmente me descartou e falou pra mim: “Você é readaptada, né?”. Tipo assim: “Você é uma bosta! Então você sai, entendeu?”. Pô, podia ter me chamado sozinha, você não acha? “Maria, ó, você sabe que o readaptado, ele tá só lotado, né, como apoio pedagógico. Você estava coordenadora”. Mas ela precisou de mim. Quanto tempo eu estou como coordenadora? Sete anos! Sozinha! Entendeu? Sozinha eu fiquei nesse noturno aqui. Aí, tudo o que eu fiz não valeu nada e é o mesmo trabalho, gente, é o mesmo trabalho! Eu só saí da sala de aula. Tive o mesmo trabalho. Quer dizer, a Vanessa tem nada a ver com isso, a Vanessa. É ela! É com ela, que disse. Ela tem problema com readaptado, entendeu? Também não foi tão forte como no município, que houve muito mais coisas, mas eu percebo também no Estado esse preconceito [...].

Quanto às suas experiências com a perícia médica, Maria conta que não teve problemas no município, mas que as perícias médicas do Estado eram complicadas e que lhe abalavam muito emocionalmente a cada ida.

Eu não tive problema nenhum com a perícia do município, em relação à readaptação, mas no Estado, eu já tive algumas coisas, assim, já passei, tipo, por dois pra me analisar, entendeu? Dois, três médicos, uma vez. Eu já passei por isso. Ficaram me perguntando como é. [...] Eu tinha pânico de ir em perícia médica! Pânico, pânico! Do Estado, principalmente. Do município, eu não tô mais tendo problema, porque depois de dois anos, você não precisa ir mais.

Ela relatou também sobre a problemática enfrentada ao precisar tirar alguma licença médica estando readaptada: “Só se você tiver outro problema. Aí, vem o problema! Porque se você pega de novo, eles te encham o saco também, viu. Aí, tem o problema de você tirar licença e você já estar readaptada”. Essa questão ocorre principalmente por causa da gestão, que pressiona o professor para que não tire licenças médicas.

É, aí eles ficam te enchendo o saco. “Pô! Você já tá readaptada e ainda tá doente? Então, quer dizer que não adiantou você readaptar?”. Fica nessas, sabe, nessas pressões. Eu acho que a gente passa muita humilhação na perícia médica, muita humilhação. Você é muito humilhada porque assim, parece que você está falando mentira, eles não acreditam no que você fala, entendeu? Ixi! Eu já vi tanta coisa, mas tanta coisa com algumas outras colegas que readaptaram, entendeu? E essa vez que eu passei por três... que Nossa Senhora! Três médicos [...]. Até levei susto, eu falei, mas eles disseram: “Não, a gente, de vez em quando, faz isso”.

Maria conta que passar pela perícia médica no Estado é muito difícil e que os médicos questionam bastante. Ela comentou também sobre o fato de não ter sido avaliada por um médico psiquiatra, muitas vezes, e que só recentemente descobriu que poderia exigir o cumprimento do direito de atendimento por um médico especialista em sua doença.

No Estado, agora eu descobri o seguinte: eu tenho direito de pedir uma junta psiquiátrica. Eles não eram psiquiatras, sabia? Como é que eles vão me analisar, se eles não são psiquiatras? Agora, sabe o que eu, por exemplo, se eu tiver algum problema, já me falaram que é pra eu mesma ir lá agendar com um psiquiatra, entendeu? Que aí ele pode, ele vai me analisar. [...] Eu fui agora dessa vez. Eu pedi só pra eu testar, sabe. Nossa! Fui super bem tratada. Perguntou o nome do remédio, me aconselhou que eu podia fazer uma terapia também, sabe, até conversou bastante comigo. Até me ajudou. Isso até anima, a pessoa te levanta e tudo. Agora, aqueles outros te questionam, nossa! Parece que você tá numa inquisição [risos], sendo julgada ali e, sei lá, alguma coisa assim. Ixi, já passei muito, muita coisa numa junta médica. De ir tremendo, de dar dor de barriga, sabe? Essas coisas... nossa! Coisa absurda! Eu sei de uma amiga minha que quebrou, quase quebrou a mesa, da Junta Médica, sabia? Surtou. Porque eles duvidam de você, né? Duvidam. Aí, ela ficou puta mesmo, jogou os papéis tudo que estavam em cima da mesa. “Vocês não querem me dar, então?”. Sabe, jogou os papéis. Então que dizer, são coisas que... pelo amor de Deus! Você piora a pessoa. Eu falei pra esse psiquiatra, falei pra ele assim: “Eu acho engraçado essa perícia médica. A gente já tá doente, tá ruim, se sentindo mal, a autoestima lá em baixo e ainda tem que passar humilhação de vim aqui, entendeu?”. Aí, ele falou: “Não, agora você... se você tiver algum problema, você passa na Junta Psiquiátrica, passa pro psiquiatra” - ele me explicou isso. Eu não sabia que eu podia porque lá é assim: se vai, você vai com qualquer médico, até com ortopedista você vai. Isso aí tá errado, não pode ser assim!

Sobre a possibilidade de voltar a exercer a profissão de professora, Maria se mostra muito pessimista e com medo de ter de enfrentar essa situação novamente. Em sua fala, demonstra até mesmo aversão com relação a esta possibilidade: “Nem fale! Em voltar à sala de aula? Se tiver que voltar pra sala de aula, acho que eu morro, Taís. Ai, não aguento mais! Não aguento mais... não aguento”.

Maria conta que a pressão, o excesso de burocracia, as cobranças e as exigências constantes sobre o professor e sobre o seu trabalho são muito grandes e sufocantes, principalmente no município, onde o professor não tem tanta autonomia sobre a sua prática.

Eu acho que o município é muita burocracia, muita coisa. Muita gente te vigiando, seu trabalho o tempo inteiro, entendeu? É essa pressão. Eu acho que isso é uma pressão e a parte burocrática também. Quanta coisa você tem que fazer! Tudo o que

you vai fazer you tem que fazer um projeto. Tudo you tem de provar que you é boa mesmo, o tempo inteiro, eles não te dão uma folga, entendeu? [...] Eles não te dão uma liberdade pra you trabalhar, pelo menos pra you trabalhar, pelo menos um tempo pra ver, né? É o tempo inteiro, o tempo inteiro!

Maria fala que compreende essa pressão e cobranças sobre o professor como um tipo de violência e que o professor contratado sofre ainda mais porque não possui tantos direitos trabalhistas perante a lei, como o professor concursado tem.

Tanto que eu acho que no município eles adoram contratado. Adoram por quê? Porque eles são... eles.... eles... viram escravos, né? Eles são verdadeiros escravos, os contratados. Eles não podem fazer nada errado, nada! Olha naquela greve que teve ano passado. A diretora da minha, dessa escola que estou agora, ela ligava pros contratados: “Olha, se vocês não forem pra escola, vocês vão ser mandados embora!”. Eu não sei se eles... a direção também é pressionada pela Secretaria de Educação. Nesse sentido da greve foi. Foi uma coisa assim, meio que a Secretaria, o prefeito em cima da secretária, a secretária em cima da diretora, a diretora em cima da coordenação. Sabe, assim.

Maria conta que, devido à pressão da gestão e mesmo estando readaptada, inacreditavelmente, ainda precisa dar aulas, pois o índice de notas dos alunos em avaliações externas foi muito baixo e as diretoras das escolas do município estão colocando os professores readaptados, que estavam trabalhando na biblioteca, como é o caso de Maria, para dar aulas de reforço para esses alunos. São alunos de anos diferentes, portanto, de vários níveis, e os professores readaptados precisam dar aulas de reforço, independentemente do ano e da matéria, mesmo que não seja para a disciplina para a qual é habilitado. Maria conta que alguns professores readaptados estão tendo que dar aulas de reforço para turmas com até 20 alunos.

Maria conta que, no seu caso, está dando aula para 10 alunos, do 1º ao 5º ano, sendo que apenas um deles, que é do 5º ano, sabe ler, ainda, muito mal. Dessa forma, mesmo não tendo formação em Pedagogia, sendo professora de História e estando readaptada fora de sala de aula, ou seja, impossibilitada de dar aulas e exercer as atividades de professora, Maria se vê obrigada a assumir essas aulas de reforço, tendo que se virar para conseguir alfabetizar esses alunos.

Readaptada. Você acredita numa coisa dessas? [...] Eu também tô fazendo isso, eu tô tendo até que alfabetizar também! Você já pensou? Coisa que eu não sou, não é minha formação acadêmica isso. Eu não sou pedagoga, entendeu? Só que aí tô tendo até que pesquisar, pesquisar na internet, sabe. Até perguntei para um monte de gente [...] que tem aluno no 2º, 3º, 4º ano lá, que não sabe nem ler, não sabe ler ainda, entendeu? Aí como é que você faz? [...] A maioria não sabe, não lê. Não. Todos! Nenhum lê. Aí, como é que você faz? Você tem quase que alfabetizar. Só o 5º ano que não, que eles leem muito mal, né? Leem, mas muito mal, sabe. Assim, demora quase 1 ano pra ler uma frase, entendeu? Não é... que que eu vou fazer? Se eu reclamar, eu tenho que ir pra outra escola. Todas as escolas do Município estão fazendo esse reforço, entendeu? Porque foi um problema muito sério, porque baixou

demais o nível. Então, acho que elas foram pressionadas e eles vão fazer com quem isso aí? Vão jogar pros readaptados. Não tinha outro jeito. Pra quem que eles vão colocar? Pra professor? Professor tem que tá dentro da sala de aula, como que ele vai dar reforço?

Segundo Maria, os professores readaptados se sentem coagidos a ter que assumir e ministrar essas aulas de reforço, com medo de sofrer represálias por parte da gestão, como é o caso dela. Embora ela se mostre indignada com a situação, diz que se sente obrigada a cumprir essa ordem, por receio da diretora colocá-la à disposição e ela ter que trocar novamente de escola, pois esta é perto de sua casa. Sarmiento (1994, p. 76) explica que gestões muito rígidas e controladoras (da mesma forma que gestões extremamente liberais) conduzem a uma “cultura da acomodação”.

Mas ela não perguntou na reunião se a gente queria ou não fazer isto, pros readaptados, ela já jogou mesmo. Aí, você vai brigar? Você sabe como funciona no município, você começa a brigar... minha filha! E as outras aceitaram. Eu vi que as outras aceitaram e se eu for comprar briga, ela vai me mandar embora e como as outras tão fazendo reforço, que eu procurei saber, eu falei: vai dar na mesma. Mas isso é provisório, ela já falou que é provisório. É até julho só, aí a gente volta a fazer nosso trabalho, mas já não está certo, né?

Assim, tem-se um professor que foi readaptado em outra função, justamente por não poder mais exercê-la, como no caso de Maria, se vendo obrigado a cumprir tão função. Quando o professor não possui autonomia, quando não exerce participação alguma no processo de decisões sobre sua própria práxis docente, tende a sentir-se desvalorizado, adotando uma atitude passiva perante seu trabalho (VIEIRA, 2002). Percebe-se que, diante desta situação, o professor não pode nem mesmo recorrer à Secretaria de Educação para relatar tal problema, pois a ordem para que os professores readaptados deem aulas de reforço vem da própria Secretaria de Educação, provavelmente para evitar gastos com a contratação de outros profissionais para exercer essa função.

Isso, além de desconsiderar a ordem médica do psiquiatra do professor e também a decisão tomada pela perícia médica da própria instituição, pode fazer com que os sentimentos manifestados pelos professores readaptados, sobre estar sendo desrespeitado e desvalorizado, intensifique-se ainda mais, podendo até mesmo validar, de certa forma, a sensação de inutilidade sentida com relação à função a qual foi conduzido a exercer no processo de readaptação funcional.

Da mesma forma, isso pode suscitar sentimentos de incompetência, fracasso e inaptidão, pois o professor não está habilitado também para exercer aquela função de professor de reforço, muitas vezes, em disciplinas que não são o seu objeto de formação. Tal

situação pode, inclusive, agravar o quadro de saúde do professor, desestabilizando-o novamente, trazendo à tona lembranças e vivências para as quais não se encontra preparado. Diante de todos esses fatores, ainda cabe e é fundamental pensarmos no prejuízo que isso pode trazer ao aluno: essas aulas de reforço seriam eficazes, satisfatórias, prestariam o auxílio de que o discente realmente necessita?

[...] que eu vou fazer? Se eu reclamar, eu tenho que ir pra outra escola. Todas as escolas do município estão fazendo esse reforço, entendeu? Porque foi um problema muito sério, porque baixou demais o nível. Então, acho que elas foram pressionadas e eles vão fazer com quem isso aí? Vão jogar pros readaptados. Não tinha outro jeito. Pra quem que eles vão colocar? Pra professor? Professor tem que tá dentro da sala de aula, como que ele vai dar reforço? [...] É, mas eles não querem gastar, né? Porque eles acham que tão gastando com a gente e a gente não faz nada. Sendo que, na biblioteca, lá do município, lá a gente faz. A gente tem que contar história, a gente tem agendamento, fora cadastrar livro. Tem que ser muito bem feito, que existe uma fiscalização muito grande no Município em relação a isso, o acervo da biblioteca, essa coisa toda, né? Então, é complicado! Nossa Senhora! Mas aí, eu... essa professora... eu ainda falei pra ela, falei: “Você pode reclamar”. Ela falou: “Não”.

Sobre a carreira de professora antes de ser readaptada, Maria demonstra sentir orgulho da professora que foi até sua trajetória ser interrompida pela experiência vivida com a gestão. Maria já está há 22 anos no magistério e encontra-se readaptada há 07 anos.

Eu acho que até acontecer isso, eu fui uma excelente professora. [...] Não, eu não me desvalorizo como professora. Eu sei que eu fiz um bom trabalho. Até onde que eu pude fazer um bom trabalho, eu fiz. Eu tenho, até recebi do André Puccinelli [ex-governador do Estado], aquela honra ao mérito como professora. Eu tenho, entendeu? Um ano que eu dei aula no Marina. Isso aí, você é escolhida entre um monte de gente, você é escolhida. Então, eu sei que tentei fazer um bom trabalho, entendeu? Mas depois, houve o problema aí com essa diretora. Essa diretora que acabou comigo!

Assim como as demais experiências de sua vida foram construindo sua subjetividade, o motivo que a levou à readaptação e a própria vivência da readaptação em si afetaram seus modos de ser, agir e pensar. Maria mudou, precisou mudar para poder sobreviver profissionalmente e continuar a trabalhar em escolas. Seu comportamento atual é uma resposta psicológica à violência psicológica vivenciada e funciona também como uma estratégia de enfrentamento à problemática.

Só que eu mudei, eu mudei completamente minha postura. Eu não converso mais, Taís, eu não converso. Você entendeu? Eu entro, faço o meu trabalho, não vou na sala dela, a não ser que ela me chame, a diretora. Eu evito ao máximo. Sou super educada com as pessoas, entendeu? Mas aquela coisa, bem, não tem amiga, você entendeu? Não tem amiga lá. No município é difícil. Aí começa a fofoca, começa uma coisa ou outra. É pra eu evitar, senão vou ficar doente de novo. [...] É que eu vi que não tem jeito. Eu me sinto péssima com isso, mas foi uma coisa, assim, que eu fiquei muito mal. Taís, eu fiquei doente. Isso aí, o que me provocou.

O discurso de Maria confirma a asserção de Codo (1999, p. 273) de que “[...] os relacionamentos interpessoais estão entre os principais determinantes de como o ambiente de trabalho objetivo afeta o estado subjetivo do indivíduo”, pois o modo como Maria se sentiu e ainda se sente com relação aos colegas professores e à gestão determinaram a modificação de seu comportamento e, conseqüentemente, de sua subjetividade.

Os estudos de Codo (1999) afirmam que a prática docente, necessariamente, vincula-se ao estabelecimento de relações pessoais, pois o envolvimento afetivo é fundamental em trabalhos que requerem interação social, como no exercício da docência, e por também ser um eficiente instrumento facilitador das relações. Assim, a atual atitude defensiva e de isolamento assumida por Maria frente às suas relações sociais denota a profunda mudança operada em sua subjetividade, a fim de que pudesse manter seu bem-estar físico e emocional, garantir seu equilíbrio e também para que sua relação com o próprio trabalho pudesse ser exercida dentro de condições consideradas por ela, ao menos, suportáveis.

Para França (1999), uma situação específica de estresse ocorre quando o sujeito percebe o seu local de trabalho como ameaçador ou como algo que requer dele mais do que as habilidades que possui. Observamos, assim, que é a natureza do trabalho exercido e o contexto em que as atividades são realizadas que se configuram como fontes de tensão e que geram, por sua vez, experiências estressoras que impõem aos sujeitos a necessidade de agir de forma estereotipada (NUNES; TEIXEIRA, 2000), como no caso de Maria, com sua ausência proposital de vínculos pessoais e afetivos no trabalho.

Nesse sentido, Codo (1999) esclarece que esse prejuízo nas relações sociais, tão essenciais para a prática docente, consiste em um dos sintomas que podem ser percebidos em professores que apresentam a síndrome de *burnout*, pois a mesma afeta seriamente a capacidade do sujeito de estabelecer relações sociais e também a qualidade dos vínculos mantidos por ele.

Maria também contou que, em meio a todo esse processo de licenças médicas e readaptação, teve de enfrentar um divórcio. Ela sente que todos esses problemas afetaram até mesmo o seu casamento: “Atrapalhou até meu casamento. Até meu casamento, até meu casamento! Eu separei e tudo nessa época. Ter mais um baque, né? Porque você estando mal e ainda separar, entendeu?”.

De acordo com Klamen e Doblin (1995), a conceituação de estresse deve ser dinâmica, pois o que é estressante para um indivíduo, pode não ser para outro. Os autores Stacciarini e Tróccoli (2002) também explicam não ser a situação ocorrida nem a resposta dada pelo sujeito os elementos definidores do estresse, mas sim a forma como o sujeito

percebe a situação. Segundo Nakayama (1999), essa percepção encontra-se correlacionada aos sentimentos e à emoção. O estresse termina à medida que o sujeito consegue utilizar estratégias de enfrentamento que organizem seu interior. Portanto, o equilíbrio é restabelecido com o fim da fonte de estresse ou quando o sujeito aprende a lidar com as situações de uma forma mais assertiva.

Maria confirma essa ideia ao dizer que se sente mais tranquila hoje. Todo o turbilhão de acontecimentos fez com que, de certa forma, passasse a aceitar a situação, resignando-se diante dos fatos para preservar seu equilíbrio emocional: “Mas hoje estou tranquila. Sim, eu acho que aceitei. Que eu pensei assim: não tenho mais condições psicológicas, eu já vou fazer 55 anos. Daqui a 3 anos, eu já aposento [...]”.

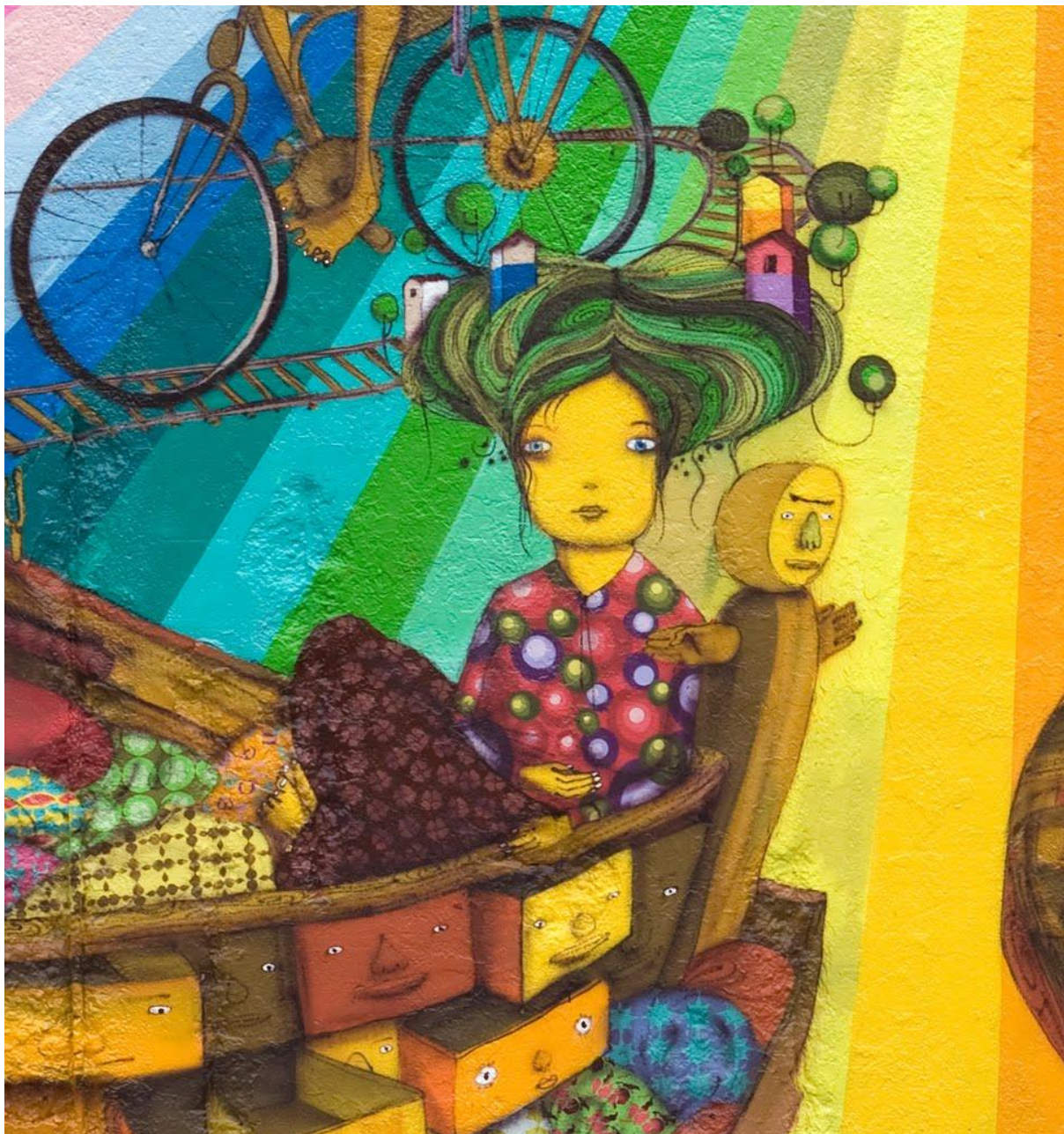
Eu me sinto péssima com isso, mas foi uma coisa, assim, que eu fiquei muito mal. Taís, eu fiquei doente. Isso aí, o que me provocou. Não é que eu não seja revolucionária. Acho que isso aí tá dentro de mim. Agora, eu vou ter que ser revolucionária com outras coisas, porque é dentro, isso aí. Daqui a pouco eu morro, aí o que vai adiantar? Eu fiquei muito mal. Você sabe como é ter síndrome do pânico, né? Não é brincadeira.

Seu discurso evidencia o receio que possui de se envolver novamente em questionamentos, destacando-se assim, como uma pessoa do tipo questionadora. Sua mudança de postura manifesta um senso prático de sobrevivência profissional, pois acredita que a sua participação em qualquer discussão pode lhe comprometer seriamente, acarretando-lhe mais problemas.

As experiências negativas que viveu em sua vida profissional mudaram profundamente seu jeito de ser, sua postura frente ao mundo, a forma como conduz sua vida, seu modo de pensar e agir, e também o discurso que agora a traduz, ou seja, os problemas que enfrentou e que compõem sua história de vida moldaram a sua subjetividade. Maria aprendeu que para viver em paz precisa se calar, não pode reclamar, não pode questionar nada e muito menos falar aquilo que pensa. A única coisa que ela sente que pode e deve fazer é se proteger muito, o mais que puder, cuidando agora apenas de si mesma e de sua saúde emocional.



## SONHOS ESCRITOS SOBRE AS PÁGINAS DO CORAÇÃO



(Obra de Gustavo e Otávio Pandolfo – Os Gêmeos)

*A memória guardará o que valer a pena.  
A memória sabe de mim mais que eu;  
e ela não perde o que merece ser salvo.*

(EDUARDO GALEANO)



## SONHOS ESCRITOS SOBRE AS PÁGINAS DO CORAÇÃO

Esta é a história de Melissa, uma professora de História que sonhava em mudar o mundo. Trazia dentro da alma os sonhos que alimentava por uma sociedade melhor. Mas o caminho de Melissa trouxe surpresas muito mais pesadas do que seu corpo conseguia suportar e muito mais tristes do que seus olhos queriam enxergar. Na lembrança de Melissa, permanecerão os sonhos, as esperanças e a sua fé. Melissa guardará para sempre na memória os sonhos acalentados, aqueles mesmos em que, um dia, a jovem Melissa tão corajosamente ousou sonhar, realizar e acreditar.

### A VIDA

Melissa possui 56 anos e é divorciada. Ela inicia sua narrativa relembrando a educação que recebeu em instituições católicas, cujas normas disciplinares eram muito rígidas, não aceitando atrasos e exigindo o uso do uniforme completo e bem alinhado. Iniciou o ensino médio em uma escola particular, formando-se em uma universidade católica, onde realizou a faculdade de Filosofia e, anos após também História, como curso complementar à Filosofia.

Ela relata que na adolescência trabalhou no comércio, quando ainda era estudante de Filosofia, envolvendo-se bastante com a política e suas questões, a fim de combater a ditadura vigente na época. Ela relata que não chegou a sofrer violência física, mas que viveu experiências de violência psicológica, como perseguição, por exemplo.

Melissa trabalhou por 18 anos no Legislativo Municipal - serviço que representava uma missão política para ela e que lhe possibilitava perceber tanto “a qualidade ou a falta da qualidade dos nossos políticos”. Assim, com base em suas vivências e em seu envolvimento nas questões políticas, Melissa passou a formular novas ideias para “tentar formar melhores políticos no futuro”. Tais pensamentos sobre a possibilidade de mudar e melhorar a política do país, por meio da educação e da conscientização dos mais jovens, que seriam os futuros governantes, motivaram seus estudos iniciados na área de História e sua escolha pelo magistério.

[...] dentro do estudo da História se consegue ampliar os conhecimentos das pessoas. Eu imaginei que eu conseguisse isso. Foi, então, que eu deixei o serviço público, deixei os políticos de lado e resolvi... imaginei que eu pudesse, através do magistério

e do ensino da História, pudesse formar os nossos futuros políticos que fossem melhores dos que nos temos, atualmente.

Portanto, o que movia Melissa era a sua concepção da educação como a “mola mestra” capaz de suscitar e solidificar melhorias na sociedade.

### **AS VIOLÊNCIAS SOFRIDAS NA ESCOLA E OS SENTIMENTOS FRENTE ÀS VIOLÊNCIAS**

Embora Melissa tenha escolhido a profissão docente por acreditar na possibilidade de ajudar a construir um futuro melhor, a prática de sala de aula mostrou-se bem diferente do que ela imaginava: “O magistério não era, não é o que eu imaginava. Sala de aula não é exatamente aquilo que um sonhador professor pensa [...]”.

No início da carreira, no ano de 2000, Melissa trabalhou com turmas de sexto ao nono ano do ensino fundamental e com turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ela comenta que a experiência de trabalhar com estes adultos da EJA foi imensamente gratificante. Eles eram pessoas que já haviam sofrido com a repressão, vivenciada por muitos na época da ditadura militar, e que foi muito gratificante trabalhar com a EJA. No entanto, depois de um tempo, ela deixou a EJA e continuou trabalhando apenas com os alunos de sexto ao nono ano.

Ela relata que, no início, as coisas pareciam mais fáceis, mas que, com o passar dos anos, “a escola foi ficando um pouco mais cheia, a indisciplina cada vez maior, a falta de interesse dos alunos cada dia maior também, e essa falta de interesse... me parece que isso gera mais indisciplina e é mais violência dentro da sala de aula”. Melissa comenta: “Eu já levei mordida de aluno, empurrão de aluno, pancada de aluno”.

No ano de 2007, Melissa é vítima de um ato de violência física por parte de um aluno, cujas sequelas lhe impossibilitaram de continuar dando aulas. Melissa conta que dava aula para uma turma de sexto ano que tinha alunos fora da faixa etária. Nessa turma tinha três alunos com a idade bem avançada para a fase. Eles tinham entre 16 e 17 anos. Ela explica que, muitas vezes, precisava ficar perto da porta para evitar que eles fugissem da sala de aula.

A fim de que permanecessem em sala, não saindo sem o seu consentimento, Melissa dava visto nos cadernos em pé, atrás da porta fechada. Nesse dia, um aluno de outra sala, chutou, deu uma “voadora” na porta, atingindo Melissa. A pancada foi muito grande e acertou em cheio suas costas, atingindo um nervo que possui uma ramificação que vai até a cabeça.

Melissa conta que foi levada às pressas para o médico pela direção da escola, que lhe prestou todo o amparo necessário, pois havia machucado também o braço e o cotovelo; também foi preenchida uma CAT (Comunicação de Acidente de Trabalho). Ela relata que este foi um momento muito difícil e que precisou se licenciar por cerca de 40 dias.

Melissa conta que este aluno havia fugido da sala de aula de outra professora ali da escola. Embora fosse também seu aluno, na ocasião, ela estava trabalhando em outra sala de aula. Quando a professora do referido aluno descobriu o que tinha acontecido, chamou-o para que retornasse à sala de aula, recebendo, no entanto, ameaças de morte por parte do aluno. Essa professora, mais tarde, acabou abandonando o magistério. Abriu mão de seu concurso por medo de que algo acontecesse com ela ou até que seu esposo acabasse agredindo o adolescente para defendê-la. Quanto a casos, como este, de abandono da profissão docente, Codo (1999, p. 323) explica que: “Essa perda de controle sobre os diversos componentes da situação de trabalho faz a exigência da atividade de ensinar intolerável e inviável”, justificando assim, a desistência da professora.

O aluno, na época, tinha 14 anos, mas possuía um porte físico avantajado. Após o incidente, ele colocou fogo na casa dos pais. Depois, em conversa com seu pai, soube que ele já havia batido tanto no pai quanto na mãe, que já havia colocado fogo nas coisas da casa e que era egresso da UNRI (Unidade Educacional de Internação).

Após o ocorrido com Melissa e das ameaças à outra professora, o aluno foi encaminhado novamente a UNEI, pois, na sequência, também colocou fogo na casa dos pais. Depois de completar 18 anos, cometeu um crime do qual ela não se recorda mais, que o levou para a prisão. A irmã desde aluno, que depois veio a ser aluna de Melissa, contou que seu irmão atribuía a ela a culpa por alguma coisa e que havia prometido que, assim que saísse do presídio, Melissa seria a primeira a quem ele mataria.

Melissa conta que, mesmo com medo, não levou a ameaça tão a sério. Esperou e até enviou um recado de volta, dizendo que “quem morre de véspera é peru”. Ela diz que não se preocupou muito com ele, pois a escola é repleta de violência e, com o decorrer dos anos, aprendeu a não se preocupar muito com as ameaças.

Eu não me preocupei muito com isso, não, porque nestes 9 anos... É uma escola assim, uma escola boa, mas bem da periferia, né? Então, o que mais tem por lá, não só na escola, mas em toda aquela região é violência. Então, quem estava lá, como eu (fiquei 9 anos nesta escola), é quem estava ali sempre sujeito a violência. Fosse desse ou de outra pessoa até desconhecida, o perigo era o mesmo. Então, eu nunca tive essa preocupação.

Podemos perceber no discurso de Melissa a clara banalização e rotinização dos atos de violência na escola, destacando que a relação entre *burnout* e violência só se torna possível exatamente dentro de tal contexto (CODO, 1999). O autor também afirma que: “Os episódios de violência nas escolas começam a afetar a saúde mental dos professores na medida em que eles se tornam recorrentes e passam efetivamente a formar parte da realidade do trabalho nas escolas” (CODO, 1999, p. 322).

A escola em que ocorreu esse fato era municipal. Melissa relata que a direção registrou em ata o incidente e que o pai do adolescente foi até a escola para assiná-la. Como após isso o aluno foi recolhido à UNEI e não mais retornou à escola, Melissa não sabe dizer se a escola exigiu sua transferência, se os pais a solicitaram ou se ele abandonou os estudos. O que sabe é que ele não voltou mais à escola, segundo ela, “só voltavam as ameaças dele, que ele fazia, mas também quem muito fala, pouco faz, né?”.

Melissa também questiona a falta de segurança que os professores precisam enfrentar nas escolas, lembrando que este incidente com ela, citado acima, não foi a única vivência de violência física sofrida em sua vida profissional:

Acho um absurdo porque o professor não tem que ter insegurança. Não tem segurança! O professor não pode sequer levantar a voz com um aluno que ele pode ser penalizado. Não tem qualquer coisa que o professor fale com mais energia... Você não pode nem ser enérgico com o aluno. Aí, você não pode fazer isso, e o aluno te agride de uma forma tão cruel assim, pois isso foi um dos acontecimentos [...]. , fora que eu falei da questão da mordida que eu já levei no SAP. As duas meninas brigando dentro da sala, eu fui tentar apartar a briga. Aí, depois que separaram, uma delas veio e me segurou, porque ela era maior que eu. Ela veio, me segurou e mordeu meu pescoço.

Melissa relata que a aluna tinha entre 11 e 12 anos, mas que, no entanto, era maior que ela até, pois é baixinha, não conseguindo evitar a agressão. Na presença da mãe, que foi chamada pela direção da escola, a aluna alegou que foi apenas um gesto de carinho: “Não. Foi só um carinho que eu fiz na professora. Eu amo a minha prof. Eu fui só fazer um carinho nela”.

Ao indagarmos se a aluna fora suspensa ou se a direção compreendeu o ocorrido dessa forma que a aluna falou, Melissa responde, ironicamente: “Não, nem suspensa foi porque era um carinho. Alguém vai ser suspensa por carinho?”. Codo (1999, p. 323) explica-nos que “o medo de ser agredido o fará fugir de seu trabalho, seja literalmente, seja afetiva e emocionalmente [...]” e isto nos possibilita perceber que Melissa, apesar de não ter abandonado a sala de aula, devido a esses acontecimentos de violência física e psicológica

sobre ela, em seu discurso demonstra um afastamento afetivo e emocional com relação à escola e aos alunos, hoje em dia.

Essa “fuga emocional” de Melissa parece ser até mesmo inconsciente, como uma atitude de autodefesa e preservação necessárias para a sobrevivência profissional, pois é perceptível o quanto sua subjetividade foi sendo modificada com o passar dos anos e após cada acontecimento. A Melissa cheia de entusiasmo que queria formar melhores cidadãos para a sociedade percebeu que esta “missão” que tomou para si é praticamente impossível de ser realizada, pelo menos, no atual cenário educacional. Ela transmite a sensação de que simplesmente se cansou, fazendo o que pode até onde lhe foi possível.

Segundo a perspectiva teórica histórico-cultural, a consciência do sujeito encontra-se correlacionada com a realidade objetiva, localizada fora dela e, por meio desta ligação, acontece o vínculo entre a consciência e a atividade (CANTARELLI, 2014). Vygostky (2001), ao propor a atividade como unidade de consciência e ação, concebeu-a como dimensão essencial para a formação do sujeito. Assim, a atividade social constitui o psiquismo do indivíduo e isso, então, explica as mudanças que observamos na constituição da subjetividade de Melissa, pois não há como os fatores externos vivenciados por não terem afetado o seu aspecto subjetivo.

Neste sentido, Leontiev (1978) ensina que é por meio da atividade que o indivíduo internaliza sua realidade concreta, desenvolve sua consciência, estabelecendo vínculos com o mundo real que, sob o suporte da afetividade, constitui-se como dado de sua subjetividade. A subjetividade, segundo o autor, é o que torna o sujeito singular e permite a existência de suas particularidades, tanto na constituição de suas funções psíquicas, da atividade e da consciência de sua personalidade.

Mesmo referindo-se ao que há de mais singular no sujeito, a subjetividade não se encontra no interior do mesmo, pois sua gênese reside nas relações sociais estabelecidas por ele, das quais se apropria de modo único. Segundo Martins (2001), a personalidade configura-se como um processo constituído e constituinte nos sistemas de relações sociais em que o indivíduo está inserido através das atividades que integra e desenvolve, cuja estrutura revela os motivos, sentidos e significados, que lhe permitem se singularizar e se diferenciar dos demais, caracterizando-se como único.

## SENTIMENTOS FRENTE AO PROCESSO DE READAPTAÇÃO FUNCIONAL

O incidente com o aluno aconteceu no ano de 2007. Ela ainda permaneceu até 2014 nessa escola, sendo readaptada no mesmo local no ano de 2012, quando seus problemas de coluna se agravaram muito. Nessa época, que antecedeu seu processo de readaptação funcional, ela precisou tirar várias licenças de saúde devido à dor excessiva e aos inchaços de seu corpo.

A sequela deixada pelo incidente piorava e, associada a outros problemas apresentados (compressão de medula e artrose degenerativa da cervical), acabaram por impossibilitá-la de continuar dando aula, pois não conseguia permanecer na mesma posição (sentada ou em pé) por muito tempo. Escrever no quadro também se tornou uma tarefa impossível, pois além das dores, ao movimentar muito o braço direito, o mesmo inchava.

Melissa considera a readaptação meio traumatizante, no início, principalmente pelo sentimento de incapacidade que causa.

[...] você estuda tanto e você é readaptada. Fica sendo jogada de um lado pra outro. Você já tem biblioteca, reforço, auxiliando professores e tal, mas daí não é a mesma coisa. Fica sempre aquela sensação de impotência, de incapacidade. Você estuda bastante pra depois não dar o resultado que você esperava.

Melissa afirma que o professor readaptado é visto pelos demais colegas com menosprezo, pois é considerado por eles como alguém que não quer mais dar aula, que não quer trabalhar. No entanto, a realidade de quem está na situação de readaptação é bem diferente, recebendo diversas tarefas a serem cumpridas ao mesmo tempo e, muitas vezes, não tendo nada a ver com sua formação acadêmica.

[...] a maioria pensa que o readaptado é um preguiçoso, que não quer ficar em sala de aula. Ele pensa isso até o dia que acontecer com ele, daí ele não pensa mais. Geralmente, a gente é visto com um olhar de desdém. As pessoas olham pra gente: “o readaptado não faz nada, readaptado é um preguiçoso porque fica sem fazer nada”. Eles acham que a gente não faz nada, eu nunca fiquei sem fazer nada [...].

Melissa relata que, como readaptada, já trabalhou na biblioteca, deu aulas de reforço para alunos com dificuldades e também auxiliou na coordenação de recursos pedagógicos. Na escola atual, não foi designada para a tarefa que cumpre como professora de reforço, mas conta que se propôs a realizá-la porque “também é uma forma de você se sentir mais próximo da sua profissão, porque senão você fica perdido, e ser útil, pois não posso ficar aqui sem fazer nada”.

Ela afirma que considera as aulas de reforço gratificantes, apesar de não serem na disciplina para a qual foi designada no concurso (História), já que as aulas de reforço são nas disciplinas de Português e Matemática e sua formação é em História. Conta que também auxilia na alfabetização de alunos, pois trabalha com um aluno do quarto ano ainda não alfabetizado. Ela considera gratificante poder ajudá-los a melhorar, a aprender e, no caso desse aluno específico, jamais se imaginou alfabetizando, mas afirma que está se esforçando nesse sentido.

Melissa explica que está readaptada em definitivo desde janeiro deste ano e que, inclusive, já tem idade e tempo de serviço para se aposentar, mas que devido à morosidade do INSS, à incompetência da SEMED em contar seu tempo e até mesmo por seu desinteresse em ir atrás disso, ainda não se aposentou.

Ela contou sobre sua preocupação com relação à aposentadoria: “[...] eu fico pensando: “E se eu me aposento, faço o quê da vida?”. Então, tô levando, por enquanto, mas eu vou ainda, agora que fizer os 60”.

Quando questionada sobre se não havia mesmo nenhum tipo de projeto ou se não havia algo que gostaria de fazer ao se aposentar, Melissa conta que sempre quis ser missionária religiosa em países necessitados, como a África; no entanto, argumenta que com 60 anos e com problemas de coluna, se sentiria um peso e pensa na dificuldade que isso representaria aos demais. Explicando isso, ela diz que pensa em prestar algum tipo de trabalho voluntário, ao se aposentar, mas em sua própria cidade.

Melissa narra que a violência na escola acontece até mesmo de forma involuntária, contudo, deixando marcas indeléveis na subjetividade de quem a sofre:

É triste, bem dolorido. Você fica traumatizado até porque, às vezes, eles praticam uma violência involuntária, como por exemplo: algumas vezes, eu já levei trombada de aluno no pátio, na hora do recreio; às vezes, voltando, já terminou o recreio, indo pra sala de aula com as mãos cheias de material e o aluno veio correndo, me deu uma trombada e eu caí com todo aquele material e me machuquei, me esfolei toda, e aí foi uma coisa involuntária. Você fica traumatizada. Você vai sair, você já fica pensando se vai levar uma outra trombada e tudo isso fica acumulando.

Ela conta que seu pensamento mudou bastante desde o início da carreira no magistério. Ela, que sonhava em formar novos políticos para a construção de uma sociedade melhor, percebeu-se diante de uma realidade impactante, na qual é comum perguntar aos alunos de 12 e 13 anos de idade sobre como foi o final de semana e ouvi-los contar o quanto “encheram a cara” de cerveja com o pai ou com a família. Ela questiona:

E como você constrói alguma coisa quando a família não constrói nada? Construir sozinha, hein? Quando você dá uma tarefa pro final de semana e o aluno não faz. Então, eu perdi a esperança, sinceramente, eu perdi a esperança. Não tenho a esperança de construir, de formar ninguém mais.

Contudo, ela sente orgulho por poder contar que conseguiu formar alguns bons cidadãos. Alguns de seus alunos, mesmo sem muitos recursos financeiros e morando na periferia, também tiveram uma boa base familiar que, segundo ela, configura-se como um fator essencial para a boa formação de um cidadão. Estes conseguiram seguir com seus estudos, fizeram faculdade e tornaram-se pessoas de bem.

Quanto à profissão de professora, Melissa afirma que valeu a pena, mesmo não tendo conseguido se realizar profissionalmente. Nesse momento, ela relembra todas as funções que exerceu ao longo da vida, tanto no magistério quanto em outras áreas, considerando que sua vida foi bem gratificante até o momento.

Melissa critica duramente o sistema educacional brasileiro que, segundo ela, só se preocupa com números, com resultados, em conseguir alcançar índices satisfatórios nas avaliações externas, deixando de lado a importância da aprendizagem de fato. Embora atribua essa culpa ao sistema educacional, principalmente por ter diminuído muito o nível de exigência aos alunos e pela pressão feita sobre escolas, gestores e professores para que apenas passem os alunos de ano, mesmo despreparados, ela também atribui aos seus pares à falha evidenciada, inclusive, na própria formação docente.

Ela cita alguns exemplos de professores despreparados e sem competência para estar exercendo a função. Mais uma vez, salienta a responsabilidade que cabe ao sistema educacional brasileiro perante essa problemática, devido à meta estabelecida de possibilitar uma “educação para todos”, mas que, na prática, configura-se como uma “educação facilitadora”, que não tem como seu principal objetivo e critério o aprendizado; uma educação que pressiona os professores para que empurrem os alunos de ano em ano, mesmo sem estarem preparados para seguir à próxima fase de ensino.

Como consequência disso, Melissa assinala que já existem muitos professores atuando nas escolas, mas que se encontram despreparados ou sem o domínio dos conhecimentos necessários e exigidos pelo trabalho docente, devido à sua formação dentro desse sistema. Ela explica que são professores que conseguiram adquirir o diploma, mas não as competências imprescindíveis para o cargo. Cita o exemplo de uma colega professora que trabalha em sua escola. Ela conta que essa professora era analfabeta até os 30 anos e que



graças ao sistema de aceleração, à EJA, às escolas que possibilitam completar o ensino médio em 6 meses e às universidades particulares, cuja exigência para ingresso consiste apenas na doação de 1 kg de alimento não perecível, após poucos anos de estudo, já é professora. Segundo Melissa, a falta de bagagem intelectual dessa professora é perceptível até mesmo pela linguagem utilizada por ela.

E como reverter essa situação? Melissa aponta ser necessária uma mudança completa em todo o sistema educacional brasileiro, pois uma criança que não tem condições de passar para a etapa seguinte, não deveria ir para outra série apenas por questões de índices em avaliações externas. Ela exemplifica contando que em História, sua área de formação, muitas vezes, nem mesmo é permitido que um aluno reprove apenas nessa disciplina. A justificativa é de que as demais disciplinas não são tão importantes como Português e Matemática. Contudo, há muitíssimos casos de alunos que chegam ao sexto ano, por exemplo, sem ter domínio da leitura e da escrita. Esses alunos são fruto desse sistema educacional falho que tende a piorar, caso nada seja feito para modificar esse cenário.

Mesmo diante desse quadro, ela afirma acreditar que ainda existem pessoas que ingressam nas faculdades de Pedagogia com o intuito de modificar a realidade e fazer a diferença, assim como ela, ao escolher ser professora. Melissa cita o exemplo de uma ex-aluna sua:

[...] semana passada eu gravei um texto pra um aluno, uma ex-aluna minha que foi minha aluna do sexto ao nono ano. Uma pessoa humilde, de família humilde. Ela era bem estudiosa e ela tá terminando o magistério agora. Pedagogia, na Universidade Federal. E eu até questionei ela, o motivo de ela ter escolhido Pedagogia: “Ah, professora, eu acredito que, assim, eu tenho certeza que eu vou fazer a diferença”. Graças a Deus ainda existe idealismo porque quando acabar... Já está ficando mais difícil encontrar gente nessa idade; no caso, ela, 18 anos e fazendo Pedagogia porque é mais comum, ultimamente, você ver pessoas que ficaram atrasadas, que pararam no tempo, de estudar e voltaram, e agora, como último recurso, a Pedagogia. Diferente do caso dessa menina, mas tem.

No entanto, ela relata já ter ouvido muitos colegas dizerem que só estão no magistério para garantir o sustento, trabalhando sem idealismo algum, pois o magistério é visto como mais um meio de diminuir o desemprego, atualmente; segundo ela, essa não é a essência da profissão.

## MEMÓRIAS DE MIM...



(Obra de Gustavo e Otávio Pandolfo – Os Gêmeos)

*Minhas certezas se alimentam de dúvidas. E há dias em que me sinto estrangeiro [...] como seria em qualquer lugar do mundo. E, nestes dias, dias sem sol, noites sem lua, nenhum lugar é meu lugar e não consigo me reconhecer em nada nem em ninguém.*

(EDUARDO GALEANO)

## **MEMÓRIAS DE MIM...**

Esta é a história da professora de Língua Portuguesa Miriam. Miriam a, anteriormente e durante seu processo de readaptação, cuidou do pai, que tanto amava e que sofria com Mal de Alzheimer. Assim como o Alzheimer é uma doença debilitante e que age apagando a memória do indivíduo, compreendemos a história de Miriam do mesmo modo. Analogamente, Miriam também perdeu sua identidade. Miriam também não sabe mais onde é o seu lugar no mundo. Miriam não é mais professora, mas também não se identifica nas novas funções que exerce como readaptada na escola. Miriam tem medo de não ser mais ela mesma, de não voltar mais a ser como era. Miriam também não sabe mais quem ela é.

### **A VIDA**

Miriam é uma mulher divorciada de 42 anos, mãe de dois filhos. Ela relata que sempre gostou de Língua Portuguesa e Inglês, pois nessas disciplinas ela teve um professor a quem muito admirava. Ele foi um exemplo de profissional competente para ela, pois possuía um excelente domínio de sala de aula, sendo respeitado e ouvido pelos alunos, sem jamais precisar erguer a voz. Ele era um professor firme e rígido, mas também muito educado com todos. No entanto, isso aconteceu em um tempo em que os alunos respeitavam mais os professores. Assim, inspirada no exemplo deste professor de quem tanto gostava, Miriam escolheu cursar a faculdade de Letras e se tornar professora de Língua Portuguesa também.

Miriam saiu-se muito bem no curso de Letras, pois além de adorar Língua Portuguesa, também já trabalhava como professora desde os 16 anos. Ela cursava a faculdade de Letras e, concomitantemente, dava aula para crianças pequenas. Aos 17 anos, engravidou e, aos 18, teve seu primeiro filho.

### **AS VIOLÊNCIAS SOFRIDAS NA ESCOLA E OS SENTIMENTOS FRENTE ÀS VIOLÊNCIAS**

Miriam lecionava para crianças de 5 anos de idade, que embora ainda fossem muito pequenas e advindas de famílias ricas, apresentavam muitos problemas emocionais. Ainda neste início de carreira, Miriam foi agredida por um menino de 5 anos. A criança andava muito nervosa e Miriam havia chamado sua atenção por algum motivo corriqueiro. Ele, então, teve uma crise de agressividade, chutou-a várias vezes, agarrando-se em seus cabelos. Passada a crise, o aluno a abraçou e chorou muito. Mais tarde, ela soube que ele estava reagindo assim por causa da separação de seus pais, fato que ela desconhecia. Esta foi a primeira vez que ela

foi agredida por um aluno. No entanto, ela não sentiu aquilo exatamente como uma agressão, mas sim como uma explosão emocional, como a forma encontrada pela criança para se expressar e conseguir colocar para fora o que estava sentindo. Era mais como se fosse um pedido de ajuda, ela comenta: “E é engraçado como eles explodem na escola (risos) e sempre nas mãos da gente, do professor”.

Miriam começou a dar aula em sua área de formação em uma escola particular, onde, algumas vezes, também foi agredida pelos alunos, não por meio de violência física, mas verbal. Ela também sentia uma espécie de ameaça velada que se manifestava através da postura arrogante dos alunos, como se dissessem: “meu pai pagou o seu salário”.

O discurso de Miriam destaca que a violência na escola dirigida ao professor não é uma exclusividade da rede pública, de escolas de periferia com uma clientela pobre e carente, mas que ocorre também nas escolas particulares, em que o poder aquisitivo dos pais dos alunos é muito alto, como no caso da escola em que ela trabalhava, na qual os pais eram muito ricos ou milionários.

Miriam relata que trabalhou durante anos em várias escolas particulares e, na maioria delas, recebeu amparo por parte da gestão sempre que precisou. Contudo, em uma dessas escolas, Miriam sofreu violência verbal advinda da gestão:

Uma diretora, um dia, perdeu a cabeça também, gritou, depois ela veio pedir desculpas porque eu falei que eu queria minha demissão, que eu não admitia que ninguém gritasse comigo, ela gritou no corredor. E sempre pelos mesmos motivos: problema com aluno, indisciplina, de você chamar atenção. E naquele momento a escola também sofre pressão porque os pais pagam a escola e você exige uma coisa que nem sempre a direção pode dar: que é aquele apoio total em cima da questão indisciplina.

Ela revela que viveu os momentos mais difíceis de sua carreira nas escolas particulares, talvez por ter trabalhado por mais tempo ali do que na rede pública. Segundo ela, a questão financeira esconde da sociedade o que realmente acontece dentro das escolas particulares, pois seus alunos são muito mais explosivos do que na rede pública. Eles demonstram sofrer muito com a questão de maus tratos dos pais. Esses maus tratos não se referem a violências físicas, mas sim a sofrimentos psíquicos provocados pelo abandono: crianças que são criadas por babás, empregadas ou avós, porque os pais estão sempre viajando e não têm tempo para eles.

Esse abandono reflete-se na escola, pois os alunos são, emocionalmente, muito mais carentes que os alunos de escolas públicas e exigem uma atenção que o professor não pode dar, pois há uma enorme cobrança com relação ao profissionalismo na rede particular:

[...] é entrar, dar o conteúdo e sair. Compreender que ele fez a indisciplina, mas controlar porque ele tem os problemas dele emocionais, mas não dentro da sala, nenhum tipo de proximidade, de carinho, de afeição, de nada pelo aluno, né. Isso é muito cobrado pra gente, nem mesmo uma proximidade em redes sociais, ultimamente, algumas escolas têm cobrado: face, whats, isso daí [...].

#### Ela fala da sobrecarga de deveres e cobranças que recaem sobre ao professor:

Você sempre tem que compreender o problema do aluno: sentimental, emocional, familiar. É, problemas mentais, né. Os problemas psicológicos deles, os problemas até de nascença com algum tipo de deficiência, né, física ou mental, e você é obrigado a compreender e dar conta disso tudo, e não é preparado na universidade. Eu nunca fui preparada pra dar aula pra aluno especial e tenho trabalhado com eles desde quando comecei. E isso é bastante complicado, pesa bastante na vida da gente, na vida profissional da gente, mas ninguém percebe.

Miriam comenta que somente agora, após quase 26 anos de magistério, pode perceber o quanto esta sobrecarga de responsabilidades influenciou em seu desgaste físico e emocional. Ela sempre trabalhou nos 3 turnos, com exceção da época em que fazia faculdade, o que significa, então, que há 20 anos trabalha de manhã, de tarde e de noite, todos os dias.

Miriam demorou bastante tempo para ingressar na rede pública. Primeiramente, passou no concurso do Estado. Ao começar a trabalhar, ela sentiu uma diferença enorme entre ambas as realidades. No início, ela deu aula da mesma maneira que fazia na escola particular: cumprimentou os alunos, passou muitos conteúdos e exercícios, explicou bastante e se despediu. Fez isso durante vários dias até que os alunos fizeram uma prova e, com o *feedback* em mãos, ela percebeu que ninguém havia entendido nada. Ela ficou espantada, pois eles a ouviam e prestavam atenção na aula. Foi aí que ela entendeu que o olhar dos alunos era mais no sentido de admiração pelo modo como falava, pelo seu jeito e pelo vocabulário que utilizava.

Na escola particular, geralmente, os alunos convivem em casa com adultos que têm um linguajar mais elaborado, pois “até mesmo as mães que não chegaram a fazer uma universidade e não exercem nenhuma profissão têm um nível cultural mais elevado”. Mas este não era o caso das famílias dos alunos de Miriam agora. Ela não havia percebido que os conteúdos que tentava ensinar não eram assimilados por eles. Miriam explica que não era uma questão de não conseguirem aprender,

Eles não conseguiam colocar a vida deles nisso aí é... como que fala assim? É... adaptar o que eles estavam aprendendo à vida deles. Não fazia sentido muito aprender na escola algumas coisas, sendo que eles não usariam isso na vida privada deles, né. Saiu dali, ficava só aquela coisa bem falada, bem bonita dentro da escola.

A atividade docente afetividade... “Eu senti muito isso. Esse choque assim, sabe. Esse misto de admiração, mas, ao mesmo tempo, parecia que eu estava tão longe deles, tão distante deles”, sentido que era como se eles não conseguissem dar sentido aquilo tudo que ela tentava ensinar, pois

Com o tempo, Miriam percebeu que eles atendiam e até gostavam de suas cobranças quanto à disciplina, mas que: “faltava proximidade, carinho... Eles queriam ser ouvidos. Até que eu comecei a me acostumar com aquilo, com a realidade da escola pública. Passei a ouvir mais, a entender mais, a ver o lado deles, a saber cobrar o Português formal e aceitar o informal deles”.

Miriam trabalha há 16 anos no Estado e há 09 anos no município e conta que, durante todo esse tempo, pode e teve que conhecer e compreender mais a realidade de seus alunos. Eles sofrem muitos maus tratos por parte de pais, padrastos e avós. Ela explica que essas crianças e adolescentes não são respeitadas, porque são agredidos física e verbalmente em casa, ninguém sabe conversar, somente gritam uns com os outros. Miriam diz que isso explica o mau comportamento dos alunos em sala de aula, que só sabem falar gritando, batendo uns nos outros e não respeitando colegas e professores. Para ela, eles apenas reproduzem o que vivenciam e “ninguém pode dar o que não tem”.

No entanto, apesar de compreender as dificuldades e limitações dos alunos, ela salienta que “compreender não é aceitar” e que o magistério exige dispor de uma enorme paciência, tempo e perseverança para obter alguns poucos resultados, e que isso é extremamente desgastante para o professor.

Demorava muito tempo pra que eles ficassem um pouquinho mais educados, um pouquinho mais delicados, falando um pouquinho mais baixo, diminuindo um pouquinho os palavrões que eu não era acostumada, não sou ainda. Então eu entrava em sala de aula e ouvia palavrões que eu nunca tinha escutado em toda a minha vida, aqueles gritos, aqueles maus-tratos uns com os outros, que eu não era habituada.

Miriam faz um comparativo entre os alunos da rede pública e da rede particular, no entanto, explica que não está generalizando:

Nada generalizando, tá? (risos). Existem casos e casos. É que eu tô falando de uma boa parte, uma porcentagem grande, talvez mais da metade, né, mas não toda a realidade é assim. Tem alunos educadíssimos dentro da escola pública, assim como tem alunos com outros problemas dentro da escola particular. É... Eu falo do que eu percebo ser maioria, mas uma maioria talvez uns 60% e, às vezes, chega a bem mais. Esse ano, por exemplo, eu percebo uma maioria de agressividade, de problemas emocionais, em torno de 90% dentro de uma escola e isso me assusta bastante.

Miriam conta que quando era mais nova pensou em abandonar a profissão, mas não pelo fato de não gostar, e sim pela questão financeira, pela baixa remuneração. Ela salienta também sobre a sobrecarga do trabalho docente que, em sua época, não contava ainda com horas de planejamento, como existe agora. Ela conta que não sobrava tempo para a sua família, para o lazer e para o descanso, pois sábados, domingos e feriados eram dedicados à correção de avaliações e planejamentos de aulas.

### **SENTIMENTOS FRENTE AO PROCESSO DE READAPTAÇÃO FUNCIONAL**

A readaptação de Miriam não se deu por ela não querer mais dar aulas, mas devido à associação de problemas emocionais com o fato de trabalhar 3 turnos diários, durante tantos anos, que acabaram por levá-la à exaustão. Ela explica que o trabalho docente exige um suporte psíquico que, muitas vezes, o professor não dispõe, porque também precisa lidar com seus problemas pessoais, e equilibrar ambas as coisas nem sempre é possível:

[...] o trabalho, onde você tem que manter bastante a calma, compreender essa agressividade que eles trazem de casa, como eu disse, esse tipo de violência que a gente vê entre um e outro, eles se agredem dentro da escola. Eu já fui agredida, mas não diretamente. Quando eu fui impedir uma briga, eu já levei socos também, mas era porque eu estava tentando separar. Eles não queriam me atingir, mas acabavam atingindo. Só de ouvir o jeito que eles se tratam, com palavrões como se fossem “bom dia e boa tarde”, isso me afeta muito, me afeta até hoje

Miriam chegou em um ponto de estresse que não conseguia mais ter paciência com nada nem ninguém. As mínimas coisas a irritavam muitíssimo, ela conta: “Não podia mudar um copo de posição que eu já ficava totalmente nervosa. Eu passava o dia inteiro nervosa por causa de pequenas coisas e eu não podia levar isso pra sala de aula”. Nesse ponto, Miriam começou a apresentar problemas físicos decorrentes de seu emocional. Há tempos, estava realizando um tratamento para um problema de gastrite que não respondia à medicação. Foi aí que seu médico gastrologista a orientou para que procurasse um psiquiatra.

Ela, então, deu início ao tratamento psicológico para depressão. Havia engordado muito, chegando a pesar mais de 100 kg. Seu pai havia falecido vítima do Mal de Alzheimer e ela ainda sofria muito com sua perda, mas principalmente por ter de passar pelo luto segurando o sofrimento dentro de uma sala de aula, repleta de aluno, o tempo todo. Miriam conta que a violência em sala de aula não acontecia diretamente com ela, mas afetava-lhe profundamente, debilitando-a cada vez mais:

Nunca, talvez nunca eu me adapte a esse tipo de vida que eles levam: se xingando, se maltratando. Qualquer coisa eles levam pra violência física, né, a verbal é o tempo todo. A verbal já nem é mais considerada violência pra eles. Se você sair

perguntando, acho que na sala de aula ninguém fala mais que palavrão seja um tipo de violência. E até essa questão de serem maltratados por professores, alguns que também falam palavrões.

Para ela, a violência na escola já está totalmente banalizada. Ela cita alguns exemplos:

E aí, de repente, eles se pegam pelo cabelo e se arrastam pelo chão, e dão soco um no outro e jogam as coisas, e ameaçam que vão pegar lá fora e pegam lá fora. E com este tipo de coisa eu não me acostumo. Então, tudo isso foi somando até chegar num ponto em que a sala de aula já não era um lugar pra mim, porque eu fiquei com medo de um dia perder o controle sobre mim mesma e também acabar num ato de violência como esses que eu nunca tive, mesmo com os meus filhos, o que dirá com os filhos dos outros dentro de uma sala de aula. Mas eu percebi que eu estava perdendo o domínio sobre mim mesma.

Miriam sentia que já não tinha equilíbrio emocional e temia perder o domínio sobre si mesma:

A questão de ficar muito nervosa, por muito tempo e por qualquer coisa não combina com sala de aula, porque lá não é qualquer coisa. São muitas coisas que podem te deixar nervosa e fazer você perder a cabeça. Nem mesmo agressões verbais justificariam se eu chegasse à física. Então isso acabaria com tudo o que eu sonhei da minha carreira. É uma parte que eu não gosto na minha carreira, é isso.

Por ordem médica, ela ficou afastada em licença de saúde durante 6 meses, para que pudesse se reequilibrar emocionalmente de novo, com o auxílio de medicação.

Os primeiros 5 meses de tratamento que ele foi me levando, eu achei que eu fosse voltar, que mês eu estaria boa... mês que vem eu estaria boa... sempre assim. Até que ele me falou que eu não estaria boa mais pra voltar pra sala de aula por muito tempo e ele não saberia dizer por quanto tempo. Por eu já ter 25 anos de sala de aula e tempo de serviço pra aposentar, né? Que é o tempo de serviço de um profissional da educação: são 25 anos, só que tem que ter 50 de idade e eu estou muito longe pra isso, tenho 42. Pra aposentadoria é um tempo muito grande ainda que falta. E ele quis ir me levando, talvez porque ele sentiu que eu tinha essa insegurança, talvez ele viu que eu fosse abandonar o tratamento ou alguma coisa assim, porque eu já havia abandonado antes, né? O médico foi me levando nesse “mês que vem a gente vê”, “mês que vem a gente vê”... E assim foi, até que chegou no 6º mês e ele falou em readaptação e que eu não poderia mais voltar pra sala de aula tão cedo. E ele disse um “tão cedo” do tipo “provavelmente nunca mais”, porque o controle emocional é muito complicado.

Miriam não havia pensado na possibilidade de readaptar-se:

E aí ele falou: “você pode gostar, vamos tentar a readaptação”. Ele me disse que pra sala de aula eu não teria condições de voltar no estado em que eu estava, ficando nervosa com tudo, chorava... Eu não sou de faltar trabalho e então me sobrecarregava. Até mesmo ficar em casa esses 6 meses me deixou, de certa forma, nervosa. É bom por um lado e péssimo pelo outro. Te dá medo de não voltar a ser o que você era.



No município, Miriam foi readaptada na secretaria. Quando a diretora sugeriu-lhe a função de auxiliar de secretaria, ela ficou nervosa e insegura, pois a secretaria é um lugar em que não se pode errar e ela estava tomando muitas medicações. No entanto, não teve outra opção, pois se não aceitasse tal função, teria que dar aulas de reforço e ela ainda temia trabalhar diretamente com alunos.

Miriam gostou muito do trabalho na secretaria, pois lhe permitiu conhecer outro lado da escola, ver a escola sob uma nova perspectiva, diferente da que tinha como professora. Ela pode ver que não são somente os professores sofrem na escola, pois todos os setores passam por pressões de diversas ordens. Atendendo os pais no balcão, ela pode ver também como os o tratamento dado aos filhos: gritavam, faziam escândalos, xingavam e maltratavam na frente de todos.

Eles gritam com o filho por nada: “Que sala que você é?” – fala pro filho. E o filho, às vezes, está prestando atenção numa outra coisa, é uma criança. E a mãe já grita: “Que sala que você é, gurria?”! Assim, numa grosseria, ou já dá um tapa na mão ou já empurra. Ali eles gritam com os vários filhos que eles têm. Eles levam 5, 6 pra fazer a matrícula de um. Um na barriga, 2 no carrinho, outros que estão mal andando e todos maltratados, psicologicamente, eu digo. Além da pobreza que, muitas vezes, já maltrata bastante porque você vê lares lá que só têm duas peças na casa e que a criança não tem privacidade, não tem como estudar, não tem como comer direito. É esse tipo de pobreza que maltrata porque pobreza não faz mal pra ninguém, mas se ela for com carinho, com amor, com respeito, com trabalho e com dignidade. Mas é uma pobreza indigna que eles vivem. É uma pobreza voltada realmente pra violência, pra falta de valorização do estudo, da melhora da pessoa. Tanto é que no 9º ano muitas das meninas da escola já estão grávidas. É pra tentar constituir a própria família e fugir daquela. E aí começa o erro todo outra vez e só se repete o tempo todo. É mais uma vez uma menina sem paciência que vai criar outra criança sem estrutura nenhuma. Elas não têm nada pra oferecer. Elas nem são formadas ainda, psicologicamente. Elas vão criar o quê?

Assim, Miriam, mesmo readaptada, ainda sofre com a violência, pois afirma que o professor que é readaptado na escola não tem como melhorar e que ela mesma não tem melhorado.

Na escola, mesmo dentro da secretaria, quando um pai maltrata, grita, faz alguma coisa, eu fico muito nervosa, eu gaguejo, eu passo mal e, no outro dia, eu tô bastante ainda abalada com aquilo, mesmo tomando remédio. E, às vezes, ele nem me maltrata; maltrata uma das meninas que vão até o balcão pra atender e isso já me afeta totalmente. Eu falando aqui pra você, já me dá vontade de chorar. Eu ainda fico muito abalada mesmo. Então não é, não tem como.

Ela conta que, no período em que esteve licenciada, recebeu a visita de uma psicóloga e de uma assistente social, que prestam atendimento psicológico aos servidores em um núcleo junto à perícia médica. Elas ligaram, marcaram um horário de visita e conversaram bastante. Miriam considera muito importante à inserção deste núcleo de atendimento psicológico, pois afirma que o atendimento na perícia médico melhorou muito.

Porque a gente era maltratado lá na perícia, do Estado e do município. E eu estive uma vez afastada. Eu fiquei 2 meses em tratamento psicológico, mas não fui readaptada nem nada. Eu fui afastada mesmo por problemas, novamente, particulares, em casa, sérios, graves. Antes da morte do meu pai. Meu pai teve Alzheimer. Ele faleceu já das causas que vem disso. E eu tive que ficar afastada. Eu não terminei meu tratamento psicológico, eu voltei, porque eu não queria mais voltar pra perícia. Eu interrompi. Eu fiquei os 2 meses. Foi 1 mês, aí o médico deu outro atestado e eu nunca mais voltei nele. 3 anos depois, quando o meu pai morreu, quando eu já estava muito depressiva, como eu te falei, depois de 100 kg, é que eu tive que voltar pra perícia, mas eu reclamei pro meu médico. E eu contei pra ele porque eu fiquei afastada tantos anos. Porque ele olhou minha ficha e disse: “faz anos que você não vem”. E eu contei pra ele. Contei que entre passar pela perícia e voltar pra sala de aula, e dar aula mesmo com problemas emocionais, eu preferia dar aula com problemas emocionais.

Miriam revela que a perícia médica era: “bastante fria, distante e, assim, sempre querendo de alguma forma te provocar. Como se você fosse um servidor preguiçoso”. Ela explica que não duvida que existam casos de servidores que se readaptam sem realmente estarem doentes, mas que esse não era o caso dela, mesmo assim, tendo “problema tem que ir lá e aguentar, às vezes, algum tipo de mau humor deles, de maus-tratos”. Ela afirma não existir respeito com relação ao profissional doente. Ao questionarmos se a perícia médica era realizada por psiquiatras, Miriam responde:

Não. Não. Inclusive, acho que era um ortopedista [risos], que fez uma piada muito sem graça comigo. É claro que como eu já não estava bem, acabei também que devolvi pra ele, quase na mesma moeda, assim, uma bem sem graça, uma piada em relação à profissão dele também. É, mas ficou aquele clima ruim e eu não quis mais voltar pra perícia. Nos desentendemos na perícia [risos] e me afastei por anos. Toda vez que eu precisava, por algum problema de saúde que fosse grave mesmo, eu pagava alguém pra ir no meu lugar na escola, que era a substituta, né, por 1 dia ou 2. Até mesmo quando minha filha ficou internada, 1 dia ou 2, mas eu não passava pela perícia. Eu não levava atestado médico para passar pela perícia. Eu não me afastava por atestado médico no livro-ponto. Eu pagava alguém pra ir no meu lugar. Só porque se eu pegasse 3 dias, eu já tinha que passar pela perícia e eu não queria. Muito, muito, muito ruim a perícia!

Miriam relata que naquela primeira vez que foi à perícia e acabou desistindo do tratamento, isso se deveu ao deboche do médico para com ela. Ela conta ressaltando bastante o quanto foi ruim ter se desentendido com o perito e que, na época, esse era o único perito tanto no Estado quanto no município. Ele fez uma brincadeira falando mal da profissão docente, como se duvidasse de que ela estava realmente doente, debochando. Ela respondeu a ele que, assim, estava duvidando do próprio colega de profissão que havia lhe concedido o atestado. Segundo Miriam, essa foi uma situação muito embaraçosa e, embora tenha ficado tão chateada a ponto de se negar a tirar atestado novamente, mesmo quando doente ou quando a filha foi hospitalizada, só para evitar ter de passar pela perícia médica, decidiu não prestar

nenhuma queixa ou reclamação contra o perito. No entanto, nesta segunda vez, em que foi ao psiquiatra, contou a ele o ocorrido.

Miriam fala que a perícia médica, tanto do Estado quanto do município, estão menos complicadas de enfrentar, pois com o núcleo psicológico atendendo, conjuntamente, há maior amparo ao servidor. Primeiramente, o servidor é encaminhado para realizar uma triagem com a psicóloga e a assistente social, as quais comunicam ao perito sobre o caso. Assim, agora, os peritos que, em ambas as redes são médicos psiquiatras para os casos específicos dessa área, apenas fazem ou não algumas poucas perguntas ao servidor e concedem, então, o seu parecer.

Sobre os motivos que levam os docentes à readaptação funcional, Miriam considera que, a maioria dos casos, pelo menos daqueles que ocorreram na mesma época que a sua, não se devem à violência, mas sim às condições laborais, à sobrecarga de trabalho. Um pouco antes de Miriam se readaptar, o município havia concedido aos professores uma maior carga horária remunerada para a realização de seus planejamentos. Miriam comenta sobre o quanto se sentiu mais aliviada com essa nova carga horária, pois não precisava mais levar trabalho para fazer em casa, nos fins de semana. Tinha uma carga horária exclusiva para que pudesse corrigir as avaliações dos alunos, pesquisar e planejar atividades.

A exaustão emocional configura-se como uma das dimensões da Síndrome de *Burnout* mais frequentemente sentida pelos docentes. Segundo Codo (1999):

Exaustão emocional é aquele sentimento de total esgotamento. Uma total falta de vontade de fazer qualquer coisa, “até levantar da cama pela manhã” [...]. Não se trata mais do trabalho que está pesando demais, implica em não ter mais energia para nada, em continuar apenas de corpo presente, sem possibilidade de maiores investimentos. Nessa situação, tudo cansa, tudo fica complicado demais e passa a não valer mais a pena. A carga mental no trabalho ainda não é isso, mas na sua presença encontramos muito mais essa reação [...] (CODO, 1999, p. 290-291).

Ela acredita que, hoje em dia, após o município e o Estado terem concedido essa maior carga horária remunerada para o planejamento, os professores que trabalham neste novo ritmo não correm tantos riscos de sofrer tanto por exaustão e sobrecarga de trabalho. Ela explica que, em sua disciplina, por exemplo, das 20 h/a semanais, apenas 13h são em sala de aula com alunos, sendo 7h para planejamento. Certamente, isso possibilita melhor qualidade de vida para os docentes. No entanto, Miriam considera que:

O que ainda atrapalha o profissional da educação é a violência, que dentro de sala de aula você assiste, não diretamente com você, mas entre eles mesmos e, às vezes, diretamente com você. É uma espécie de assédio moral que acontece agora no Estado e no município. [...] Em relação à gestão não escola, não os diretores das escolas, não é isso. Eles já sofrem um, né? Vem de mais em cima. Aquela pressão por índices, resultados, que isso aí eu considero uma espécie de assédio moral. Não sei se um dia vai ser considerado, se alguém entrar com uma ação sobre isso. Mas você ser responsável por índices é muito complicado porque você entra numa sala

de aula com vários problemas que tem ali e, como eu disse, tem uns que não tem lugar nem pra estudar em casa, os pais não incentivam, os pais maltratam, eles ficam loucos pra fugir de casa. Quando eles chegam no 8º, 9º ano e você precisa apresentar uma melhora de índice, de índice de aprovação, de índice de desenvolvimento nas provas de avaliação externa e como? Como vencer essa pressão? Como você não se sentir responsável por isso?

No Estado, Miriam encontra-se readaptada como auxiliar de coordenação pedagógica, função que também lhe permite perceber a escola sob outro ângulo que difere da perspectiva que tinha como professora. Ela relata sobre as dificuldades e a pressão sofrida pela gestão e também pelos docentes para o alcance de bons resultados nas avaliações externas realizadas.

Para ela, tanto os professores quanto os alunos dão o melhor de si, mas, muitas vezes, esse “melhor” não é suficiente em termos de nota. Ela explica que é uma pressão feita pelo próprio sistema educacional e pelo modo que está estruturado, atualmente. Diz ainda:

É muito controverso. É muito complicado. É muito difícil. É uma política educacional ruim. Com pouco tempo em sala de aula e muito conteúdo, né? Vamos dizer assim, o currículo é muito extenso pro professor, pro Brasil inteiro, não só aqui em Campo Grande, né, no nosso Estado. É no Brasil inteiro. O currículo é muito extenso pra pouco tempo e os alunos vem sendo empurrados, não por culpa de professores. Não culpo a gestão, não culpo diretor nenhum. A gente sofre esse assédio moral assim, não é deles. Você não teria a quem processar, entendeu?

Afirma que tal pressão vem de cima para baixo: do sistema educacional sobre a gestão, a coordenação, os professores, etc., mas que percebe que os docentes ainda são muito poupados com relação a todas estas cobranças. O professor é cobrado em termos de resultado-nota somente, mas que todos deveriam ter consciência da pressão que é exercida sobre cada um dos protagonistas da escola.

Ela comenta que nunca viu essas cobranças propriamente escritas em um papel, mas que todos sabem e falam sobre as represálias que a escola sofre em consequência de um baixo índice em avaliações externas, que vão “desde pressão salarial, desde classificação de escola, no nível tipificação, desde a tipificação da escola”.

Miriam fala que tais resultados ainda não refletem em diminuição do salário do professor, mas que esta possibilidade presente dentro desta política de produtividade já foi anunciada em reuniões do sindicato. Ela comenta que isso já está acontecendo no município há tempo e que o salário do diretor é com base no:

[...] resultado que a escola apresenta, pela tipificação dela e essa classificação é de acordo com a tipificação delas, assim, desde o resultado de aprovação e reprovação, né, até nas provas externas, assim como no número de projetos, de um monte de

coisa que vem isso daí. E isso vem pra salário, claramente. A escola muda a tipificação, aumenta a quantidade do salário dos diretores, gratificação até de secretário de escola, só que é um salário mais baixo, mas eu vejo que a preocupação deles não é o salário. Muita gente pensa que sim, que o diretor da escola está preocupado porque ele vai ganhar mais se a escola obtiver um índice melhor. Trabalhando mais próximo dos diretores agora que eu tô na secretaria, mesmo como auxiliar de secretaria que eu sou ali, né? E mesmo como coordenação, não é isso. A preocupação realmente é com... eles sofrem um assédio moral muito grande também, fora disso, em reuniões que presenteiam diretores que tiveram resultados diferentes. Diretores que não tiveram um índice de reprovação baixíssimo ou zero [risos], que eles chamam de zero. Pra mim, isso é assédio. Chamar todo mundo pra uma reunião e dar presente para aqueles que obtiveram resultados que nem depende deles. Passa uma espécie de vergonha que a sua escola tem um índice mais baixo no IDEB, no não-sei-o-quê, no não-sei-que-lá.

Miriam explica que a escola: “depende do ser que menos tem responsabilidade perante isso tudo, que é o aluno, porque a escola inteira depende dele!”, ou melhor, do resultado dele, da nota que obtiver nas avaliações externas. Agora, como auxiliar de coordenação pedagógica, cabe a ela a responsabilidade de transmitir aos professores os resultados obtidos nessas avaliações externas e ela percebe a tristeza e frustração sentidas pelo professor que, após ter pesquisado, planejado tanto as suas aulas e acreditar ter desenvolvido um bom trabalho, recebe um resultado abaixo do esperado. Ela comenta sobre os sentimentos envolvidos neste processo que, acaba sendo, um tipo de violência psicológica e institucionalizada praticada pelo sistema educacional sobre todos os atores escolares.

Dois períodos, no Estado. Eu vejo o quanto o sofrimento é grande, a pressão psicológica é grande e a vontade de obter resultados melhores te decepciona. E embora tenha mais planejamento, como eu falei, isso ajuda muito, em muitos aspectos. A gente não precisa mais levar trabalho pra casa. A gente leva a decepção pra casa. Você leva uma outra coisa que você não consegue, por mais que você planeje, por mais que você pesquise, por mais que você... Você leva aquele resultado que não era esperado, entende?

Ela também conta que em sua experiência como auxiliar de coordenação, agora, vê os colegas vivenciando os problemas que ela também já teve de enfrentar e que não deixou nem deixará de perceber o professor da forma como percebia a si mesma. Ela também fala que parece que “estudar” acaba sendo, para muitos alunos, o que menos importa na escola, como se “estudar” fosse a única coisa que não combinasse com aquele ambiente, devido ao desinteresse quanto aos conteúdos, em adquirir mais conhecimentos, enfim, em aprender.

A adolescência, de modo geral, consiste em uma etapa em que ocorre uma mudança do posicionamento do adolescente com relação aos adultos e, em determinados aspectos, como força física, conhecimentos e capacidade, por exemplo, estes se tornam iguais ou mesmo superiores aos adultos com que convivem (FACCI, 2006). Dessa forma, além de todas as dificuldades encontradas em sua prática de sala de aula, o professor ainda precisa saber

lidar com as instabilidades de humor, a insegurança e a necessidade de chamar atenção sobre si que se manifestam no comportamento de muitos alunos adolescentes.

Ela relata que é muito complicado lidar com a questão da indisciplina porque é um problema sistêmico e de difícil solução. Muitas vezes, o aluno não tem o amparo necessário em casa. Como coordenadora, ela vê muito isso, principalmente quando liga para os pais para pedir que venham à escola para tomar ciência e resolver algum problema relativo ao filho, e os pais não atendem nem retornam. Fora os que vêm e maltratam o filho depois disso. Ela fala que muitas crianças não têm nem mesmo as necessidades básicas assistidas, como tomar banho, por exemplo.

Isso tudo acaba por eclodir na sala de aula, sob a forma de indisciplina e violência. Os professores precisam lidar com todos esses fatores e ainda manter equilibrada sua vida pessoal e sua saúde mental e emocional. Tarefa complexa e, por vezes, impossível. Mesmo com mais tempo para planejar as aulas, muitas vezes, para alunos problemáticos e desinteressados, que não estão nem aí para os índices das avaliações externas, também, na mesma medida, aumenta a expectativa e, por sua vez, a decepção na hora dos resultados. Ela acrescenta:

Não só a expectativa do Poder Público. Eles acham que ainda estão pagando muito pra gente não fazer nada, que é o tal do planejamento, né? [risos]. A nossa expectativa aumenta muito porque você fez um trabalho melhor. E quando você faz um trabalho melhor, você espera um trabalho melhor. Então, pesquisar aquela aula, elaborar aquela atividade, às vezes, até em casa, naquele PL que você tem, que seja no Google, mas no seu computador, dentro da sua casa, pensando no que você vai dar pra eles, é pensar que aquilo vai dar certo. E, muitas vezes, não dá.

Tanto como na secretaria, na coordenação pedagógica Miriam também sente os reflexos das problemática que envolvem a atividade docente.

São muitas as cobranças e pra quem age com responsabilidade, ela afeta, ela afeta bastante. Não digo que hoje eu estou readaptada sem condições de entrar numa sala de aula pra dar aula normalmente, como eu dava, né? Eu entrei, como coordenadora, em sala de aula, trabalhei direto com aluno. Cheguei até a dar uma aula quando a professora não pode ir. 1 dia de aula, dei 5 aulas. Pra não dispensar o aluno, não tinha mesmo ninguém pra entrar em sala de aula e era minha área ainda. Eu peguei e pensei: “Quer saber? Eu vou”. Atendo ali, o professor de Tecnologia ajuda também bastante e vou te dizer, mesmo não tendo mais isso daí, eu vejo que eu me readaptei, mas não consegui me afastar do problema.

Miriam fala que nesta aula em que substitui um professor não teve problemas. Ela explica que, talvez pelo fato de estar como coordenadora, os alunos possam ter se sentido intimidados. Mas ela também acrescenta que o seu problema é mais complexo do que simplesmente não poder dar aula porque os alunos gritam, brigam entre si, desrespeitam

colegas e o professor; o problema de Miriam reside em seu estado emocional instável e na insegurança porque sente que não é mais do mesmo jeito que era.

Se eu quisesse voltar pra sala de aula, eu poderia voltar hoje. Não é proibido voltar, né? Mas... e o medo? Eu não sou mais o que eu era pra assumir a responsabilidade. Entrando pra substituir alguém é uma coisa, agora você assumir uma turma, com aquela responsabilidade toda do ano inteiro, é outra. Eu tenho altos e baixos tomando remédios psiquiátricos, né? Não pelos remédios, pelos meus problemas mesmo. E enfrentar uma sala de aula o ano inteiro? O que eu vou passar pra eles? Quem sou eu agora? [...] Eu estou readaptada porque o meu controle emocional não é o mesmo sempre. Tem dias que mesmo na secretaria, como eu disse pra você, um pai fala alguma coisa mais alto lá, com alguém, eu já gaguejo, já passo mal. No outro dia, eu já não durmo direito. Na coordenação, depois que você passa por tudo isso: o problema do professor, do pai do aluno, do aluno... traz pra casa. Eu trago pra casa. Eu durmo com os meus problemas de trabalho, eu convivo com eles e, como te disse, são 24 horas, durante 365 dias por ano, agora com o whatsapp. Porque eles são seus colegas de trabalho só que eles fazem parte da sua vida. Não dá só pra colocar o grupo no silencioso. Ele fica no silencioso, mas a hora que alguém coloca alguma coisa ali, você não fala: “Eu vou deixar pra segunda”. É domingo e você abre pra ver. É complicado. Mistura tudo.

Miriam fala que os problemas emocionais do professor interferem profundamente em sua práxis. Ela cita casos de colegas que com menos de 05 anos docência, “perderam a cabeça com um aluno”, porque a profissão é muito estressante, mas ela declara que “não é 100% culpa do aluno. Porque você é mais do que o colégio. Ninguém deixa o que é em casa pra entrar professora na escola, pra entrar professor na escola”.

Apesar da afetividade ser inerente à profissão docente, tanto nos cursos de formação quanto durante a prática em sala de aula, os professores não têm nenhum um tipo de apoio e realização de estudos e aprendizagens neste sentido. O professor, muitas vezes, domina seus conteúdos e é capaz de dar uma brilhantemente bem, no entanto, não possui a resiliência e o equilíbrio emocional necessários para exercer sua profissão de uma forma que lhe seja saudável.

Cobra-se muito do professor sobre esta questão da ética, do profissionalismo, mas, ao mesmo tempo, a visão que ainda existe no imaginário popular é a de que o magistério é uma espécie de dom recebido, um sacerdócio a ser exercido com abnegação e, por isso mesmo, é bastante conflitivo para o professor, pois a afetividade precisa estar presente na docência, no entanto, o seu lado emocional não.

Quando o professor perde o equilíbrio dentro de uma sala de aula, ele vem com um somatório. Não é o aluno. O aluno é a gota d'água. E, às vezes, não é aquele. É no 5º tempo, depois de uns 4 tempos de aula. Então você percebe que é aquele professor que está com problema financeiro, né? Com problema em casa, com problema com o filho, com problema com tudo e com os problemas dos outros 4 tempos e aí um aluno falou um negócio e pronto! Então, 100% a culpa nunca é do aluno. Mas aí você vai me dizer: “Mas é sempre do professor a culpa?”. Como o adulto em questão, é do professor. Como eu não vou poder responsabilizar meus alunos por tudo que eu passo, eu não vou entrar numa sala de aula no estado em que eu estou.

Ela também comenta sobre a situação dos professores contratados que possuem ainda menos direitos garantidos por lei e que, até mesmo por isso, precisam atender a todas estas demandas, sem poder adoecer, pois se não trabalharem, não ganham o salário. Estes professores convocados enfrentam as mesmas dificuldades vividas por muitos professores que precisaram se readaptar devido ao adoecimento psíquico, no entanto, eles não possuem nenhum tipo de respaldo ou auxílio neste sentido.

Quanto ao processo de readaptação funcional, Miriam é enfática ao afirmar que não se trata de uma “readaptação” verdadeiramente, pois o problema que afastou o docente da sala de aula permanece com ele. A readaptação acaba sendo uma solução paliativa, pois dificilmente resolverá o verdadeiro problema, apenas afasta o professor do objeto de estresse. No entanto, ela destaca que o professor continua inserido naquele mesmo ambiente que causou seu adoecimento psíquico e que, como no caso dela, ainda terá de conviver com os mesmos problemas, só que de uma forma mais indireta. Segundo Miriam, a readaptação:

[...] dá condições de você trabalhar por mais um tempo. Isso é uma readaptação. Porque você está descobrindo coisas novas, você vê, mas seu problema psicológico não vai curar com a readaptação. E a decepção de estar readaptada conta muito também porque você se sente inferiorizado. A readaptação te torna um ser, na sua cabeça, menor. A impressão é essa.

Miriam afirma que o professor readaptado precisa cuidar para que não se sinta inferiorizado por não estar mais exercendo sua profissão. Apesar de declarar que não tem esse problema, o discurso de Miriam revela exatamente o oposto:

E eu não sou mais professora. É complicado você olhar, atender o aluno pelo balcão. É complicado você ver isso tudo. É um rebaixamento. Embora você receba como professor, você assine como professor, na secretaria te chamam de professora, né? Eles têm muito respeito pela gente, mas você descobriu que não serve mais para aquilo que você fazia, entendeu? É difícil de aceitar.

Ao indagarmos se a readaptação pode mesmo readaptar o professor para voltar ao exercício docente, Miriam também é enfática, ao dizer:

Não [gesticula]. Não. Faz com que você entre em um processo em que depois você começa a faltar e entrar em licença de readaptado. Tem professores readaptados, lá onde eu dou aula que, por ano, eles frequentam 1 mês a escola. Por quê? Todo mundo fala assim: “Mas se já tá readaptado pra quê licença? Já não faz nada e tá de licença!”. Mas o fator psicológico do readaptado é muito ruim. Você fica no meio dos colegas professores e você não é mais. Você olha pra eles e eles te olham, e parece que fica aquela coisa assim de “eu não sou mais vocês”, “eu não pertencço mais a essa categoria, por mais que você seja. A pressão psicológica no readaptado é muito grande. Seria melhor o readaptado mudar de Secretaria, sair da Educação. Os da Saúde, saírem da Saúde, entendeu? Porque você não tem estímulo pra trabalhar.



Ela fala sobre a falta de estímulo para trabalhar. Na secretaria, por exemplo, ela é apenas uma auxiliar nessa função. Uma função que requer do profissional que ali trabalha apenas o nível médio, não exige que tenha nível superior.

Eu gosto muito do trabalho de secretaria, como eu te falei, eu estou me surpreendendo, aprendendo coisas novas, vendo outros lados, outras coisas, mas o meu eu, professora, tá ali e eu não sou mais, e eu não tenho mais condição de ser. Eu não sou uma auxiliar de secretaria, dá pra entender? Eu não sou aquilo. Eu não estudei pra aquilo. E não é por ser menos ou mais, ou... não é isso, não, a questão de ser menos ou mais. Eu não sou auxiliar de secretaria! Eu não sou! É complicado. Assim como eu não sou bibliotecária, assim como eu não sou... Entendeu? Eu não sou isso! Você perde a sua identidade. O readaptado é um ser sem identidade. O readaptado é um ser que não está na sua função. Esse não é o seu lugar.

Miriam relata como é difícil não poder exercer mais a profissão para a qual tanto estudou e que ama:

O meu lugar é na sala de aula e eu não posso mais estar lá e isso mexe comigo profundamente. Por mais que eu diga que eu não tenho os problemas que os professores têm, mas eu tenho uns maiores. Porque ninguém readapta porque gosta. Às vezes, a gente fala isso... Nossa! E muitos falam que você fez a melhor coisa porque readaptou. Os próprios colegas falam porque estão passando por problema lá dentro. Aí você fala: “É. Pra mim não dava, não dava mais”.

Ela comenta que os colegas veem a readaptação como um alívio, mas que o professor readaptado:

[...] vê como uma tortura. Você se sente um inútil e ele sente que você é um privilegiado. É só quem tá ali, pra saber que você não tem mais lugar. Eu não tenho lugar mais. Eu vivo como se eu estivesse com a mala na mão, entendeu? Vai pra lá. Vai pra cá. A sala “dos professores” [frisou a palavra] não é mais sua, mas a secretaria também não é.

Miriam conta que, nesta mesma semana, os colegas da secretaria estavam conversando um assunto que dizia respeito somente à classe administrativa e que isso evidenciou para ela que aquele também não era o seu lugar. Ela sente como se tivesse perdido a identidade neste processo, como se tivesse deixado de ser ela mesma: “eu não sou o que eu estou ali. Eu não sou! A minha conversa é de professor e eu não ouço mais. A minha conversa é lá, naquela sala, que eu não ouço mais [chorou]”.

## ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS DE VIDA

O apontamento de Guedes-Pinto (2008, p. 22) de que: “Narrar exige um esforço de elaboração para tornar concreto, através da história que se tece, as diversas experiências vividas por cada sujeito”, evidenciou-se nos discursos das participantes, pois observamos que a singularidade de cada uma foi tecida com os fios diferentes de cada trama.

O sentimento de inutilidade com a readaptação aparece de maneira unânime e recorrente nas falas das três participantes, evidenciando um dos maiores problemas presentes na atual configuração do processo de readaptação funcional: o fato do professor readaptado “sentir-se inútil” dentro da atividade que exerce. Embora as professoras readaptadas até atribuam certa importância à função que estão realizando dentro da escola, no momento, inevitavelmente, tendem sempre a comparar o “ontem” com o seu “hoje” profissional, ou seja, o que faziam antes com o que agora fazem.

Um dos motivos para que as professoras se sintam assim reside no modo como essa troca de função é realizada pela gestão e também como é vista pelos demais colegas. As professoras readaptadas assumem funções que parecem ter sido (e realmente foram) criadas só para que pudessem estar incluídas, de alguma forma, na escola. O trabalho que exercem é sempre como auxiliar “de qualquer coisa” (biblioteca, secretaria, coordenação pedagógica, sala de recursos tecnológicos, etc.), podendo mudar a todo instante, conforme a gestão desejar. Muitos professores readaptados exercem funções ainda menos determinadas, como: porteiro, atendente de telefone, responsável por tocar o sinal de entrada, de saída e de troca de professores, entre outros.

Ao mesmo tempo em que o professor sente certo “alívio” por poder se afastar do contato direto e constante com o seu objeto de estresse, seja ele a bagunça, desrespeito e gritaria da sala de aula, a convivência com alunos indisciplinados e desinteressados, as exigências e cobranças burocráticas do sistema educacional e da gestão escolar sobre sua práxis docente, etc., também pode sentir-se inferiorizado por desenvolver funções que exijam bem menos intelectualmente do que a atividade docente para a qual é habilitado. Codo (1999) explica que:

Um trabalhador que apresenta problemas quanto à percepção do produto de seu trabalho é um indivíduo que não vê importância naquilo que faz, não enxerga que seu trabalho tem valor. [...] A importância da percepção do próprio trabalho como útil à sociedade tem valor inegável para a autoestima do trabalhador, para a forma como se estrutura sua identidade; sentir que realizamos um trabalho inútil faz, de alguma maneira, com que nos sintamos também inúteis. (CODO, 1999, p. 293).

Observamos que a humorização<sup>4</sup> da dor se configura como um aspecto bastante presente nas falas de todas as professoras readaptadas. Para Fernández (2001, 138-139), “é o humorizar que nos abre possibilidades de jogar com nossas ideias [...] obriga-nos a olhar melhor as coisas [...], vai mostrando o início do desentrelaçamento da inteligência ou o começo da ruptura das defesas evitativas do “pensar”. Muitas vezes, esta humorização apareceu na maneira irônica de falar sobre algo difícil ou triste que aconteceu, como no caso de Melissa que, ao ser questionada se a aluna que a agrediu havia sido suspensa ou punida de alguma forma, ou se a direção acreditou na versão da aluna sobre a agressão, responde, ironicamente: “Não, nem suspensa foi porque era um carinho. Alguém vai ser suspensa por carinho?”. Assim como observado no discurso e nas expressões faciais de Maria, durante a conversa, e também nas risadinhas nervosas presentes o tempo todo no relato de Miriam.

Outro aspecto semelhante nas histórias de vida das professoras readaptadas é o fato de todas serem divorciadas, contudo, somente Maria aponta os problemas emocionais vividos como causa de sua separação. Sabemos que esta não é uma regra na vida de todos os docentes readaptados, certamente, mas as experiências vividas pelas participantes demonstram que os fatores emocionais podem fragilizar todas as esferas de suas vidas, pois como disse Miriam: “Ninguém deixa o que é em casa pra entrar professora na escola, pra entrar professor na escola”; da mesma forma, o professor também não deixa sua identidade docente na escola ao voltar para casa e os problemas ali vivenciados podem afetar as demais relações sociais que integram sua vida.

O trabalho docente envolve o estabelecimento e a manutenção de vínculos sociais, sendo a afetividade fundamental dentro deste processo, tanto para que o aluno possa ser melhor compreendido em suas dificuldades e para que aprecie mais o ato de aprender, assim como para que o professor possa se realizar em sua práxis. No entanto, as professoras readaptadas participantes da pesquisa, em alguns momentos, demonstram estar bastante fragilizadas com relação a este aspecto afetivo em suas relações sociais na escola. Codo (1999) afirma que:

Alguns autores sugerem, inclusive, que os relacionamentos interpessoais estão entre os principais determinantes de como o ambiente de trabalho objetivo afeta o estado subjetivo do indivíduo. Uma das situações apontadas é, justamente, de que em algumas situações é mais viável tentar proporcionar e reforçar o suporte social, com o objetivo de proporcionar ou manter a boa saúde, do que reduzir a exposição aos fatores estressores (CODO, 1999, p. 273).

---

<sup>4</sup> *Humorização da dor* é um conceito criado por Fernández (2001) para explicitar a possibilidade de nos distanciarmos da dor e de estimular a lucidez, a inteligência e a capacidade de ver a realidade de outra maneira.

Apesar de todas as dificuldades relatadas por Miriam em sua função de auxiliar de coordenação pedagógica, podemos perceber que, de uma maneira diferente da anterior como docente, a atividade permite que ela mantenha seus vínculos sociais no ambiente de trabalho. Com o auxílio que presta aos professores e alunos, através de sua prática como readaptada, Miriam encontra um modo de ainda estar afetivamente ligada àquele cenário e seus protagonistas.

Maria, ao contrário, luta para evitar estabelecer tais laços afetivos em seu trabalho, a fim de não se envolver demais e se prejudicar profissionalmente e em sua saúde de novo. O trabalho de Maria é o que mais demonstra solidão e isolamento social. Somos sabedores de que a sociedade contemporânea, como um todo, vive um momento marcado pelo individualismo exacerbado, suscitado principalmente pela facilidade que a internet nos proporcionou que, por sua vez, tem possibilitado novas formas de nos relacionarmos uns com os outros. No entanto, esta nova maneira de estabelecer vínculos, apesar de ter facilitado incomensuravelmente a nossa vida, por outro lado, também provocou o distanciamento físico nas interações sociais.

Machado, Facci e Barroco (2011, p. 05) explicam que “de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o homem age na realidade e também reage a ela”. Assim, podemos compreender que o modo de vida atual modifica a subjetividade das pessoas, como sempre fez, e as pessoas continuam reagindo conforme a realidade que vivenciam, ou seja, uma sociedade mais voltada para o individualismo, certamente, exerce uma influência sobre as pessoas e suas interações, para que também ocorram dessa maneira: mais individual e voltada ao isolamento, à solidão e ao distanciamento físico.

Até este ponto, é possível compreender o isolamento proposital de Maria, devido a tudo que viveu e também pela própria configuração atual da sociedade, mas também é preciso estar ciente de que essa “solidão” também se caracteriza como um dos sintomas mais frequentes da Síndrome de *Burnout*. O fato de Maria isolar-se e fechar-se em si mesma, numa atitude clássica de ostracismo, ao invés de ajudá-la melhorar ou, ao menos, fazer com que se sinta melhor, como ela acredita estar fazendo, acaba servindo, metaforicamente falando, “como um *band-aid* sendo utilizado como curativo para um corte profundo que requer pontos”.

Na verdade, em cada um dos casos de nossas participantes, podemos observar a ocorrência de alguns sintomas que integram uma das três dimensões da Síndrome de *Burnout*: exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional. No entanto, nenhuma delas, ao explicar os motivos de seu adoecimento, cita *Burnout* como a causa. No

caso de Maria e de Melissa, ambas fizeram tratamento psicológico por muito tempo e realizam acompanhamento psiquiátrico até hoje.

Cabe a nós, então, levantarmos os seguintes questionamentos: será que seus médicos e terapeutas não reconheceram os sintomas do *Burnout* em suas pacientes? Será que apenas não lhes foi informado que os sintomas que apresentavam se encaixavam neste problema? Ou será que os psiquiatras e psicólogos, que atendem os professores readaptados, não se encontram verdadeiramente aptos para reconhecer os sintomas do *Burnout* em seus pacientes? Será que estes professores readaptados estão realmente recebendo o tratamento de que necessitam para sua recuperação?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise de narrativas de histórias de vida de três docentes readaptadas de escolas da rede pública de ensino de Campo Grande – MS, a pesquisa buscou identificar e compreender a constituição da subjetividade de professoras readaptadas em consequência de vivências de violência na escola; e também buscamos investigar de que modo o processo de readaptação funcional, que deveria ser uma forma de auxílio a este profissional, acaba também por se configurar como um tipo de violência, no entanto, institucionalizada.

As análises realizadas permitiram perceber que a subjetividade docente se constitui, como fundamenta a Teoria Histórico-Cultural, por meio das experiências do sujeito em seu meio social, ao fazer apropriações em seu contexto histórico e cultural. Foi possível a percepção de que assim como os acontecimentos e personagens (demais sujeitos) da vida pessoal do docente influenciam na construção de sua subjetividade, da mesma forma, as condições insalubres vivenciadas no ambiente profissional com os demais protagonistas da escola impactam e modificam a esfera de sua vida privada.

Além da necessidade da realização de mais estudos sobre o fenômeno da violência na escola dirigida especificamente ao docente, na busca de estratégias de enfrentamento e saída para este quadro preocupante e dramático, sob o qual se encontram muitos professores, também é preciso um olhar mais atento sobre o processo de readaptação funcional, pois o que deveria ser uma “cura” ou “saída” para o problema, está se transformando também em sua fonte causadora.

A pesquisa não apenas retrata, por meio da análise das histórias de vida, a singularidade de um sujeito específico, mas permite o desvelamento da subjetividade de um determinado grupo, no caso de nossa pesquisa, a constituição da subjetividade dos professores em processo de readaptação funcional.

Percebemos que o modo como é organizado o sistema educacional brasileiro precisa ser, urgentemente, revisto e adequado às problemáticas e demandas contemporâneas. O aspecto emocional do professor necessita ser seriamente considerado, sobretudo, nos cursos de formação e também de formação continuada (quando já no exercício de sala de aula). O aspecto emocional docente e suas complexidades precisam estar abarcados em propostas de políticas públicas a serem realizadas. Uma profissão que, inerentemente, exige tanto do lado afetivo e emocional do professor, necessita ser muito melhor assistida por seus governantes.

A readaptação funcional, ao mesmo tempo, em que representa um alívio, pois afasta o professor da fonte direta de seu estresse (a sala de aula), acaba por ser apenas isso: um afastamento, mas nem sempre de todos os problemas necessários. O professor continua carregando as dores e traumas sofridos, e coleciona ainda mais cicatrizes emocionais com a própria readaptação que, muitas vezes, torna-se mais um problema em sua vida, mais um tipo de violência que sofre, porém institucionalizada, e nem sempre vista como tal.

A subjetividade do professor readaptado é intensamente afetada, tanto devido às violências sofridas e das consequências que advêm dos problemas emocionais decorrentes da situação, como também pelo próprio processo de readaptação funcional sobre o docente, pois há uma profunda perda de identidade e a existência de sentimentos de inferioridade e inutilidade quanto à atividade que é capaz de produzir.

Compreendemos que o professor readaptado vive como que às margens da Educação, pois essa transição entre o ser professor e o próprio reconhecimento da incapacidade de continuar exercendo a profissão acaba por marginalizá-lo dentro do ambiente em que trabalha. O modo como é percebido pelos demais colegas, o tratamento que lhe é concedido pela gestão e também pela Secretaria de Educação, o descaso e desconhecimento de todos na escola sobre a legitimidade de seu adoecimento e o próprio olhar que o docente readaptado lança, diariamente, sobre si mesmo e sua situação profissional, acabam por incapacitá-lo ainda mais, isolando-o e empurrando-o para um ciclo contínuo de: estresse, ansiedade, depressão, desvalorização profissional, sensação de fracasso e de inutilidade, baixa autoestima e solidão.

O grande problema enfrentado reside no fato da readaptação, na realidade, “não readaptar” ninguém, pois poucos professores retornam à sala de aula após um período de readaptação. O processo acaba por piorar seu quadro. O professor perde sua identidade docente porque não se reconhece mais como tal e, pelos demais, também não é reconhecido como sendo um professor. Muitas vezes, assina o livro-ponto junto com os funcionários administrativos, não participa de socializações na sala dos professores, reuniões para informes do sindicato, não interage e nem convive diretamente mais com seus antigos colegas, nas funções que exerce nem sempre é chamado de professor, mas sim de “tio ou tia”, como os outros funcionários da escola, etc.

Ou seja, o processo de tornar-se um professor readaptado dentro de uma escola não é uma situação confortável nem desejada por eles. Como os problemas de violência ao professor, em suas diversas manifestações (física, psicológica, emocional, verbal e simbólica)

não são resolvidos, a tendência é de que esse quadro de professores readaptados aumente ainda mais. O que causa um prejuízo muito grande para todos os seus envolvidos, desde o aluno ao próprio docente.

A escola costuma ser o espaço em que os problemas vividos pelos alunos, em sua vida pessoal, eclodem e o professor acaba sendo o profissional - não preparado para isso -, que mais tem de lidar com tal situação. É uma carga emocional fortíssima e que, muitas vezes, desequilibra o professor de maneira grave, impossibilitando-o de continuar trabalhando, pois não tem mais condições físicas, emocionais ou mentais para prosseguir na carreira.

Os baixos salários também obrigam os professores a cumprirem jornadas de trabalho exaustivas, às vezes, em várias escolas diferentes. Isso também a subjetividade do professor, pois trabalha de maneira excessiva sem, contudo, sobrar tempo e recursos para viver com qualidade, tendo um pouco de lazer também.

O sindicato dos professores e a mídia, da mesma forma que dão voz aos problemas enfrentados pelo professor em sala de aula, acabam também por amplificar e “jogar na cara” do docente a difícil e injusta realidade em que trabalha, muitas vezes, somente pela obrigação de pagar suas contas e para sobreviver.

Em nossa pesquisa, não foi possível entrevistarmos nenhum professor readaptado, apenas professoras mulheres. Isso se deve ao fato de os homens estarem em menor número na sala de aula, ou seja, a profissão ainda não é tão desfeminizada quanto supomos. Além disso, as professoras mulheres, em nossa sociedade ainda arraigadamente machista, possuem uma sobrecarga de responsabilidades e de trabalho que supera a dos professores homens, pois trabalham na escola e precisam também cuidar dos trabalhos domésticos, em geral.

As análises das histórias de vida, apresentadas na forma de contos literários, permitem que não se perca de vista a questão da singularidade de cada participante, pois os resultados obtidos com a pesquisa não aparecem apenas na forma de números e dados, mas por meio da possibilidade do leitor aproximar-se do protagonista de cada história e de suas experiências, não caindo, assim, no aspecto da impessoalidade. Como no cinema e na literatura, em nossas análises buscamos esta aproximação entre o imaginário do espectador/leitor e a história de vida de nossos professores readaptados.

Nossa pesquisa abre a possibilidade para que realizemos a continuidade desse trabalho em nossos futuros estudos e pesquisas de Doutorado, pois a temática ainda apresenta muitas nuances para serem aprofundadas. Ainda não há uma alternativa que se



configure como realmente eficaz na recuperação psicológica destes docentes, além da atual readaptação funcional adotada pelo sistema educacional brasileiro, sendo necessários, portanto, mais pesquisas neste sentido.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão criança, 2006.

AGUIAR, W. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A.; GONÇALVES, G.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo: 2006.

ANTUNES, S. M. P. S. N. **Readaptação Docente**: trajetória profissional e identidade. Mestrado em Educação. Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo – SP, 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/5075>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Readaptação e identidade docente**: um relato de pesquisa. **Cadernos de Educação**. V. 13, n. 26, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.n26>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

ATKINSON, R. The life story interview. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (Ed.). **The handbook of interview research: context and method**. London: Sage, 2002.

BAKTHIN, M. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v.19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, dez. 2000.

CANAL DO SERVIDOR PÚBLICO MUNICIPAL. **Lei Complementar n. 190**, de 22 de dezembro de 2011 - Estatuto do Servidor Municipal. Disponível em: <[http://www.pmcg.ms.gov.br/servidor/canaisTexto?id\\_can=3477](http://www.pmcg.ms.gov.br/servidor/canaisTexto?id_can=3477)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

CANTARELLI, A. G. **A subjetividade como intersubjetividade**: a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente. 2014. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CODO, W. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_; SAMPAIO, J.; HITOMI, A. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLLOCA, V. P. **O trote universitário**: o caso do curso de Química da UFSCar. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2003.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de Psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DENZIN, N. K. **Interpretive biography**. Newbury Park: Sage, 1989.

DIMATOS, A. M. M. **Prazer no trabalho**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 1999. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/1490.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, 2000.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

\_\_\_\_\_. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2002.

ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vygotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE; DUARTE (Orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Xamã, 2006.

FERNÁNDEZ, A. (Org.). **Psicopedagogia em Psicodrama: morando no brincar**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERRAROTTI, F. **Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales**. Paris: Librairie des Meridiens, 1983.

FRANÇA, A. C. L. **Stress e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

FREITAS, M. T. A. (Org.). **Memórias de Professoras: história e histórias**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GATTI, B. A. Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98. Fundação Carlos Chagas: Cortez, 1996.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação Histórico-Cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2013.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

IAMAMOTO, M. V. **Trabalho e indivíduo social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KLAMEN, D. L.; DOBLIN, B. H. Estresse: avaliação e redução. In: FLAHERTY, J. A. (Org.) **Psiquiatria: diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. R. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: **Anais do IV Simpósio Trabalho e Educação**. NETE/FaE/UFMG. Ago. 2007..

LEONTIEV, A. N. **Actividade, conciencia e personalidad**. Habana: Pueblo e Educación, 1983.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

Martins, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. Tese de doutorado, UNESP- Marília, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LURIA, A. R. O problema da linguagem e a consciência. In: LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARX, K.; ENGELS F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I,v . I. 24 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FERNANDES, F. (Org.). Marx, K., Engels, F.: **História**. 2. ed. São Paulo, Ática, 1984, *Grandes cientistas sociais*, nº 36.

\_\_\_\_\_. Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana. In: FERNANDES, F. (Org.), **Marx/Engels: V. 36. Grandes Cientistas Sociais. História** (pp. 146-181). São Paulo: Ática, 1989.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTTA, M. A. A; URT, S. C. Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 4, p. 621-629, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n4/v14n4a02.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

MOTA, R. M. **O trabalho docente**: impactos e desafios frente ao cenário educacional atual. Ponto-e-vírgula, n. 11, p. 22-37, 2012. Disponível em: <<http://www.Pucsp.Br/Ponto-E-Virgula/N11/Artigos/Pdf/Pv11-03-Mota.Pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

NAKAYAMA, M. K. Estresse ocupacional relacionado com modos de gestão e cultura organizacional. **Revista Análise**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 137-154, 1999.

NORA, P. “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”, In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dez. 1993.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de Santiago de Compostela. Santiago, 2001.

NUNES, M. L. T.; TEIXEIRA, R. P. *Burnout* na carreira acadêmica. **Revista Educação**, Santa Maria, Ano 23, n. 41, p. 147-164, 2000.

PARO, V. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, A. M. **Sentidos-significados da violência escolar**: a Constituição da identidade de alunos com problemas comportamentais. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINO, A. S.; MAINARDES, J. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/2000, p. 255-269.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. **Violência escolar**: na escola, da escola e contra a escola. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. M. V. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

REBOLO, F. **O bem estar-docente**: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de

São Paulo. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303331286016>>. Acesso em 23 fev. 2015.

\_\_\_\_\_.; BUENO, B. O. **O abandono do magistério**: vínculos e rupturas com o trabalho docente. *Psicologia USP*, 2002, V. 13, n.2, 243-276.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SARMENTO, J. M. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto, 1994.

SED. Secretaria Do Estado de Mato Grosso do Sul. **Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Poder Executivo**, de 15 de outubro de 1990. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 10.343**, de 22 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/85597034/dom-campog-normal-06-02-2015-pg-7>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SINCERCA. **Sindicato dos servidores da Capelinha de Minas Gerais**. Data: 05 de janeiro de 2012. Disponível em: <[www.sincerca.blogspot.com.br/2012/01/o-servidor-publico-e-readaptacao.html](http://www.sincerca.blogspot.com.br/2012/01/o-servidor-publico-e-readaptacao.html)>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SILVA, F. G. **O professor e a educação**: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. Tese de doutorado, Programas de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho de 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, 50 (1), 26-40, 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano** (Vol. 1). Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

STACCIARINI, J. M. TRÓCOLLI, B. T. Estresse Ocupacional. In: MENDES, A. M.; BORGES, L. O.; FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília: UNB, 2002.

VIEIRA, S. L. **Ser professor**: pistas de investigação. Brasília: Plano, 2002.

URT, S. C. **Uma análise psicossocial do significado do trabalho para os jovens**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. São Paulo, 1992.

VYGOTSKY, L. S. El desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras Escogidas**. V. 3. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Volume 3. Madrid: Machado Libros, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Científico-Técnica, 1987.

\_\_\_\_\_. **The History of the Development of Higher Mental Functions**. The Collected Works. N. York: Plenun Press, v. 4, 1997.

\_\_\_\_\_. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Obras Escogidas, tomo I. Madrid: Visor, 1991.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Manuscrito de 1929**. Disponível em:  
<[www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. *Psicologia*. USP [online]. 2010, v. 21, nº4. Disponível em:  
[tt://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci\\_issueto&pid=0103-65642010004&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci_issueto&pid=0103-65642010004&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 10 maio 2015.



\_\_\_\_\_. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, L. S. **Problemas de Psicología General** – Obras Escogidas – v. II. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1993, p. 11-348. (original de 1934).

Vigotski, L. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

URT, S. C., MORETTINI, M. (Orgs.). **A Psicologia e os desafios da prática educativa**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005.

ZANELLA, A. V. **Atividade, significação e constituição do sujeito**: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 9, n. 1, 2004.

WEISS, R. S. **Learning from strangers**: the art and method of qualitative interview studies. New York: Free Press, 1994.

**APÊNDICE**

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido por Taís Francéli Krugmann.

**1. Título do projeto de pesquisa:** A SUBJETIVIDADE DOCENTE CONSTITUÍDA A PARTIR DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA.

**2. Delineamento do estudo e objetivos:** A pesquisa tem como objetivo principal analisar a constituição da subjetividade de docentes que se encontram readaptados de sua função em sala de aula, devido a vivências de violência no contexto educacional nas escolas das Redes Públicas Municipal e Estadual de Ensino de Campo Grande/MS.

**3. Procedimentos de pesquisa:** Optou-se pela pesquisa qualitativa, na qual os participantes da pesquisa serão professores que sofreram violência na escola e que estão readaptados das Redes Públicas Municipal e Estadual de Ensino de Campo Grande/MS. Utilizaremos como recursos metodológicos as técnicas de entrevista semiestruturada e de narração de história de vida. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

**4. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa:** Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, os participantes terão acesso à pesquisadora Taís Francéli Krugmann, para esclarecimento de eventuais dúvidas, a qual poderá ser encontrada no telefone (67) 8140-5828. Se por ventura existir alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, entrar em contato com a pesquisadora, Sônia da Cunha Urt, pelo telefone (67) 3345-7585.

**5. Garantia de liberdade:** É garantida aos participantes a liberdade de retirar, a qualquer momento, seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

**6. Garantia de confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa, advindos dos depoimentos descritos, serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos participantes.

**7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos participantes e dever da pesquisadora mantê-los(as) informados(as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**8. Quanto aos riscos,** deve-se considerar o desencadeamento de possíveis reações psicoemocionais, decorrentes dos traumas deixados pelas situações vivenciadas pelos docentes, no momento de oferecer respostas às questões da pesquisa. Caso isso ocorra, a pesquisadora responsabiliza-se pelo encaminhamento e pela condução do participante ao Centro de Apoio Psicossocial (CAPS), que disponibiliza atendimento psicológico, sem que haja nenhum custo ao participante. Quanto aos **benefícios**, vinculam-se a um conhecimento mais aprofundado da questão da violência na escola que leva docentes à readaptação, o que poderá conduzir à elaboração de propostas de encaminhamento para a problemática.

---

Rubrica do pesquisador

---

Rubrica do participante da pesquisa

**9. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações:** Não há despesas pessoais para os participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**10. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

**11.** O material coletado, gravado e transcrito será guardado pelo período de 5 (cinco) anos, em local seguro e sob os cuidados da pesquisadora e, após esse período, será descartado.

**12.** Você receberá uma cópia desse termo com o nome, telefone e endereço do pesquisador responsável e do Comitê de Ética, para que possa localizá-los a qualquer tempo (conforme indicado nesse Termo).

**13. Termo de Consentimento:**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins, que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade científica e de liberdade quanto à minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Autorizo que os dados fornecidos sejam revelados para fins exclusivamente científicos, a fim de configurar os objetivos da pesquisa.

Para esclarecimentos, sanar dúvidas ou denúncia, entre em contato com o Comitê de Ética da UFMS, pelo telefone: (67) 3345-7187.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Campo Grande, MS \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Rubrica do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Rubrica do participante da pesquisa