

**QUANDO OS
PROFESSORES
ADOECEM:
DEMANDAS PARA A
PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO**

 **editora
UFMS**

**ORGANIZADORAS:
MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI E
SONIA DA CUNHA URT**

Reitor
Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora
Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Conselho editorial da obra

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache, Profa. Dra. Angela Fátima Soligo, Profa. Dra. Camila Turati Pessoa, Profa. Dra. Celi Correa Neres, Profa. Dra. Edneia Nunes Cerchiari, Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos, Profa. Dra. Luciane Pinho de Almeida, Profa. Dra. Maria Eleusa Montenegro, Dra. Marli Lucia Tonatto Zibetti, Profa. Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas.

Obra aprovada pelo
CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
Deliberação Nº 49, de 18 de dezembro de 2020

Conselho Editorial da UFMS

Rose Mara Pinheiro (presidente), Além-Mar Bernardes Gonçalves, Alessandra Borgo, Antonio Conceição Paranhos Filho, Antonio Hilario Aguilera Urquiza, Delasnieve, Miranda Daspet de Souza, Elisângela de Souza Loureiro, Elizabete Aparecida Marques, Geraldo Alves Damasceno Junior, Marcelo Fernandes Pereira, Rosana Cristina Zanelatto Santos, Vladimir Oliveira da Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Quando os professores adoeçam [recurso eletrônico] : demandas para a psicologia e a educação / Marilda Gonçalves Dias Facci, Sonia da Cunha Urt, organizadoras. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2020.

Modo de acesso:
<https://repositorio.ufms.br>
Texto em português e espanhol.
Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-86943-20-7

1. Professores – Saúde e higiene. 2. Professores – Stress ocupacional. 3. Trabalho – Aspectos psicológicos. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias. II. Urt, Sonia da Cunha.

CDD (23) 371.1

MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

SONIA DA CUNHA URT

Organizadoras

**QUANDO OS PROFESSORES
ADOECEM: DEMANDAS PARA A
PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO**

Campo Grande
2020



Dos autores:

Alcione Ribeiro Dias, Armando Marino Filho, Chizlene Batista, Crisleine da Silva Crispin, Cristina Miyuki Hashizume, Diego Jorge González Serra, Fernanda Fochi Nogueira Insfran, Flavia Gonçalves da Silva, Flavinês Rebolo, Inara Barbosa Leão, Letícia Brito da Mota Fernandes, Luci Praun, Marilda Gonçalves Dias Facci, Marina Beatriz Shima Barroco Esper, Newton Duarte, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Silvia Maria Cintra da Silva, Silvia Segóvia Araujo Freire, Simone Machado, Sonia da Cunha Urt, Soraya Cunha Couto Vital, Thalita Ortiz Neves Dagher, Thalles Azevedo Ladeira, Vanderlei Braulino Queiroz, Viviana Cristina Parizotto Rezende, Zaira de Andrade Lopes

1ª edição 2020

Equipe Técnica:

Revisão: Soraya Cunha Couto Vital

Capa: Rosana Bacicheti Gonçalves Rizzo

Diagramação: Daguia Castro

Direitos exclusivos
para esta edição

**Direitos exclusivos para esta edição**

Divisão da Editora UFMS - DIEDU/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, Campo Grande - MS, 79070-900 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fone: (67) 3345-7203

e-mail: diedu.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN 978-65-86943-20-7

Versão digital: dezembro de 2020

PREFÁCIO

O convite vindo de Marilda Facci e Sonia Urt para a escrita deste Prefácio muito me lisonjeou. Os autores e as autoras que compõem este livro trazem diferentes contribuições e pontos de vista que primam, igualmente, por desenhar uma obra de grande envergadura, profundamente necessária e pertinente aos nossos tempos.

Como muito bem-posto no livro, o sofrimento não é apenas do professor. Todos nós sofremos, sujeitos a difíceis e muitas vezes desumanas condições de vida em uma sociedade adoecedora e adoecida, que se fundamenta na exploração de mulheres e homens para a sua manutenção.

A temática do adoecimento docente certamente faz parte do cotidiano de muitas pessoas, seja pela própria atividade do magistério, seja porque vivenciaram, em sua vida escolar, muitas situações em que uma professora, por exemplo, precisou faltar ou se afastar da escola por motivos de doença. Assim, é obra relevante para docentes em formação, docentes que já labutam diuturnamente e pessoas que têm a Educação como seu mote.

Os capítulos trazem discussões pertinentes e incisivas, a começar pelo que abre o livro, alertando-nos quanto à infame doutrinação obscurantista neoliberal. Podemos elencar as temáticas aqui presentes pelas palavras-chave: docência, significado, sentido, atividade, inconsciente, personalidade, formação, sofrimento, adoecimento, saúde, relações de trabalho, violência, práticas, produções acadêmicas, medicalização, enfrentamento e resistência.

Se, como diz o ditado, “pra bom entendedor, meia palavra basta”, por si essas palavras já nos dão o recado e indicam

o terreno em que caminham autoras e autores. A atividade docente é perscrutada a partir de referenciais teóricos que desnudam e desnaturalizam os processos históricos, políticos, econômicos, sociais e subjetivos pelos quais o adoecimento docente vai se constituindo.

Nestes tempos funestos, em que a Educação tem sido tão aviltada, os docentes envilecidos, as universidades achincalhadas, a ciência menosprezada, a arte defenestrada e o conhecimento oriundo dos livros desvalorizado, a presente obra torna-se um documento importantíssimo para o campo educativo. Se os capítulos aqui reunidos, sob a organização de Marilda Facci e Sonia Urt, nos provocam tristeza e indignação, também se configuram uma possibilidade de resistência e luta pela causa maior que nos une: a Educação. Concordo com as proposições apresentadas em alguns capítulos como estratégias para o enfrentamento e a superação das condições que nos desumanizam. Tais estratégias devem guiar-se pelos processos de humanização, sempre, de modo coletivo!

O convite à Arte como proposta para o enfrentamento ao adoecimento docente também foi mencionado em alguns capítulos. Fundamentada na Teoria Histórico-cultural, há tempos tenho trabalhado com a interlocução da Arte com a Psicologia Escolar e Educacional e atestado o quão potente é esta parceria e vital para o processo de resistência e emancipação, especialmente nesta época obscurantista. Como tão belamente escreve Valter Hugo Mãe,

Havemos de dezembro. Dizia eu. Faltava pouco para o fim do ano. Era o meu pai, nos tempos de maior conversa, que o pedia. Depois de cada dificuldade, esperava que dezembrássemos todos. Que era prometer que chegaríamos vivos e salvos ao fim do ano, entrados em janeiro, começados de novo. A resistir. (MÃE, 2017, p. 125).

Dezembremos, pois, coletivamente, em nossas salas de aula, nas cantinas, pátios, em salas de reuniões, supervisões e orientações, em auditórios, praças e tantos outros espaços que comportam e necessitam de nossa tarefa educativa! E convoco um poema do poeta Thiago de Mello (2010, p. 96), para terminar com Arte a escrita este Prefácio.

Para os que virão

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser.
Já sofri o suficiente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a garra da opressão, e nem sabem.
Não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira e desolada pessoa
do singular – foi deixando,
devagar, sofredamente
de ser, para transformar-se
– muito mais sofredamente –
na primeira e profunda pessoa
do plural.
Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,

mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.
É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo.
Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.

Uberlândia-MG, janeiro de 2020.

Silvia Maria Cintra da Silva

Referências

MÃE, V. H. **O filho de mil homens**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

_____. **A desumanização**. 2 ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

MELLO, T. de. Para os que virão. In: **Educação do Campo: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria da Boa Vista/PE: 2010. Disponível: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Educa%](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Educa%20do%20campo.pdf)

C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20Semi%C3%A-
lirido%20Agroecologia,%20Trabalho%20e%20Projeto%20
Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20-%20Prefeitu-
ra%20Municipal%20de%20Santa%20Maria%20da%20Boa%20
Vista%20%E2%80%93%20PE,%202010.pdf

APRESENTAÇÃO

Sem chuvas; já reparei, as andorinhas perdem o poder de voar livres.

Manoel de Barros (2016, p. 28)

Ao iniciarmos essa apresentação, recebemos, via WhatsApp, um texto escrito por Maria Isabel Noronha (Rede Brasil Atual, 09/01/2020), intitulado “*Uberarização docente, a gota d’água. O avanço do trabalho precário na educação*”, que trata da precarização das relações de trabalho, da terceirização, da contratação de professores, pela rede privada de ensino, por meio de um sistema de cadastro nacional de docentes interessados em ministrar aulas avulsas nas escolas ou faculdades que necessitem rapidamente de um profissional.

Não só no ensino privado está presente a precarização do trabalho do professor, mas também nas universidades públicas nas quais professores colaboradores, professores substitutos, entre outras nomenclaturas, são contratados por tempo determinado e para ministrar aulas por um período exorbitante de horas, requisitos para justificar a necessidade deste profissional. Instabilidade, competição entre pares, carga horária excessiva e produtivismo, são algumas das novas empreitadas de trabalho que os professores têm que enfrentar cotidianamente.

Markus (1974, p. 53, grifos do autor) afirma que “*Ohomem só desenvolve suas faculdades na medida em que as objetiva*”. O mesmo autor (MARKUS, 2015, p. 26) analisa que o trabalho “[...] é a atividade especificamente humana da vida”. O trabalho é o primeiro traço que caracteriza o ser humano, que guarda o conceito de historicidade em todas as suas fases de desenvolvimento, vai se

alterando na relação que os homens estabelecem para suprir suas necessidades e permite a cada membro da espécie reproduzir-se como tal. Ele possibilita aos homens alçar patamares superiores àqueles guiados por necessidades biológicas; é o fundamento do ser social. No entanto, na atualidade está enredado em uma situação, já abordada por Marx (2008), como **estranhamento** nas relações de trabalho.

Essa situação, conforme veremos nos textos dessa coletânea, não são decorrentes da subjetividade do trabalhador, de questões pessoais, mas estão, sim, atreladas à vida material, à forma como a sociedade se organiza para manter a relação de exploração entre aqueles que detêm os meios de produção e o que detêm a força de trabalho.

Compreendemos, que os direitos adquiridos historicamente pelos trabalhadores, à base de muita luta, estão se esvaindo com as novas diretrizes da forma de organização do trabalho, com as reformas da previdência, administrativa e educacionais.

Vivemos dias em que, no governo eleito em 2018, do atual presidente Jair Bolsonaro, temos assistido a derrubada de sindicatos, a desregulamentação do trabalho, a desvalorização dos conhecimentos científicos, entre outras mazelas que estão interferindo na atividade docente e na apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Esta situação de exploração vivenciada pelos trabalhadores também tem reverberado em pouco investimento financeiro na educação e na desvalorização do professor, o que traz muito sofrimento e adoecimento.

Contudo, não é possível fechar os olhos para o entendimento dos sentimentos expressos por essa situação, por isso entendemos que essa é uma temática a ser compreendida também pelos profissionais da Psicologia e da Educação. É nesse sentido que essa coletânea foi organizada, com o objetivo de apresentar aos leitores pesquisas que tenham como foco o adoecimento/sofrimento do professor.

Essa produção faz parte da pesquisa intitulada **As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior**, coordenada por Marilda Facci e aprovada junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade de Bolsa de Produtividade, e resulta de estudos realizados por pesquisadores de várias instituições: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Maringá, Psicologia nas Faculdades Integradas Urubupungá, Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana – Cuba, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Federal do Acre, Universidade Estadual Paulista e Universidade Federal de Uberlândia. Alguns autores são professores da Educação Básica e Psicólogos.

A coletânea está organizada em três partes. Na primeira – **Educação, desenvolvimento do psiquismo e sofrimento** – são discutidos temas como: impactos do cerceamento ideológico na subjetividade do professor, que podem ser geradores de adoecimento; sofrimento do professor, a partir de conceitos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural, mostrando que a perda da unidade sentido-significado pode levar o indivíduo ao adoecimento; formação de professores, tendo como referência o Ideário Martiniano; e o significado do trabalho e políticas públicas educacionais.

Os textos, de forma geral, apresentam conceitos importantes, relacionados à subjetividade dos professores. Suas palavras deixam claro como o sofrimento/adoecimento está relacionado às condições de trabalho em que os docentes estão submetidos.

A segunda parte, **Levantamento de produções sobre sofrimento/adoecimento** – apresenta resultados de levantamentos bibliográficos sobre o adoecimento em periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Os textos expõem o que vem sendo produzido no meio científico a respeito do adoecimento/sofrimento do professor, apresentando ao leitor bibliografia que pode colaborar com os estudos sobre a temática desta obra.

A terceira parte, **Dando voz aos professores e o sofrimento cotidiano** – apresenta pesquisas que foram realizadas com professores. Trata do adoecimento docente e as relações de trabalho; aborda os sentidos e significados do trabalho para docentes em contextos de violência na escola; discorre sobre a precarização das condições de trabalho do professor, que tem gerado adoecimento e uso excessivo de psicotrópicos; discute sobre os desdobramentos de políticas públicas aplicadas à rede estadual de ensino de São Paulo, e suas repercussões na rotina escolar e na atividade docente; e analisa as relações entre as características objetivas da realidade institucional e as interações sociais.

Todos os capítulos são decorrentes de observações, entrevistas e questionários envolvendo professores, que, por meio dos seus relatos, apresentam ao leitor o quanto estão sofrendo na atualidade.

Silvia, no prefácio da coletânea, escreve que os textos “nos provocam tristeza e indignação”. Concordamos com ela. São estes sentimentos que temos quando estamos lidando com uma temática tão “pesada”; quando, nas pesquisas de campo, nos defrontamos com professores desesperados, que se sentem desvalorizados, descartados do processo ensino-aprendizagem, como se fossem apêndices da atividade pe-

dagógica. Justamente porque é uma temática que influencia na formação humana, que entendemos que precisa ser objeto de reflexão.

Mais uma vez estamos de acordo com a Silvia, quando afir ma que os capítulos apresentados na coletânea “também se configuram uma possibilidade de resistência e luta pela causa maior que nos une: a Educação”. Por isso, nossa tentativa é expandir conhecimentos e buscar formas de enfrentamento coletivo, porque, como vimos na epígrafe de Manoel de Barros, *“Sem chuvas; já reparei, as andorinhas perdem o poder de voar livres”*.

Inspirando-nos no Prefácio, também terminamos essa apresentação emprestando as palavras de Valter Hugo Mãe (2019, p. 12-13):

Eu queria ser sagaz, ter perspicácia, estar sempre inspirado. O meu avô pedia que eu não me desiludisse. Quem se desilude morre por dentro. Dizia: é urgente viver encantado. O encanto é a única cura possível para a inevitável tristeza. Havia, às vezes, um momento em que discutíamos a tristeza. Era fundamental sabermos que aconteceria e que implicaria uma força maior.

Boa leitura.

Campo Grande-MS, fevereiro de 2019.

Marilda Gonçalves Dias Facci

Sonia da Cunha Urt

Referências

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

Valter Hugo. **As mais belas coisas do mundo**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

MARKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de essência humana na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SUMARIO

PREFÁCIO.....	05
----------------------	-----------

Silvia Maria Cintra da Silva

APRESENTAÇÃO.....	11
--------------------------	-----------

Marilda Gonçalves Dias Facci / Sonia da Cunha Urt

PARTE I.....	21
---------------------	-----------

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E SOFRIMENTO

CAPÍTULO 1 A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal.....	23
---	-----------

Newton Duarte

CAPÍTULO 2 Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: estudo a partir da atividade docente.....	45
---	-----------

Flavia Gonçalves da Silva

CAPÍTULO 3 Atividade, significação e sentido: bases do sofrimento psicológico e a especificidade do adoecimento do professor.	73
---	-----------

Armando Marino Filho

CAPÍTULO 4 El maestro y los determinantes de su formación y desarrollo.....	105
--	------------

Diego J. González Serra

CAPÍTULO 5 O trabalho docente na rede estadual e impactos na docência: ensaio a partir de experiências de campo no estado de São Paulo.....	121
--	------------

Cristina Miyuki Hashizume

**CAPÍTULO 6 Significado social, sentido pessoal e
readaptação docente: reflexões à luz da psicologia
histórico-cultural.141**

Crisleine da Silva Crispin / Marilda Gonçalves Dias Facci

PARTE II.....175

**LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE SOFRIMEN-
TO/ADOCIMENTO**

**CAPÍTULO 7 Produções sobre o sofrimento/adoecimento
do professor universitário: reflexões a partir da psicologia hi-
stórico-cultural..... 177**

Marina Beatriz Shima Barroco Esper, Marilda Gonçalves Dias
Facci, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Sonia da Cunha Urt

**CAPÍTULO 8 Saúde e adoecimento dos professores no Bra-
sil: uma análise a partir das produções acadêmicas. 215**

Flavinês Rebolo, Alcione Ribeiro Dias, Vanderlei Braulino
Queiroz e Silvia Segóvia Araujo Freire

PARTE III 253

**DANDO VOZ AOS PROFESSORES E O SOFRIMENTO
COTIDIANO**

**CAPÍTULO 9 Adoecimento docente e as relações de traba-
lho do professor: uma articulação com as problemáticas mais
amplas da sociedade.....255**

Sonia da Cunha Urt, Soraya Cunha Couto Vital, Letícia Brito da
Mota Fernandes e Thalita Ortiz Neves Dagher

**CAPÍTULO 10 Sentidos e significados do trabalho para do-
centes em contextos de violência na escola.285**

Zaira de Andrade Lopes, Viviana Cristina Parizotto Rezende

**CAPÍTULO 11 “Remédios? Eu tomo vários.” Adoecimen-
to e medicalização docente no interior do Estado do Rio de**

Janeiro. 319

Fernanda Fochi Nogueira Insfran e Thalles Azevedo Ladeira

**CAPÍTULO 12 A retórica da eficiência e o fardo do trabalho:
docência na rede pública do estado de São Paulo. 349**

Luci Praun, Chizlene Batista e Simone Machado

**CAPÍTULO 13 Professores universitário são felizes quan-
do o poder político permite que se emocionem.....379**

Inara Barbosa Leão

SOBRE OS AUTORES.....427

PARTE 1

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E SOFRIMENTO

CAPÍTULO 1

A RESISTÊNCIA ATIVA DOS PROFESSORES À DOCTRINAÇÃO OBSCURANTISTA NEOLIBERAL¹

Newton Duarte

Introdução

O adoecimento do professor é um fenômeno no qual se entrecruzam fatores objetivos e subjetivos, tornando-se um complexo objeto de estudo. Baixa remuneração com consequentes limitações das condições de vida, grande dispêndio de tempo com atividades ligadas ao trabalho, incluindo-se o tempo gasto com transporte, estresse gerado pelo acúmulo de problemas profissionais e familiares, autoritarismo nas relações entre os administradores das redes escolares e os professores, precariedade dos contratos de trabalho, vulnerabilidade em situações de violência na escola, ausência de efetivos mecanismos de defesa em situações de conflitos com alunos e pais de alunos, ataques dos governantes e do patronato às tentativas de mobilização sindical dos professores das redes públicas e privadas, desvalorização social da profissão, são apenas alguns dos muitos fatores que poderiam ser aqui listados.

Não me proponho a analisar neste texto toda a complexa rede de fatores que geram o adoecimento do professor na atual realidade brasileira. Assumindo o risco de unilateralidade da minha análise, tomarei como foco a doutrinação obscurantista

¹ Para elaboração deste texto o autor apoiou-se em parte dos estudos que vem realizando na pesquisa intitulada “Para além da escolha entre doutrinação e neutralidade: fundamentos epistemológicos e éticos da escola democrática”. Essa pesquisa vem sendo desenvolvida no período de setembro de 2019 a junho de 2020 na Universidade Simon Fraser, Vancouver, Canadá. Conta com bolsa da FAPESP para o período de novembro de 2019 a fevereiro de 2020 (processo 2019/11802-7).

neoliberal, defendendo o argumento de que a resistência ativa a essa doutrinação é necessária ao enfrentamento do problema do adoecimento dos professores. O processo de imposição ideológica pró-capitalista atua de maneira a reduzir o sentido da atividade educativa a uma adaptação imediatista ao *status quo*, tornando o professor um mero instrumento do projeto societário neoliberal, com graves resultados deletérios para sua vida profissional e pessoal em consequência da interdição do pensamento crítico e criativo.

1. adoecimento do professor como reflexo do adoecimento da sociedade capitalista

Abordar o tema do adoecimento do professor no Brasil da atualidade é uma tarefa que remete a reflexões sobre o adoecimento da própria sociedade brasileira. Uma sociedade que em 2018 elegeu como presidente da República um deputado federal que dois anos antes, na Câmara dos Deputados, dedicou a um torturador da época da ditadura² seu voto a favor do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Em 2019, já no exercício da presidência da República, Bolsonaro rompeu com o partido político pelo qual havia sido eleito no ano anterior e participou do lançamento da proposta de criação de um partido chamado “Aliança pelo Brasil”.

Por ocasião do anúncio da mobilização para criação da nova legenda partidária, foi exposto um painel no qual o nome do partido foi escrito com cartuchos de bala³ de armas de fogo. Nessa mesma linha de simbolismo tosco da mentalidade bélica que inspira os adeptos dessa nova agremiação partidária, o número escolhido para o partido foi o 38, numa referência ao

2 <https://revistaforum.com.br/noticias/bolsonaro-dedica-voto-ao-coronel-brilhante-ustra-torturador-da-ditadura/> Acesso em 26/12/2019.

3 <https://conservadorismodobrasil.com.br/2019/11/alianca-pelo-brasil-ganha-obra-feita-com-cartuchos-de-balas.html> Acesso em 28/12/2019

“três oitão”, como é chamado um revólver popular entre os adeptos dessa cultura do uso generalizado de armas de fogo pela população. O deputado articulador dessa legenda também teria afirmado que outra opção de número para o partido seria 64, para lembrar o ano do golpe militar⁴.

O obscurantismo se espalhou de tal forma por todos os âmbitos da vida social brasileira, que as pessoas se sentem orgulhosas de manifestar nas redes sociais as formas mais violentas de ódio, a ponto de saudarem a morte de crianças⁵ e jovens⁶.

Há, porém, pessoas que acreditam, como o economista Delfim Neto, que foi ministro da Fazenda, da Agricultura e do Planejamento durante a ditadura que se implantou com o golpe de 1964, que esse obscurantismo seria apenas o “lado sombrio” do atual governo brasileiro. Esse mesmo governo teria, entretanto, um “lado iluminado”, constituído pela política econômica conduzida pelo ministro Paulo Guedes⁷. Esse tipo de interpretação por parte de Delfim Neto soa de maneira intrigante. Haveria aí uma referência autobiográfica sobre sua participação nos governos ditatoriais em que ele, então, teria sido o “lado iluminado”?

Ironias à parte, o fato é que essa linha interpretativa sobre o atual governo é bastante difundida, mesmo entre líderes políticos e intelectuais que não são tão sinceros quanto Delfim Neto e, portanto, não chegam a admitir publicamente que consideram positivamente a linha econômica adotada pelo atual governo federal. Suspeito que esse tenha sido o cálculo sociopolítico de muitos que assumiram ares de neutralidade no se-

4 <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/11/22/alianca-pelo-brasil-e-partido-militar-brasileiro-podem-entrar-em-disputa-por-38.htm> Acesso em 28/12/2019

5 https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/02/opinion/1551487708_675741.html Acesso em 26/12/2019

6 <https://jornalistaslivres.org/metia-um-drone-com-granadas-todo-final-de-semana-vizinhos-ricos-de-paraisopolis-apoiam-acao-da-pm/> Acesso em 26/12/2019

7 <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2019/11/25/governo-tem-um-lado-iluminado-e-um-lado-sombrio-afirma-delfim-netto.htm> Acesso em 28/12/2019

gundo turno das eleições presidenciais de 2018, sabendo que essa “neutralidade” significava o endosso à vitória do candidato de extrema direita.

Mais do que isso, muitos acreditam que seja possível separar, no atual governo brasileiro, o obscurantismo de um lado e a política econômica neoliberal de outro. É o que parece acreditar, por exemplo, o jornal Folha de São Paulo, que faz críticas a falas e atitudes do “lado sombrio” do governo Bolsonaro, mas que em editorial de 05/11/2019 afirmou que a política econômica do ministro Paulo Guedes estaria “na direção correta”, pois visaria “a modernização do Estado e o controle do gasto público”⁸.

Note-se que o ministro Paulo Guedes se inspira na política econômica que foi implantada no Chile pelo governo ditatorial e sangrento do general Augusto Pinochet, que criou as condições ideais para a imposição desse modelo socioeconômico à nação chilena⁹. Não se trata de uma união acidental da ditadura de Pinochet com o neoliberalismo econômico, mas de um projeto político que contou com a participação ativa dos EUA no próprio golpe de estado, como foi provado documentalmente (KORNBLUH, 2003).

Os governos chilenos posteriores à ditadura continuaram a adotar as políticas econômicas neoliberais, como se não houvesse outro caminho possível para a economia daquele país. As manifestações nas ruas de Santiago em 2019 transformaram-se numa denúncia enfática dos resultados desastrosos da privatização da educação, da saúde, da previdência etc. Talvez uma parte da população brasileira ainda não consiga perceber as relações entre as manifestações no Chile e as medidas econô-

8 <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2019/11/na-direcao-correta.shtml> Acesso em 28/12/2019

9 <https://www.eldesconcierto.cl/2016/11/02/neoliberalismo-en-chile-nace-se-profundiza-y-se-retira/> Acesso em 28/12/2019.

micas que vêm sendo tomadas pelo atual governo brasileiro.

Muitas pessoas, por não perceberem essas relações, apoiam essas medidas, em boa parte ludibriadas pela massiva propaganda feita em favor de políticas econômicas neoliberais. Mas há uma parcela da sociedade brasileira, na qual se incluem empresários, economistas, líderes políticos e intelectuais de vários campos da atividade social, que sabe muito bem o que significa a adoção das políticas neoliberais.

Essas pessoas tergiversam quando usam expressões como “modernização do estado”, “saneamento das contas públicas” e outras similares. Elas tentam enganar a população, e algumas talvez enganem a si próprias, jogando uma cortina de fumaça sobre o fato de que o capitalismo tornou-se uma sociedade insustentável, uma forma de organização social que só tem agravado os grandes problemas que desafiam à espécie humana, como a destruição das condições ambientais de vida em nosso Planeta, o aumento insuportável das desigualdades sociais, o aprisionamento da humanidade aos incontrolláveis mecanismos de mercado, o aumento das muitas formas de violência e a perda de sentido das atividades humanas e, no limite, da própria vida.

Mesmo que as elites tentem enganar a população e a si mesmas de que o capitalismo seria eterno, a realidade fala mais alto e as políticas neoliberais não passam de tentativas de dar sobrevida a um modelo social falido e, ao mesmo tempo, uma forma de tentar assegurar, enquanto for possível, os escandalosos privilégios da classe dominante. É como no caso do naufrágio de um navio de cruzeiro com passageiros de diferentes classes que, entretanto, teria botes salva-vidas apenas para os passageiros de primeira classe, sendo necessárias medidas extremas para que os passageiros dos porões do navio não chegassem a esses botes.

O professor norte-americano John Bellamy Foster, publicou em fevereiro de 2019 um artigo sobre o fracasso do capitalismo, sendo que o artigo inicia da seguinte maneira:

Em menos de duas décadas no século XXI é evidente que o capitalismo falhou como sistema social. O mundo está atolado em estagnação econômica, financeirização e na mais extrema desigualdade da história da humanidade, acompanhada de desemprego e subemprego em massa, precariedade, pobreza, fome, produção e vidas desperdiçadas, e o que, a essa altura, só pode ser chamada de “espiral da morte” ecológica planetária. A revolução digital, o maior avanço tecnológico de nossa época, passou rapidamente de uma promessa de comunicação livre e produção liberada para novos meios de vigilância, controle e deslocamento da população trabalhadora. As instituições da democracia liberal estão a ponto de colapso, enquanto o fascismo, a retaguarda do sistema capitalista, está novamente em marcha, junto com o patriarcado, o racismo, o imperialismo e a guerra. Dizer que o capitalismo é um sistema falido não é, é claro, sugerir que seu colapso e desintegração são iminentes. Isso significa, no entanto, que deixou de ser um sistema historicamente necessário e criativo no seu início para ser um sistema historicamente desnecessário e destrutivo no século atual. (FOSTER, 2019, p. 1).

Embora o capitalismo seja um sistema social sem sustentabilidade e as políticas neoliberais produzam efeitos perversos para a maioria da população, a ideologia neoliberal está impregnada na subjetividade das pessoas. E isso não ocorre por acaso. Há um intenso processo de doutrinação nessa ideologia pelas diferentes mídias, pelas instituições educacionais e por igrejas. Não é o caso de me estender aqui na análise dos diver-

sos elementos da ideologia neoliberal, mas destacarei, no próximo item, alguns pontos diretamente ligados ao tema deste texto.

2 A ideologia obscurantista neoliberal e o adoecimento do professor

O primeiro elemento da ideologia neoliberal a ser aqui destacado é a crença de que não há alternativa social viável ao capitalismo. Não que necessariamente as pessoas pensem sobre o capitalismo ou sequer empreguem esse termo. Muitas simplesmente aceitam como natural a maneira como as coisas são, como a sociedade funciona, aceitam “a vida como ela é”. Existem também aqueles que gostariam de ver a sociedade organizada de outra forma, com menos desigualdades, com mais respeito à natureza etc., mas que consideram impossível uma mudança social profunda e ampla. E não é pequeno o número dos que defendem conscientemente o capitalismo como a única forma possível e desejável de organização social, e combatem de todas as maneiras qualquer mínima crítica ao capitalismo e qualquer esforço por se pensar outras formas de sociedade e da vida humana.

É interessante que muito se fala em criatividade, que é uma característica de personalidade considerada obrigatória. Dizer que uma pessoa não é criativa é o mesmo que dizer que ela tem uma deficiência, uma síndrome, um *déficit*, um distúrbio psíquico. Mas a criatividade exigida deve estar circunscrita aos limites da visão capitalista de mundo. Qualquer tentativa de ultrapassar esses limites é reprimida de todas as formas, desde a patologização até a criminalização.

O segundo aspecto da mentalidade neoliberal, estreitamente ligado ao primeiro, é a aceitação da competição como modo de funcionamento da sociedade e princípio de vida. A

sociedade e a vida são vistas como uma guerra de todos contra todos. Trata-se de uma ética na qual as desigualdades sociais não são vistas como um problema a ser superado, mas como uma saudável consequência do fato de que alguns são recompensados por serem mais inteligentes, criativos, talentosos, empreendedores, esforçados e, é claro, mais abençoados do que outros.

As versões mais agressivas dessa mentalidade alimentam as diversas formas de preconceito, a criação de todo tipo de barreiras sociais que impeçam os “fracassados” de incomodar os bem-sucedidos, a apologia do uso da violência para assegurar a normalidade social e, no limite, a defesa de práticas de extermínio de grupos da população.

A competição conecta-se à lógica de mercado e remete a outro aspecto da ideologia neoliberal, que é a tão propagandeada falácia de que a concorrência própria à lógica de mercado seria um mecanismo mais eficaz de satisfação das necessidades humanas do que o princípio do bem público. Em termos mais imediatos, trata-se da ideia de que as empresas privadas funcionariam melhor do que as instituições públicas.

A privatização dos transportes, dos serviços de saúde e das redes escolares é considerada como aumento da liberdade social. Funcionários públicos em geral são vistos como um peso para a sociedade, e a diminuição de gastos com as instituições públicas é vista como uma meta a ser alcançada, independentemente de qualquer avaliação sobre o que isso significará para os serviços prestados à população. É o caso, por exemplo, de cortes nos orçamentos da educação pública, que são anunciados como “economia” feita pelos governos nas esferas federal, estadual e municipal. Somente um processo de doutrinação muito intenso pode levar as pessoas a aceitarem que cortes nas verbas da educação sejam vistos positivamente como “economia” de gastos públicos.

Se a lógica de mercado é vista como a melhor forma de satisfação das necessidades humanas, é porque essas próprias necessidades são dimensionadas e qualificadas a partir de um único parâmetro avaliativo, que é o do valor econômico. As atividades humanas e, por consequência, a vida humana no seu todo, são reduzidas à unidimensionalidade desprovida de conteúdo, que se chama “dinheiro”. Na mencionada lógica competitiva que divide o mundo em “bem-sucedidos” e “fracassados”, os primeiros são aqueles que ganhem mais dinheiro.

Essa visão de mundo é uma religião cujo deus é o mercado e os sacerdotes são os economistas. Esses sacerdotes têm uma linguagem própria e dominam conhecimentos e rituais aprendidos por processos de treinamento e doutrinação. Nesse universo da ideologia neoliberal, em que o mercado é um deus e os economistas são os sacerdotes, é claro que esses sacerdotes interpretam os desígnios desse deus e decidem quem deve ser sacrificado nos altares econômicos, para que o mercado mostre boa vontade com um país. A todo tempo a imprensa se refere ao fato de o mercado ter reagido bem ou mal aos acontecimentos políticos. A oferenda que mais agrada ao deus mercado é a supressão de direitos e mecanismos de defesa dos trabalhadores. Uma das crenças muito valorizadas nessa cultura religiosa neoliberal é o empreendedorismo que, além de ser considerado uma virtude moral, é levado a toda a sociedade como a solução para o problema estrutural do desemprego. Como é próprio às crenças religiosas, também nessa tem grande importância a fé dos indivíduos que, nesse caso, se trata de fé em sua capacidade de concretização do sonho de ter seu próprio negócio, seu empreendimento.

Finalmente, outro aspecto da cultura neoliberal é a questão do conhecimento. Nessa cultura, a validade do conhecimento depende de sua utilização pela economia capitalista. Em palavras mais diretas, para a cultura capitalista conhecimento bom

é aquele que gera dinheiro. Esse pragmatismo capitalista em relação ao conhecimento tem vários reflexos.

Um deles é o fato de as Ciências Humanas sempre terem menos verba para pesquisas do que as Ciências Exatas e Biomédicas. Outro é a desvalorização das disciplinas de Ciências Humanas no currículo do ensino médio. Há também a difusão de uma atitude de suspeição em relação aos professores dessas áreas, que são os principais alvos de censura político-ideológica.

Mas além da questão das áreas de conhecimento, há também a atitude em relação a determinados temas que possam colidir com visões de mundo reacionárias. É o caso clássico do estudo sobre a evolução das espécies, cujo ensino escolar ainda é alvo de muita resistência por motivos religiosos. Atualmente é também alvo de censura ideológica pela extrema direita o ensino de conhecimentos relacionados ao tema do aquecimento global. Para essa direita obscurantista, a questão do aquecimento global é doutrinação esquerdista, politização indevida do debate científico.

Aqui temos um ótimo exemplo da inversão operada pelo pensamento obscurantista neoliberal, pois a desqualificação dos alertas de cientistas sobre o problema do aquecimento global é decorrente de interesses econômicos imediatistas. A estratégia ideológica é, pura e simplesmente, a de convencer a sociedade de que não há motivo para preocupação com a poluição e que o mais importante é aquecer a economia nacional. Para isso, emprega-se todo o tipo de argumentos desqualificadores dos cientistas e, por consequência, do conhecimento científico.

Como é próprio do pensamento neoliberal, o bom cientista, que produz bons conhecimentos, é aquele que se limita a fazer pesquisas sobre questões práticas de interesse da produção capitalista e que nunca faz questionamentos sobre os rumos que a sociedade toma em consequência da maneira como funciona a economia.

Esse contexto ideológico explica porque os professores, especialmente das escolas públicas, são vistos como potencial ameaça à formação das crianças e dos jovens. É preciso evitar, a todo custo, que os conhecimentos ensinados nas escolas possam levar a questionamentos que venham a resultar em saída do estado hipnótico que a doutrinação neoliberal produz nas pessoas. Os professores tornaram-se, então, suspeitos, até que se prove o contrário, de serem agentes de doutrinação esquerdista. Alunos e pais de alunos são incitados, especialmente pelo movimento Escola Sem Partido, a denunciarem professores que praticariam doutrinação esquerdista.

Segundo o professor Luiz Antônio Cunha,

As páginas do movimento ESP e de seus apoiadores trazem exemplos em geral caricatos de professores que usam a sala de aula como espaço de doutrinação político-ideológica, mas é significativo que nenhum caso é divulgado sobre a doutrinação religiosa, que é mais comum do que aquela. Fica claro que as religiões pregadas, da tradição cristã, são consideradas legítimas pelos defensores do pretenso conhecimento objetivo e da neutralidade do ensino, mas a situação mudaria completamente de figura se um docente adepto de religião afro-brasileira ousasse fazer o mesmo. (CUNHA, 2016, p. 36).

Vale a pena destacar que a doutrinação, como bem lembra o autor, não se limita à questão político-ideológica, mas também se apresenta em outras formas, como a da doutrinação religiosa que, por sinal, acontece com muita frequência nas escolas públicas brasileiras. Mas a doutrinação religiosa das crianças em nossas escolas raramente é problematizada, entre outros motivos, pelo fato de nossa sociedade encarar como na-

tural e, portanto, não colocar em questão, a doutrinação religiosa das crianças. Rodrigo Ratier assim descreve sua percepção dessa questão após visitar várias escolas brasileiras:

É um mundo não-oficial, mas muito concreto. A coordenadora pedagógica recomenda à mãe que o filho bagunceiro “tenha Deus no coração”; versículos bíblicos povoam os murais do pátio junto a frases de autoajuda; a professora de Artes passa desenhos da formiguinha evangélica Smilinguido para “trabalhar valores” com a turma; as festas da liturgia católica são todas comemoradas e o evento de fim de ano tem falas de padres e pastores.¹⁰

O próprio tratamento que o movimento Escola Sem Partido dá à questão da doutrinação mostra que, ao contrário do que afirmam seus defensores, suas posições em educação não são, de forma alguma, neutras, seja no sentido político, religioso, ético ou qualquer outro. A falsa neutralidade desse movimento já foi analisada de forma detalhada e aprofundada por estudos realizados por pesquisadores brasileiros organizados em duas coletâneas (FRIGOTTO, 2017; PENNA; QUEIROZ; FRIGOTTO, 2018). Esses estudos mostram que o grande objetivo desse movimento é atacar os professores, especialmente os das escolas públicas, e, ao mesmo tempo, difundir estratégias de consolidação de ambientes culturais obscurantistas e reacionários.

Como explica a professora Marise Nogueira Ramos, apoiando-se na análise desenvolvida por Dermeval Saviani sobre as relações entre educação e política, o que está em questão é o embate entre forças sociais que almejam a ampla democratização do domínio do conhecimento e aquelas que lutam para que esse domínio permaneça restrito às elites:

¹⁰ Disponível em: <https://rodrigoratier.blogosfera.uol.com.br/2019/11/25/a-real-doutrinacao-nas-escolas-e-religiosa/>. Acesso em 18/02/2020.

Portanto, se o conhecimento não é político em si, sem dúvida o são as relações que o produzem e que dele fazem uso, seja na educação, seja na produção. Justamente por isto, sua distribuição tem sido tanto desigual quanto controlada. E é este controle que pretende o Escola sem Partido. Daí seu caráter antidemocrático e autoritário. (...) A desigualdade na distribuição do conhecimento que interessa à classe dominante e dirigente explica, então, porque neste país se continua tendo escolas pobres e para pobres. Explica, ainda, porque o Escola sem Partido quer controlar particularmente as políticas curriculares e a prática pedagógica da escola pública. Para eles, certamente, o professor que vem dos segmentos populares ou os “intelectuais de esquerda” que atuam nessas escolas são ameaçadores. Daí controlá-los, perseguí-los e criminalizá-los. (RAMOS, 2017, p. 82).

Professores estão sendo ameaçados não porque sejam doutrinadores políticos esquerdistas, mas por tentarem, a despeito de tantas condições adversas, socializar o ensino da Ciência, da Arte e da Filosofia. O educador está sendo acusado do crime de tentar educar ao ensinar os conhecimentos cuja produção e preservação tem custado tantos esforços à humanidade. Não é, portanto, de se estranhar que o adoecimento de professores tenha se tornado um fenômeno de proporções preocupantes, já que ele reflete uma realidade social que ultrapassa o âmbito escolar.

No início deste texto afirmei que esse processo de adoecimento tem múltiplas causas conectadas umas às outras. O enfrentamento desse processo pode, portanto, ser feito de diferentes maneiras. No terceiro e último item deste texto defenderei que uma dessas maneiras é a da resistência ativa à doutrinação obscurantista neoliberal.

Resistir ativamente à doutrinação obscurantista neoliberal como estratégia de superação do adoecimento dos professores

Desde a década de 1990, o professor Dermeval Saviani tem defendido que os educadores adotem, no enfrentamento das políticas neoliberais, a estratégia da resistência ativa que seria, ao mesmo tempo, coletiva e propositiva. A adoção dessa estratégia pode ser também de grande ajuda na luta contra a doutrinação obscurantista neoliberal que vem agravando o problema do adoecimento dos professores.

O caráter coletivo dessa resistência não significa, porém, a desconsideração das individualidades, mas sim o reconhecimento de que, sendo o adoecimento do professor um problema com causas sociais mais amplas, seu enfrentamento não pode ser feito por meio de abordagens subjetivistas que coloquem sobre os ombros do indivíduo a responsabilidade exclusiva pela superação desse adoecimento. Ao defender a necessidade de resistência ativa, por parte dos professores, à doutrinação obscurantista neoliberal, não estou, de forma alguma, postulando que se tente excluir do universo cultural escolar as ideias pró-capitalistas. Isso seria um equívoco por vários motivos.

O primeiro é o de que seria uma atitude contrária à perspectiva democrática de educação. As crianças e os jovens, ao longo de sua formação, devem conhecer as várias concepções da sociedade e da vida, aprendendo a analisá-las criticamente e a se posicionar. Note-se que se trata de uma atitude oposta à da doutrinação obscurantista neoliberal, que pretende excluir da escola qualquer visão crítica da sociedade capitalista.

O segundo motivo pelo qual considero que a resistência à doutrinação neoliberal não significa tentar excluir do ambiente escolar as ideias pró-capitalistas, é o de que tal tentativa seria um total fracasso, já que, como analisei nos itens anteriores deste texto,

essa é a ideologia dominante em nossa sociedade e as pessoas não são doutrinadas nessa ideologia apenas pela escola, mas em todas as práticas sociais, como, por exemplo, a propaganda, as diversas formas de mídia, as igrejas etc.

Por fim, o terceiro motivo é o de que a melhor forma de resistir à doutrinação neoliberal é não agir de maneira doutrinadora, mas sim desenvolvendo o pensamento crítico por meio da aquisição do conhecimento em suas formas mais ricas. Ou seja, trata-se de construção de uma cultura escolar de valorização do esforço que a humanidade tem feito ao longo de séculos para a produção e difusão da Ciência, da Arte e da Filosofia.

A direita obscurantista neoliberal tem incitado a sociedade contra as escolas e os professores, como faz o ministro da educação, Abraham Weintraub, que acusou as universidades federais de plantarem maconha, produzirem drogas sintéticas, como metanfetaminas, e serem “madrças de doutrinação”¹¹. O verdadeiro alvo dessas críticas é a essência da educação, ou seja, em última instância, o neoliberalismo, tanto no campo da política educacional como no dos embates de concepções educacionais, visa combater a socialização do conhecimento. Resistir à doutrinação neoliberal em educação é, portanto, lutar para que a escola concretize seu papel de democratização do acesso à Ciência, à Arte e à Filosofia.

Como analisei no item anterior, a visão neoliberal de conhecimento é utilitarista e mercantilista. Nessa visão, o professor é transformado num mero técnico, que auxiliaria aos alunos a aprenderem apenas o que seja útil do ponto de vista da adaptação à economia capitalista. É nesse sentido que o movimento Escola Sem Partido afirma que a tarefa do professor deveria se limitar ao ensino dos conteúdos escolares, ao passo que a tarefa de educar caberia à família e às igrejas.

11 <http://www.andifes.org.br/declaracoes-do-ministro-da-educacao-sobre-as/> Acesso em 26/12/2019

Essa visão tenta mutilar a educação escolar e, por consequência, o próprio professor, ao separar o ato de ensinar (ou instruir) do ato de educar. Mas, como o ato de ensinar não pode se separar do ato de educar e vice-versa, o que acaba ocorrendo é que o professor não está realmente sendo proibido de educar, mas sim sendo proibido de educar numa outra visão que não seja a da ideologia obscurantista neoliberal. A seleção do que ensinar e do que não ensinar na escola já é uma decisão educativa.

Segundo a jornalista Talita Fernandes, o atual presidente da República, Jair Bolsonaro, no dia 03 de janeiro de 2020 teria assim se expressado sobre a questão dos livros didáticos nas escolas brasileiras:

O presidente Jair Bolsonaro (sem partido) chamou os atuais livros didáticos de lixo e disse que seu governo deve modificar o material distribuído nas escolas a partir de 2021 para “suavizar o conteúdo”. “A questão dos livros, botei numa matéria ontem, já começa a mudar alguma coisa. Mas tem livros que eu vou ser obrigado a distribuir esse ano ainda levando-se em conta sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. A partir de 2021, todos os livros serão nossos, feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai ter bandeira do Brasil na capa. Vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita. Tem que suavizar aquilo. [...] Devemos buscar cada vez mais facilitar a vida de quem produz, fazer com que essa garotada aqui tenha um ensino que vá ser útil lá na frente. Não ficar nessa historinha de ideologia. Esse moleque é macho, pô. Estou vendo aqui, o moleque é macho, pô. E os idiotas achando que ele vai definir o sexo quando tiver 12 anos de idade-

de. Sai para lá”, disse, apontando para um garotinho de 6 anos que estava no colo do pai¹².

Deixando-se de lado a rudimentariedade peculiar da fala espontânea do presidente da República, ressalto que essa fala explícita de maneira bastante clara que a ideologia obscurantista neoliberal para a educação escolar não tem a mínima intenção de separar o ato de ensinar do ato de educar. A intenção de doutrinação não é sequer disfarçada.

Em primeiro lugar, trata-se de “suavizar” o conteúdo dos livros didáticos que, em sua versão atual, são “um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Em outras palavras, uma das metas desse governo para a educação brasileira é o aligeiramento do currículo escolar por meio do empobrecimento dos textos dos livros didáticos.

Em segundo lugar, trata-se da aqui já mencionada limitação do conhecimento ao que seja útil do ponto de vista da adaptação à economia capitalista (“Devemos buscar cada vez mais facilitar a vida de quem produz, fazer com que essa garotada aqui tenha um ensino que vá ser útil lá na frente”).

Em terceiro lugar, trata-se de doutrinar as novas gerações na ideologia do patriotismo acrítico, como era feito pela disciplina “Educação, Moral e Cívica” no tempo da ditadura (“Os pais vão vibrar. Vai ter bandeira do Brasil na capa. Vai ter lá o hino nacional”). Não estou afirmando que os alunos não devam estudar nas escolas a letra do hino nacional e não devam conhecer a bandeira brasileira. É importante, por exemplo, que eles conheçam o contexto histórico em que se determinou que esses seriam símbolos nacionais, quem determinou sua escolha e os significados e sentidos contidos nesses símbolos. Como é o caso do controverso lema “Ordem e Progresso”, de origem positivista, inscrito na bandeira nacional.

12 <https://amazonasatual.com.br/bolsonaro-chama-livros-didaticos-de-lixo-e-propoe-que-material-seja-suavizado-em-2021/> Acesso em 03/01/2019

Mas é evidente que não é esse tipo de estudo histórico que o presidente da República tem em mente quando afirma que todos os livros didáticos “serão feitos por nós” e trarão a bandeira e o hino nacional.

Em quarto lugar, trata-se da doutrinação das novas gerações de acordo com os padrões de uma cultura homofóbica e machista (“Esse moleque é macho, pô. Estou vendo aqui, o moleque é macho, pô. E os idiotas achando que ele vai definir o sexo quando tiver 12 anos de idade. Sai para lá”).

Não há dúvidas de que o presidente da República pretende que os livros didáticos sejam instrumentos de uma educação doutrinatora. Sua fala não indica que esteja disposto a se indagar sobre a possibilidade de uma parcela de professores, de alunos e de pais de alunos não concordar com essa educação de doutrinação neoliberal e obscurantista.

A educação escolar democrática não pode, porém, compactuar com essa doutrinação e precisa reafirmar que seu objetivo é a plena socialização da cultura científica, artística e filosófica. Deveria, então, o professor assumir uma posição neutra em termos éticos, políticos, filosóficos e científicos? A posição que defendo é a de que a educação democrática não deve ficar aprisionada à escolha entre doutrinação ou neutralidade.

Essa não é uma questão nova no campo educacional. No Brasil, na década de 1970, o tecnicismo educacional postulava a neutralidade e foi alvo de intensas críticas pelo pensamento educacional progressista. Na década de 1980, com a agonia da ditadura militar, a luta pela redemocratização da sociedade brasileira refletia-se na educação, gerando acalorados debates sobre as relações entre a competência técnica e o compromisso político dos educadores.

Para além das peculiaridades históricas da realidade brasileira, em outros países também se travava, a partir de distintas

motivações e perspectivas, o debate sobre a neutralidade e o posicionamento político-ideológico dos professores.

A título de exemplo, menciono o artigo do professor estadunidense Thomas E. Kelly, de 1986, intitulado *Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on Teacher's Role* (Discutindo Temas Controversos: Quatro Perspectivas sobre o Papel do Professor). Nesse artigo, Kelly (1986) apresenta e analisa criticamente quatro posições dos professores perante a discussão, nas escolas, de temas polêmicos: exclusiva neutralidade, exclusiva parcialidade, imparcialidade neutra e imparcialidade posicionada (*committed impartiality*).

O autor argumenta que a atitude mais defensável por parte dos professores, diante da discussão de assuntos polêmicos na escola, seria a da imparcialidade posicionada. Não será possível aqui discorrer sobre todos os argumentos que Kelly apresenta ao analisar as quatro posições dos professores em discussões escolares de assuntos polêmicos, mas vale a pena citar as palavras finais do artigo, quando o autor sintetiza sua defesa da imparcialidade posicionada:

É o mais adequado porque apresenta um modelo de ser humano em pleno funcionamento, que se expressa e age de acordo com convicções fundamentadas. Sensivelmente encorajando o mesmo nos estudantes através da dinâmica do modelo [de posicionamento democrático e respeitoso] e das normas de imparcialidade, esse professor cria uma cultura educativa em que questões controversas relevantes de currículos importantes são legitimamente confrontadas sem comprometer a integridade do conteúdo da disciplina ou de si próprio. Dada essa lógica afirmativa, o princípio neutralista da igual restrição mostra-se como uma autocensura significativamente fora de lugar. Suprimir sua [do professor] exposição como um suposto requisito para buscar a justa censura de um partidaris-

mo estrito é análogo a jogar fora o bebê saudável da imparcialidade posicionada com a água suja do banho de parcialidade exclusiva ou preconceituosa. Como este artigo tentou sistematicamente demonstrar, as tarefas que se impõem aos educadores sociais não são nem a de sufocar a auto exposição dos professores nem ceder à parcialidade irresponsável. Em vez disso, devem rejeitar como mito, como orientação equivocada, uma neutralidade desprovida de valores e que não se expõe, trabalhando continuamente para infundir o discurso da sala de aula com esse equilíbrio de posicionamento pessoal e imparcialidade que promete catalisar a inteligência crítica e a coragem cívica de nossos jovens cidadãos e de nós mesmos. Estes são desafios persistentes que não podemos e não devemos evitar¹³. (KELLY, 1986, p. 134, acréscimos nossos).

Na perspectiva da educação democrática, os professores não devem se deixar aprisionar pela falsa escolha entre doutrinação ou neutralidade. Ao trabalharem para que as crianças e os jovens se apropriem da Ciência, da Arte e da Filosofia em suas formas mais ricas e desenvolvidas, os professores mostrarão aos seus alunos que conhecer o mundo é parte de algo

13 It is most proper because it presents a model of a fully functioning human being, one who expresses and acts upon reasoned convictions. Sensitively encouraging the same in students through the dynamics of modeling and the norms of impartiality, this teacher creates an educative culture in which relevant controversial issues of important curricula are legitimately confronted without undermining the integrity of either subject content or self. Given this affirmative rationale, the neutralist principle of equal restriction emerges as a significantly misplaced self-censorship. To suppress one's own self-disclosure as an alleged requirement for seeking the fair censure of a strict partisan is analogous to throwing out the healthy baby of committed impartiality with the fouled bath water of exclusive or prejudicial partiality. As this paper has systematically attempted to demonstrate, the compelling tasks for social educators are neither to choke teacher self-disclosure nor to concede to irresponsible partiality. Rather they are to reject as myth as misguidance a value-free and nondisclosing neutrality and to work continually to infuse classroom discourse with that balance of personal commitment and impartiality which promises to catalyze the critical intelligence and civic courage of both our youthful citizens and ourselves. These are persisting challenges we cannot, and should not, avoid.

maior, que é o processo de transformação permanente do mundo e de nós mesmos.

A resistência ativa à doutrinação obscurantista neoliberal é inspirada por uma atitude de confiança na capacidade da humanidade de construir uma forma de organização social que tenha por valor máximo a plena humanização de todas as pessoas, o que implica, igualmente, que as decisões sobre os rumos da sociedade considerem as consequências daquilo que fazemos no presente para o futuro próximo e distante da vida neste Planeta.

Referências

CUNHA, L. A. **O Projeto Reacionário de Educação**. Rio de Janeiro: Edição Independente, 2016. Disponível em: http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf Acesso em 24/12/2019.

FOSTER, J. B. **Capitalism has failed** – What next? Monthlyreview.org, 2019. Disponível em: <https://monthlyreview.org/2019/02/01/capitalism-has-failed-what-next/> Acesso em 28 dez. 2019.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “Sem” Partido**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

KELLY, T. E. Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher’s Role. **Theory and Research in Social Education**, Silver Spring, EUA, volume XIV, n. 2, p. 113-138, 1986.

KORNBLUH, P. **The Pinochet File: A Declassified Dossier**

on Atrocity and Accountability. A National Security Archive Book. New York, USA, The New Press, 2003.

PENNA, F; QUEIROZ, F.; FROGOTTO, G. (Orgs.). **Educação Democrática**. Antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

RAMOS, M. N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola “Sem” Partido**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 75-85.

CAPÍTULO 2

INCONSCIENTE E ADOECIMENTO PSÍQUICO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ESTU- DO A PARTIR DA ATIVIDADE DOCENTE

Flavia Gonçalves da Silva

Introdução

O processo de adoecimento da população mundial, especialmente dos trabalhadores, vem aumentando de modo significativo nos últimos anos, e no Brasil não é diferente. As Lesões por Esforços Repetitivos (LER) e os Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT) são as principais causas de sofrimento e adoecimento dos trabalhadores, segundo o Ministério da Saúde, que identificou um aumento de 184% de casos notificados entre 2007 e 2016 (BRASIL, 2019a). Tais processos destrutivos à saúde acometem principalmente trabalhadores da indústria, do transporte, dos serviços de limpeza, da alimentação e do comércio.

Ainda segundo o Ministério da Saúde, os transtornos mentais foram a terceira principal causa dos afastamentos dos trabalhadores de seus postos de trabalho, correspondendo a 9% dos auxílios-doença concedidos no ano de 2017 (BRASIL, 2019b). Dentre as categorias profissionais que mais são acometidas pelos transtornos mentais, a dos professores vem aumentando de modo significativo. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em um levantamento feito com 762 professores, 71% relataram no início de 2017 que, em algum momento, se ausentaram do trabalho nos últimos cinco anos por problemas psíquicos, sendo o estresse e a depressão os principais motivos mencionados (HOSHINO, 2019).

Os principais fatores relacionados ao sofrimento e ao adoecimento psíquicos são condições de trabalho inadequadas (número excessivo de alunos por sala, falta de infraestrutura e recursos didáticos), situações de violência (tanto na família quanto na escola), formação profissional que pouco atende às necessidades pedagógicas, considerando as condições objetivas de trabalho, acúmulo de funções, políticas educacionais que não viabilizam a educação, por esta não ser prioridade no País, evidenciando também a desvalorização profissional do professor (HOSHINO, 2019).

Tais fatores já vêm sendo identificados e denunciados em muitas pesquisas sobre a saúde do professor há pelo menos 20 anos, especialmente sobre os impactos destes na dimensão psíquica. Vale mencionar o estudo de Codo, publicado em 1999, sobre a síndrome de Burnout¹⁴ em professores brasileiros em que estes fatores já tinham sido identificados; e outros estudos mais recentes de revisão de literatura (PENTEADO e SOUZA NETO, 2019; TRINDADE, MORCEF e OLIVEIRA, 2018; CORTEZ et al, 2017).

O tema ainda é bastante pertinente, não apenas no campo social, mas também no científico. Em breve levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizado em dezembro de 2019, foi identificada 102 pesquisas produzidas entre 2009 e 2019¹⁵, nas mais diferentes áreas do conhecimento e, aparentemente, com finalidades tanto de identificação dos aspectos que acometem a saúde e causam sofrimento, como estratégias de adaptação ou enfrentamento¹⁶.

14 Apesar da importância descritiva que os estudos sobre a Síndrome de Burnout revelam, estes têm limitações significativas devido ao precário caráter analítico-explicativo, especialmente em relação à atividade profissional e às condições objetivas e subjetivas para a sua execução, o que por vezes direcionam o professor a se adaptar à realidade, ou ainda explicam a síndrome pela não adaptação do professor às condições destrutivas de sua saúde, culpabilizando-o por seu sofrimento.

15 Com as palavras-chave saúde mental do professor, adoecimento psíquico do professor e sofrimento psíquico do professor.

16 Foram lidos apenas os títulos dos trabalhos, logo não é possível fazer descrição nem análise mais detalhada, pois não é esse o objetivo deste capítulo.

Apesar dos limites impostos pelo atual momento histórico, com poucas perspectivas revolucionárias, há possibilidades de superação, mesmo que pontual, da situação degradante imposta a milhões de trabalhadores em todo o mundo, sendo parte deles os professores. É urgente que estudos sobre a saúde do professor sinalizem possibilidades mais efetivas para a transformação da realidade, tendo em vista que se considera o sofrimento e o adoecimento ocupacional como um repúdio do corpo à exploração que os trabalhadores sofrem cotidianamente.

Para alcançar tal finalidade, os estudos não podem se restringir à dimensão fenomênica, descrevendo a realidade, mas é necessário explicá-la e, a partir dela, transformá-la. No caso da saúde do professor, um estudo de seu processo de constituição implica em analisar não apenas as dimensões políticas envolvidas na atividade docente, nem mesmo avaliar como o professor se sente em relação a esta, é necessária também uma teoria psicológica que explique os processos destrutivos e debilitadores da saúde e da vida, para que os processos protetores possam ser construídos.

Pretende-se neste capítulo discutir o processo de adoecimento do professor a partir dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e destacar a necessidade e a importância em desenvolver estratégias que possibilitem alteração da atividade (docente) e da hierarquia dos motivos, e ampliar as possibilidades de apropriações culturais mais humanizadoras. Dentre as várias possibilidades de categorias e conceitos dessa vertente teórica da Psicologia, será abordado como os conteúdos/ processos inconscientes podem ser constitutivos dessas condições.

1. Elementos introdutórios para a compreensão do adoecimento psíquico e do inconsciente

Desvelar o processo de constituição do adoecimento e do

sofrimento ocupacional numa perspectiva marxista, que orienta epistemologicamente a Psicologia Histórico-Cultural, exige, assim como qualquer outro fenômeno, ir além de sua aparência até alcançar sua essência, tendo como ponto de partida a primeira.

O ponto de partida para a investigação do sofrimento e/ou adoecimento ocupacional é a própria atividade, as condições para a sua execução, sua estrutura e como esta determina e é determinada por outros processos psíquicos, especialmente a consciência e a personalidade num dado momento (se ela é ou não a atividade principal), considerando os mecanismos e tipos de alienação existentes no e para o indivíduo.

Leontiev (1978b, p. 66) compreende a atividade como “uma unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo”. Para tal orientação, a atividade sempre responde a uma necessidade para alcançar determinadas finalidades, impulsionada por motivos. A necessidade, os motivos e as finalidades constituem a estrutura da atividade que é mediada pela consciência e pela personalidade.

Desvelar a estrutura da atividade é possível pela compreensão da consciência, entendida como “o reflexo psíquico da realidade concreta [que] é destacado das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade” (LEONTIEV, 1978a). O autor afirma, sobre o desenvolvimento da consciência e sua relação com a atividade, que

Primeiramente, a consciência se apresenta na forma de imagem psíquica que abre ante o sujeito o mundo que o rodeia, a atividade é aqui de caráter prático, externo. Em uma etapa mais tardia a atividade chega a ser também objeto da consciência: se toma consciência das ações das demais pessoas

e através delas, das próprias ações dos sujeitos. Agora as ações são vias de comunicação, significando as intenções do sujeito mediante gestos ou linguagem oral. Estes também constituem uma premissa para o surgimento das operações e ações internas, que se originam na mente, no “plano da consciência”. A consciência-imagem se transforma em consciência-atividade. É precisamente em sua plenitude, em que a consciência aparentemente se emancipa da atividade prática sensorial e parece dirigi-la. (LEONTIEV, 1978b, p. 108).

Para um conteúdo ser consciente é necessário que seja re-
fratado por significados que são apropriados na relação do indivíduo com o mundo, mediado pela atividade. Desse modo, a tomada de consciência (ser objeto) da própria atividade e desvelar as mediações constitutivas desta (ter consciência de fato) é um processo que amplia tanto a consciência como a própria atividade, pois possibilita ao indivíduo conhecer e construir de modo consciente o que o motiva à atividade, quais são suas necessidades e a quais finalidades as mesmas correspondem.

Leontiev (1978a/1978b) afirma que é pequeno o número de motivos dos quais efetivamente o indivíduo tem consciência, pois depende do desenvolvimento da autoconsciência, compreendida como consciência do próprio eu, que “é o resultado, produto da formação do homem como personalidade” (LEONTIEV, 1978b, p. 177). Isso implica, a partir do conhecimento sobre si, em o indivíduo compreender como se insere nas relações com o mundo, identifica quais são as determinações que o constituem enquanto personalidade, bem como ele constitui a realidade que o cerca.

Mesmo que os motivos não sejam conscientes para o indivíduo, estes têm a mesma determinação social dos motivos conscientes, e não são opostos a eles, pois “trata-se somente de di-

versas formas e níveis do reflexo psíquico, que se encontra em uma correlação rigorosa com o lugar que ocupa o refletido na estrutura da atividade, no movimento de seu sistema” (LEONTIEV, 1978b, p. 159). Leontiev ressalta que, mesmo quando se tem consciência das necessidades e finalidades da atividade, os motivos podem ser ocultos e a tomada de consciência ocorre no nível da personalidade.

A tomada de consciência dos motivos é um fenômeno secundário que surge somente no nível da personalidade e que se reproduz de forma constante durante o curso de seu desenvolvimento. Para as crianças muito pequenas esta tarefa não existe. Inclusive na etapa de transição para a idade escolar, quando se manifesta na criança a aspiração em ir à escola, o motivo autêntico implícito nesta aspiração permanece oculto para ela, embora não encontre dificuldade nas argumentações e motivações que reproduz o que é conhecido por ela. (LEONTIEV, 1978b, p. 159-160).

É possível conhecer tais motivos investigando a atividade e os sentidos desta para o indivíduo adulto, especialmente o conhecimento da hierarquia dos motivos, que depende da autoconsciência. A hierarquia dos motivos é “tarefa” da personalidade, que é compreendida como processo psíquico que sintetiza e integra todas as demais particularidades psicológicas do indivíduo, de tal modo que o torna singular, a partir das apropriações que faz do mundo, se objetivando nelas, ou seja, é o processo que concretiza a existência do “eu”.

Leontiev (1978b/2004) entende que a personalidade é produto de um longo processo histórico, que tem nos aspectos físicos e genéticos condições para sua concretização e manifestação, constituindo “elementos de sua estrutura, porém em determinadas condições sob as quais a mesma se forma” (2004, p. 129).

É graças à personalidade que o indivíduo consegue fazer diferentes vínculos com o mundo, apropriar-se de significados e sentido pessoal e ter consciência dos motivos que estão por trás de sua atividade. Especificamente sobre esse último, Leontiev (1978b) entende que a formação da hierarquia entre os motivos (que implica no indivíduo eleger quais são suas principais motivações), as mudanças que podem ocorrer nelas, pela alteração de subordinação que um tinha em relação ao outro, bem como o surgimento de novos motivos e seu lugar nessa relação, é um processo decorrente da personalidade. “A formação desse movimento é o que expressa o estabelecimento de um sistema harmônico de sentidos pessoais: o estabelecimento da *personalidade*” (LEONTIEV, 1978b, p. 165, grifos do autor).

Considerando a realidade atual, na qual estamos inseridos, constitutiva de valores individualistas, normas sociais opressoras, competição destrutiva, relações interpessoais pouco afetivas, ou que se rompem, e discriminação, entre outros, como o psiquismo dos indivíduos vem se desenvolvendo e se constituindo?

Ratner (1995) afirma que, nesse contexto,

Práticas sociais destrutivas confundem, despersonalizam, desprezam e amedrontam pessoas, despojam-se do apoio e da estabilidade necessários, questionam veracidade de suas ações e percepções, colocam-nas em situações contraditórias insustentáveis, coagem-nas a atividades não desejadas, corroem sua autoconfiança e interferem em seus poderes de raciocínio. (RATNER, 1995, p. 209).

Na organização contemporânea do trabalho que mortifica cada vez mais o trabalhador, determinado pela reestruturação produtiva do capital, observa-se cada vez mais a intensificação dos processos descritos por Ratner na citação acima, “cronifi-

cando” cada vez mais os processos de alienação, sofrimento e adoecimento psíquico.

A alienação é um fenômeno da consciência, que não pode ser estudada por si mesma, já que o psiquismo é um sistema psicológico integrado. Martins (2004, p. 97) afirma que

[...] o empobrecimento da individualidade humana sob condições de alienação abarca tanto sua expressão no âmbito do trabalho social quanto no âmbito da vida pessoal, uma vez que a ordem de relações políticas e econômicas subordina a si o próprio desenvolvimento do psiquismo.

A alienação é compreendida como um estranhamento do indivíduo em relação ao produto do seu trabalho, ao processo do trabalho ou em relação a si mesmo, ocasionando uma cisão entre sentidos e significados, bem como entre o sentir-pensar-fazer. Os valores e normas sociais hegemônicos acima mencionados são promotores do processo de alienação, ao mesmo tempo que são consequência deste, pois se cristalizam em significados que, ao serem apropriados pelos indivíduos, orientam sua ação no mundo, ocasionando lutas (externas e internas), oposições, angústias, ansiedade, isolamento e desarticulação, tanto individual como coletiva, em buscar estratégias de superá-la.

Nas palavras de Leontiev (1978b, p. 121, grifo do autor), os indivíduos

Carentes dessa base põem em evidência na consciência do homem sua instabilidade; por sua vez se convertem em *estereótipos*, e que como qualquer estereótipo pode exercer resistência que podem ser destruídos com sérias confrontações vitais. Mas, sequer sua destruição conduz a eliminação da desintegração da consciência, sua inadequação; a consciência por si mesma cria somente

seu esvaziamento, capaz de converter-se em uma catástrofe psicológica.

Silva (2007/2012/2018) defende que a alienação é um processo determinante do adoecimento justamente por ser constituído na/pela atividade, especialmente o trabalho. A alienação, ao promover a cisão no indivíduo, ocasiona/evidencia o estranhamento dele com o produto de seu trabalho, com ele mesmo e com as possibilidades humano-genéricas (SILVA, 2012).

Tal estranhamento pode expressar um confronto entre uma idealização de quem o indivíduo gostaria de ser e quem é de fato; entre uma idealização de quem ele é, quem gostaria de ser e o que se espera socialmente dele (e pode-se colocar a mesma relação para suas ações); e também em relação às próprias capacidades, seja subestimando-as ou superestimando-as (SILVA, 2012).

A autora afirma que,

Considerando o modelo de trabalhador que a reestruturação produtiva exige – flexível, competente, competitivo, colaborativo-, aquele que não se adequa sente-se culpado e é culpabilizado por seus chefes e companheiros de trabalho, já que as condições são dadas para que esse trabalhador idealizado se concretize, caso isso não ocorra, é ele quem não se adapta às novas exigências. (SILVA, 2018, p. 310).

Tal modelo de trabalhador já vem sendo implementado na categoria docente há alguns anos. O desenvolvimento de várias funções que extrapolam a docente, o alcance de metas estabelecidas por secretarias de educação, a partir de avaliações nacionais que pouco avaliam de fato o processo ensino aprendizagem, a pressão social por melhores indicadores de nível de escolarização, apesar da negligência e do descaso nas políticas públicas e em diversos setores sociais, inclusive da

sociedade civil, a meritocracia que determina(rá) progressão de carreira, ganhos financeiros e estabilidade profissional, são alguns dos exemplos da expressão da reestruturação produtiva entre os trabalhadores da educação.

Somado a isso, na organização social como a atual, em que a busca pelo prazer constante e a relação imediata com a realidade é apregoada, as apropriações tendem a ser mais pobres no indivíduo, diminuindo as amplitudes possíveis no plano ontogenético do psiquismo, restringindo também seu autocontrole, tendo atividades mais pobres e espontâneas.

A espontaneidade na atividade docente se expressa, por exemplo, quando o professor não compreende comportamentos dos alunos como típicos de um determinado período do desenvolvimento, mas como patológicos (LEONARDO; SUZUKI, 2016), encaminhando-os para profissionais da saúde para confirmar diagnósticos pré-estabelecidos, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e Dislexia, entre outros.

Uma expressão dessa situação é o aumento abusivo do uso de medicamentos, como o metilfenidato, indicado para o controle do TDAH ou para aprimorar a inteligência, que teve um crescimento de 775% em suas vendas entre 2003 e 2012 (ISHIDA, 2019). Ou ainda quando todo o processo pedagógico é direcionado para o alcance de metas determinadas numericamente, tanto em aprovações entre um ano e outro como em índices nas provas de avaliação nacional da educação, pouco importando a qualidade dos conteúdos apropriados (e se de fato foram aprendidos).

Também merece ser mencionado o processo de medicação e medicalização do próprio professor, para se adaptar ou resistir às demandas e pressões relacionadas ao seu trabalho, já que seu autocontrole é diminuído diante de um contexto alienante

e adoecedor na realização da atividade profissional que retira continuamente sua autonomia. Tal cenário é corroborado pelo índice de adoecimento dos professores, bem como pelo uso de medicamentos.

Em uma pesquisa realizada no norte do Paraná, Mezzari (2017) identificou que, dos 223 professores que participaram de seu estudo, 49% já tinham utilizado algum tipo de medicação e 59% relacionaram o adoecimento com o processo de trabalho. Apesar de o estudo ter sido realizado em parte de um estado brasileiro, as pesquisas sobre o adoecimento do professor indicam que o uso de medicamentos pode ser bastante recorrente, para aliviar e/ou entorpecer o indivíduo frente aos processos destrutivos da saúde e da vida.

O empobrecimento das mediações constitutivas do indivíduo e seu processo de alienação, dificultam o enfrentamento e a resistência desses processos, diminuindo ou impossibilitando que o indivíduo (re)conheça tais aspectos e as mediações constitutivas dela. “Mais precisamente, se estas condições se conservam, esta inadequação só pode ser eliminada à custa de um repúdio pela consciência da vida real ou num processo de uma luta ativa contra as ditas condições” (LEONTIEV, 1978a, p. 113). Tais processos constituem o sofrimento e o adoecimento psíquicos.

2. O desenvolvimento do sofrimento e do adoecimento psíquicos

O adoecimento psíquico se refere à desorganização ou desintegração do psiquismo que se manifesta fora da norma. Os estudos sobre esses processos na Psicologia Histórico-Cultural foram iniciados por Zeigarnik, dentro da patopsicologia, que é uma área de estudo da Psicologia que investiga justamente

os processos de desintegração psíquica (ZEIGARNIK, 1981). A desintegração revela que há alterações na formação da personalidade, na hierarquia dos motivos, nas necessidades e nos processos psíquicos superiores (ZEIGARNIK, 1979), decorrentes de condições objetivas em que processos debilitadores e desintegradores são internalizados de modo a provocar desgastes e processos destrutivos à saúde.

A patopsicologia busca compreender a qualidade dos processos alterados na condição do adoecimento, e não apenas a quantificação do que foi ou o quanto foi modificado na patologia, como geralmente a concepção hegemônica de adoecimento psíquico entende (ZEIGARNIK, 1979/1981).

Os estudos da patopsicologia se fundamentam na concepção de psiquismo de Vigotski sobre o desenvolvimento ocorrer de modo diferente numa situação de adoecimento, isto é, “os mecanismos psicológicos são os mesmos para o desenvolvimento normal e patológico, mas eles funcionam em condições diversas, que resultam em diferenças qualitativas e, à primeira vista, produtos finais incompatíveis” (BRATUS, 1990, p. 135).

Outro pressuposto fundamental para a patopsicologia é a concepção de atividade na formação do psiquismo a partir das proposições de Leontiev. O processo patopsicológico ocorre quando: diminuem os interesses da pessoa; suas necessidades ficam mais empobrecidas; o indivíduo fica indiferente ante coisas que antes lhe afetavam; as ações são pouco mediadas, às vezes impulsiva e sem objetivo; quando altera a atitude do indivíduo com outras pessoas e consigo mesma; e quando a pessoa deixa de regular o próprio comportamento (ZEIGARNIK, 1981). Tais alterações são decorrentes da formação de uma necessidade patologicamente modificada e/ou da alteração na hierarquia dos motivos.

A alteração da hierarquia e mediação dos motivos

significa a perda da complexa organização da atividade humana. A atividade perde seu traço especificamente humano: de motivada se converte em impulsiva. Desaparecem os motivos a longo prazo [...]. (ZEIGARNIK, 1981, p. 161).

Tal alteração implica também na modificação da relação entre os sentidos e significados, podendo inclusive haver diminuição na formação dos primeiros. Portanto, segundo a autora, “o descolamento da função significadora dos motivos, a separação da função ativa dos ‘conhecimentos’ e o que tem alterado a atividade dos enfermos é a causa da degradação de seu comportamento e personalidade” (ZEIGARNIK, 1981, p. 169). Ressalta-se que o empobrecimento dos sentidos afeta diretamente os motivos da atividade, tornando-a impulsiva, isto é, precariamente mediada.

Desse modo, qualquer alteração na atividade afeta diretamente a consciência e a personalidade, bem como modificações em qualquer uma dessas duas interferem diretamente em toda a estrutura psíquica. Isso porque, mesmo que a desorganização e desintegração sejam primárias numa única função psíquica, é alterado todo o psiquismo, tendo em vista que é entendido como um sistema psicológico em que as relações dos processos são interfuncionais.

O adoecimento não é o negativo do desenvolvimento, evidenciado pelo retorno a etapas anteriores. Há outra lógica e modo de organização e funcionamento do psiquismo, que em alguns momentos e condições podem surgir neoformações psíquicas patológicas, que alteram todo o sistema psicológico (ZEIGARNIK, 1979, 1981).

O equívoco em compreender que no adoecimento há um retorno a etapas anteriores do desenvolvimento, se respalda na aparente semelhança de comportamentos entre quem tem determinada patologia em uma etapa mais precoce do desenvol-

vimento. No adoecimento há perdas ou um modo pouco usual de organização psíquica, enquanto no desenvolvimento regular é o contrário, há ganhos que, ao serem comparados com os comportamentos em que há perdas, têm peculiaridades bem distintas, mesmo que aparentemente sejam idênticos.

No caso da desintegração, especialmente nos momentos de crises, pode haver o predomínio de algumas formas psíquicas menos elaboradas, que não se perdem nem nos indivíduos saudáveis. Afinal, o desenvolvimento por superação implica em incorporar o menos para o surgimento do mais elaborado, sem perder o primeiro. Assim como no sonho predomina o pensamento associativo em relação ao conceitual, no adoecimento pode ocorrer o mesmo.

Uma das consequências mais evidentes de desorganização e desintegração do psiquismo é a diminuição ou perda do controle da própria conduta, porque há uma diminuição da mediação nos processos volitivos do comportamento, podendo, nos casos mais graves, haver o predomínio de conteúdos inconscientes e processos não conscientes. Importante ressaltar que estes não são a causa do adoecimento, assim como não é a consciência, tendo em vista a dinâmica interfuncional do psiquismo.

Ainda sobre o adoecimento, faz-se importante apresentar como o sintoma é compreendido na Psicologia Histórico-Cultural. O sintoma é uma reação aos processos debilitadores e desintegradores do psiquismo, que incitam o indivíduo a se adaptar à realidade que é patológica, ou são expressões da resistência a essa adaptação, e não uma fraqueza em relação a eles (RATNER, 1995).

Como exemplo, Ratner (1995, p. 229) afirma que as características da psicose são “as ideias grandiosas sobre a capacidade do eu, [e] exagera apenas ligeiramente a ética individualista,

ambiciosa, competitiva, cruel, anti-social, oportunista e materialista que é uma viga mestra da sociedade ocidental”. Ele conclui que

[...] os sintomas não são expressões arbitrárias de distúrbio psicológico. Têm raízes em valores, crenças, autodefinição, emoções e motivos. Toda a experiência com a doença está saturada de significação cultural e expressa o caráter social da consciência. (RATNER, 1995, p. 234).

A concepção de como os valores que orientam a prática social numa dada sociedade constitui o psiquismo pode limitar ou impossibilitar que o indivíduo os reconheça, impeça de avaliar o outro e de agir de modo diferente, que não seja eliminando aquele que considera seu oponente. A ausência de consciência sobre essas determinações sociais que orientam a vida do indivíduo faz parte do inconsciente, assim como a ignorância de como determinados processos podem ocorrer (RATNER, 1994).

O autor prossegue afirmando que é necessário criar condições para que o indivíduo conheça as determinações do seu processo de sofrimento e adoecimento, e que os sintomas podem ter sido tentativas de responder a uma dada norma vigente, necessidade ou satisfação estabelecida socialmente, mas que não pode ser atendida.

Na mesma perspectiva, Almeida (2018) afirma que a cisão entre atividade e consciência, que promove a alienação, diminui as capacidades dos indivíduos de desenvolverem suas possibilidades afetivo-cognitivas para ampliar a consciência e ter maior domínio e conhecimento das emoções, o que possibilitaria superar o processo de adoecimento.

Como a autora afirmou, se por um lado há um processo de patologização da vida, que pode ser evidenciado no crescente

aumento de diagnósticos de patologias, que, na verdade, se referem a modos diferentes de ser no mundo, observa-se também um crescimento no adoecimento, justamente pelas condições adoecedoras a que boa parte dos indivíduos estão submetidos, como precariedade e ausência de projetos de vida ou concretização dos mesmos.

Tal cenário ocasiona a ausência de sentido nas atividades, inclusive de sentido da própria vida, evidenciado no crescente número de suicídios, apesar do aumento da expectativa de vida em quase todos os países (ALMEIDA, 2018).

Na depressão, a falta de sentido para a vida determinada pela intensa alienação da vida social aparece na forma de falta de energia e desânimo, visto que o que mobiliza a energia é o sentido. Assim como a própria vida, esse processo não é vivido sem contradições e conflitos. Entre os participantes de nossa pesquisa, vemos que Lucila construiu um projeto de vida baseado no sucesso profissional como um motivo predominante. Por um período, vivenciou diversos processos destrutivos no trabalho e outros que poderiam ser identificados como protetores, em prol desse projeto. Entretanto, a não correspondência entre seu esforço e o respectivo reconhecimento e as situações de humilhação vivenciadas foram minando sua estrutura de motivos, até que o trabalho foi perdendo seu motivo central e desvanecendo de sentido, até que se tornou hostil, não sendo possível para ela suportá-lo. (ALMEIDA, 2018, p. 356).

Por outro lado, a autora aponta que o processo de adoecimento também pode ter uma função importante para o indivíduo, dando sentido quando não encontra mais outros que possam substituí-lo.

No caso de outros, como Lucila e Roberto, o reco-

nhecimento do adoecimento garante o afastamento do trabalho, principal fonte de seu desgaste e sofrimento. Uma melhora poderia significar um retorno a essa atividade que representa para eles um conjunto de processos destrutivos. (ALMEIDA, 2018, p. 357).

Nenhum dos participantes da pesquisa de Almeida (2018) era professor, mas tais condições e análises feitas pela autora se aplicam perfeitamente à condição do trabalhador docente.

Assim, se na desintegração do psiquismo se desorganiza ou desintegra o mais elaborado e complexo nele, decorrente das relações históricas e sociais do indivíduo, conseqüentemente o indivíduo diminui ou perde (mesmo que temporariamente) a capacidade de controlar a si mesmo. Passam a ser estranhos a ele os modos e/ou possibilidades desse controle, levando-o a subestimar suas capacidades, como no transtorno de humor depressivo, ou superestimá-las, como no transtorno bipolar.

Isso denota uma característica da alienação (que é um fenômeno da consciência), que promove, como consequência, mais conteúdos inconscientes, que impedem ou limitam o indivíduo de conhecer melhor tais processos constitutivos de sua personalidade para que possa ter (auto)consciência.

Processos que poderiam estar acessíveis à consciência, ou tornarem-se conscientes, são impossibilitados ou limitados, sendo não conscientes e/ou inconscientes justamente pelo fato de a própria consciência estar submetida a um processo de alienação que ocasionou o adoecimento.

Com tal diminuição, ampliam-se os processos não conscientes e/ou inconscientes, empobrecendo ou limitando as mediações que permitem ao indivíduo compreender e intervir melhor na realidade no plano da consciência, o que o leva a relações mais imediatas, impulsivas e/ou com formas de ação

menos elaboradas no mundo. Mas qual a compreensão de inconsciente?

3. Inconsciente na constituição do psiquismo e no adoecimento psíquico

Apesar do inconsciente não ter sido tão investigado como a consciência, não significa que tenha sido negligenciado pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski (1997, p. 105) afirma que “a vida psíquica [...] supõe uma série de fenômenos excessivamente fragmentários, que exigem, naturalmente, admitir que continuam existindo, inclusive quando não temos consciência deles”.

Nessa mesma perspectiva, Leontiev (2000, p. 115) também ratificou a impossibilidade de a consciência apreender todos os fenômenos que afetam o psiquismo: “O não reconhecido não é separado da consciência e não se opõe a ela, apenas revela diferentes níveis de reflexo psíquico do homem, que está presente em qualquer atividade complexa”.

Ao considerar as afirmações de Vigotski e Leontiev sobre os diferentes níveis de reflexo psíquico, percebe-se que: primeiro, os processos conscientes são caracterizados pela possibilidade de o indivíduo conhecer ao máximo as múltiplas determinações da realidade (pelo reflexo psíquico ser mais completo, menos fragmentado), ao mesmo tempo em que tais processos também são resultados de um conjunto de complexas mediações sociais e culturais que foram internalizadas. Segundo, que o inconsciente se refere a conteúdos e processos em que predomina o aspecto involuntário (ASMOLOV, 1981), pelo fato de o reflexo psíquico da realidade ser mais fragmentado, constituído por mediação semiótica mais precária (GONZALEZ, 2006), predominando, em alguns casos, mais o sentido que o signifi-

cado (LEONTIEV, 1978b; ASMOLOV, 1981; VIGOTSKI, 1997; GONZALEZ, 2006).

Nas palavras de Santos, que analisou o inconsciente a partir da obra de Vigotski, esse processo é:

[...] adjetivo de alguns processos (que poderia ser substituído, sem grandes prejuízos ao entendimento, como involuntários ou automáticos, dependendo do contexto). Mas ele é também, por assim dizer, um substantivo, uma coisa: ou melhor dizendo, uma instância da subjetividade derivada da própria consciência. Como adjetivo está presente na própria atividade: conteúdos inconscientes fazem parte da ação; os motivos direcionadores da atividade são inconscientes; a consciência, inconscientemente, organiza as FPS: de forma automática pautada muitas vezes pelo tônus emocional, e não necessariamente intencional. (SANTOS, 2015, p. 196).

Leontiev (1978b) afirma que toda atividade tem um motivo, mesmo que seja oculto para o indivíduo, ou seja, não faz parte da consciência. Como o sentido é constituído especialmente (mas não exclusivamente) pelas emoções e se expressa também nos motivos, o que especifica parte do inconsciente não é o não reconhecimento dessas emoções, mas a impossibilidade, naquele momento, de encontrar um significado que a expresse.

Há também a possibilidade de que se encontre um significado para esse conteúdo, mas este pode ser inadequado ou camuflado em sua manifestação. Nas palavras de Leontiev (1978b, p. 121) “os sentidos pessoais, que refletem os motivos engendrados pelas relações vitais reais do homem, podem não ter significados objetivos que encarnem de um modo adequado, e então começam a viver como se tivessem roupa alheia”.

Os diferentes conteúdos do inconsciente podem ter um aspecto comum: a fusão do indivíduo e do mundo no reflexo psíquico, diferentemente da consciência em que são refletidos de modo separado, sendo as mediações o que os unem, como afirmou Asmolov (1986).

Os conteúdos do inconsciente podem ser decorrentes de diferentes formas de apropriação, como: qualidade insuficiente dos processos psíquicos para formar um reflexo mais completo, mas que permanecem no psiquismo como uma reserva sensorial, que pode se manifestar no sonho, num erro de fala, numa associação súbita entre fenômenos (o chamado *insight*); consequências do processo de alienação, que, enquanto fenômeno da consciência, pode limitar ou impedir seu desenvolvimento, ao dificultar melhor compreensão de si e do mundo; ou ainda a apropriação de valores, como a competitividade e o individualismo, que impedem a percepção do outro e as consequências de suas ações.

A idealização de um modo de ser e agir, mediada pelo consumo de mercadorias ou por metas de produtividade social, que são inatingíveis para a maioria das pessoas, também são expressões da alienação que as levam a se adequar a tais padrões e modos de ser. Quanto maior a alienação, mais difícil é a possibilidade do reflexo psíquico perceber as mediações constitutivas da realidade e compreender a luta interna que os diferentes valores sociais podem ocasionar – expressos, às vezes, nos motivos da atividade ou em conteúdos reprimidos.

Desse modo, além do reflexo psíquico fragmentado, motivos ocultos, ilusões perceptivas, repetição inoportuna de conteúdos e renovação de outros, sonhos, conteúdos reprimidos frente a conflito de valores sociais e individuais (apropriados socialmente), conteúdos que não encontram meios de se manifestar, já que a multiplicidade de aspectos que afeta o indivi-

duo é muito maior que a capacidade de torná-los conscientes e objetivá-los, e conflitos emocionais que impedem a satisfação de necessidades, são algumas expressões do inconsciente (LEONTIEV, 1978b; ASMOLOV, 1981; SANTOS, 2015).

Logo, o inconsciente é tão social como a consciência, decorrente do processo de internalização da cultura, e é mediado por ela (VIGOTSKI, 1997). Há processos inconscientes que são mediados semioticamente, e que não são necessários à consciência, como os comportamentos automatizados, que já fizeram parte da consciência, mas, por uma “economia psíquica”, tornam-se inconscientes (LEONTIEV, 1978b). Há também processos automatizados que não perpassaram pela consciência, aprendidos pela imitação, mas que dependem de outros processos psíquicos, como a atitude, sensação, percepção, memória, etc, para se manterem (LEONTIEV, 1978b).

Os conteúdos conscientes e inconscientes não são estanques, nem absolutos: o que é consciente pode tornar-se inconsciente, assim como o contrário (VIGOTSKI, 1997). O inconsciente não é o lado negativo do psiquismo, e que precisa ser superado. Há conteúdos que são necessários ser inconscientes, como os comportamentos automatizados, os sonhos (que têm uma função importante na consolidação da memória), conteúdos expressos de modo involuntário, que podem auxiliar na resolução de problemas, por exemplo.

Como apontou Asmolov (1986), é justamente a lógica diferente dos processos inconscientes, caracterizada pela ignorância e pelo aspecto involuntário do indivíduo em como fazê-lo, que o possibilita alcançar os fins de uma dada ação.

Alguns conteúdos do inconsciente se referem ao não realizado e concretizado, mas que têm a potencialidade de sê-lo. Esses conteúdos são decorrentes da cisão entre o sentir-pensar-agir, identificado por Santos (2015/2018), que podem ter as-

pectos positivos e necessários para o desenvolvimento do psiquismo, como os conteúdos acima mencionados, assim como negativos, quando limitam o desenvolvimento.

A cisão entre sentir-pensar-agir pode ser decorrente da ausência de possibilidades psíquicas em se organizar de outra forma, tendo em vista as peculiaridades dos períodos do desenvolvimento, como também podem ser consequência da alienação. A luta entre os motivos, inclusive os que são ocultos, ocasionada pelos valores sociais e modos de ser e agir incompatíveis com as possibilidades do indivíduo, também pode ocasionar tal cisão.

A partir do exposto, entende-se que é imprescindível diferenciar os conteúdos que constituem o inconsciente, pois não considerar suas especificidades e formas que regulam o comportamento do indivíduo, implica num menor conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico. Tal diversidade dos conteúdos pode ser classificada a partir da proposta de Asmolov (1986): conteúdos inconscientes nas reservas sensoriais; conteúdos inconscientes supraconscientes e supraindividuais, reguladores inconscientes na forma de realizar o comportamento e motivadores inconscientes.

O primeiro grupo se refere aos fragmentos da realidade percebidos pelos processos sensitivos (luz, som, cheiro, etc). O segundo grupo – reservas supraconscientes e supraindividuais – se refere aos valores sociais e normas que são apropriados na cultura, tendo em vista as condições objetivas e subjetivas do indivíduo. Foi o que Ratner (1994) mencionou em relação aos valores típicos do modo de produção capitalista, que limitam ou impedem o indivíduo de compreender as mediações da realidade e a própria existência do outro enquanto sujeito.

Tais valores incidem não apenas no inconsciente, mas no processo de alienação da consciência que, fragmentada, pode

ampliar a existência de conteúdos inconscientes, como os motivos ocultos, repressão de conteúdos, conflitos e no sintoma. Como já foi apresentado anteriormente, o sintoma se respalda em significados culturalmente estabelecidos, que são justamente as apropriações de conteúdos supraconscientes ou supraindividuais, a partir de uma particularidade de um grupo (trabalho, família, etc) e das possibilidades psíquicas do indivíduo.

Na contemporaneidade, a percepção e a significação da dor e da doença, de produtividade e de inserção social, por exemplo, determinam a relação do indivíduo consigo mesmo e com o mundo. Desse modo, o sintoma não tem qualquer significado místico ou metafórico, ele foi construído na relação do indivíduo com o mundo e tem uma função social na hierarquia dos motivos e da atividade. É necessário conhecer tal função, pois ela pode ser inconsciente para o indivíduo e elaborar atividade que a altere.

O terceiro grupo de conteúdos inconscientes são os reguladores inconscientes do comportamento, como as operações; e o quarto os motivadores inconscientes, ou seja, os motivos ocultos (ASMOLOV, 1986).

Asmolov (1986) identifica que no inconsciente há duas características: a primeira se refere à ausência na identificação pela contradição:

[...] no inconsciente, a realidade é vivenciada pelo sujeito através de tais formas de assimilação, identificando-se com outras pessoas e fenômenos com a empatia emocional direta, contaminação emocional, unificação de fenômenos por vezes completamente diferentes [...], não é percebido pela identificação das contradições lógicas e diferentes entre os objetivos, ou por um outro motivo significativo. (ASMOLOV, 1986, p. 78).

A segunda característica do inconsciente é seu caráter atemporal: “no inconsciente, o passado, o presente e o futuro coexistem, unem-se em um ato mental e não estão relacionados a uma sequência linear e irreversível” (ASMOLOV, 1986, p. 78).

Geralmente essas duas características são compreendidas de forma negativa, por revelarem uma ausência de lógica no inconsciente e este ser primitivo em relação a outros processos psíquicos. Asmolov (1986) afirma que há uma lógica no inconsciente, mas que é diferente da lógica da consciência, e que ele não é primitivo, e sim diferente.

O autor (1981) afirma também a necessidade de compreender o inconsciente como fenômeno da categoria atividade e que esta tem dois princípios: a objetividade e a dependência do lugar do reflexo psíquico de um objeto em sua estrutura. Asmolov (1981) ainda destaca que é apenas na alteração da atividade do indivíduo que uma nova reorganização psíquica ou novas formações ocorrem, especialmente a de novos sentidos ou a consciência deles. Critica as teorias psicológicas que entendem que apenas a comunicação informativa sobre o que pode ser esse sentido, e como pode ter sido formado, seja suficiente para ocasionar tal mudança.

Desse modo, apesar de o sentido pessoal ser realizado pela consciência, Asmolov (1986) entende que ela não é suficiente para alterá-la, daí a importância da atividade. Também considera seu lugar social num sistema de relações do indivíduo com a realidade e o quanto ela é produtiva para ele no que se refere ao atendimento de suas necessidades.

Vale considerar então que as necessidades alienadas e patológicas que são construídas ao longo da vida do indivíduo – para que seja inserido em determinado grupo social, se sinta pertencente à sociedade marcada pelo consumismo e ainda permaneça (ou se insira) no mercado de trabalho ao atender

padrões de produtividade – contribuem para que os sentidos pessoais dessas atividades, do mundo e do indivíduo em relação a si mesmo, tornem-se cada vez mais obscuros e fragmentados. Tais sentidos intensificam os conflitos consigo mesmo e com o mundo, pois não encontram significados que os correspondam, e/ou ainda alteram a hierarquia dos motivos na esfera da personalidade e promovem a construção de necessidades patológicas.

Importante ressaltar que o inconsciente não é a causa o adoecimento, nem a consciência, mas as condições objetivas de vida que determinam modos de apropriação da realidade. No adoecimento psíquico observa-se a diminuição das mediações da atividade humana, tornando-a mais imediata e, às vezes, impulsiva ou movida à indiferença a coisas que antes aquietavam o indivíduo, o que possibilita a diminuição ou perda do controle da própria conduta.

Tal processo pode ser caracterizado pelo predomínio de conteúdos inconscientes, que são involuntários e precariamente mediados semioticamente, limitando a ampliação da consciência. O inconsciente em si não é negativo para o psiquismo, mas alguns de seus conteúdos e processos podem ter participação significativa no adoecimento, como os que foram reprimidos por conflitos de valores, repressão de motivos não realizados e realizados, mas que entram em conflito, a cisão entre sentir-pensar-agir, comportamentos impulsivos, neoformações patológicas, além das consequências da alienação, que é um fenômeno da consciência.

São conteúdos como esses que devem ser superados e não o inconsciente em si. Por isso, desenvolver estratégias que possibilitem alteração da atividade e da hierarquia dos motivos e ampliar as possibilidades de apropriações culturais mais humanas, são importantes de serem consideradas. Os conteúdos

científicos, a arte, a formação de grupos em que haja tais apropriações e a reflexão sobre os valores que constituem a sociedade atual são algumas dessas possibilidades.

Considerações Finais

Apesar de a superação completa das condições que oprimem o professor não serem possíveis na atual organização social, elaborar estratégias que minimizem os impactos à saúde e construir possibilidades para uma nova sociedade, que não obedeça a ordem do capital, é possível e necessária. Especialmente se considerarmos que a educação tem papel importante nesse processo de transformação social e emancipação humana.

Tal processo fica bastante limitado com a intensificação dos processos destrutivos da saúde e da vida, que desorganizam ou desintegram o psiquismo, caracterizando o adoecimento. Entende-se que o adoecimento é construído na relação do indivíduo com o mundo, em que apropriações alienantes e desumanizadoras promovem a cisão e fragmentação do indivíduo, ampliando os conteúdos inconscientes e restringindo as possibilidades da consciência, o que ocasiona a alteração na hierarquia dos motivos, das necessidades e da própria personalidade.

Assim, é imprescindível conhecer as particularidades psíquicas do processo de adoecimento, para que o indivíduo consiga elaborar estratégias que possibilitem a superação a partir das apropriações humano-genéricas, tendo em vista suas possibilidades. Tais apropriações se referem a produções científicas que ampliem o desenvolvimento do psiquismo e possibilitem ao professor a orientação de sua prática pedagógica, a fim de que promova a humanização de si e de seus alunos. Esta promoção precisa acontecer sobre o critério do respeito de suas particularidades e, ao mesmo tempo, no encontro de 'brechas'

da organização adoecedora do trabalho que promovam possibilidades protetoras e transformadoras da saúde e da vida.

Destaca-se a importância da Arte, que, além de possibilitar potencialmente a apropriação do conhecimento, também promove a expressão de sentimentos e afetos que outras atividades não promovem, por ser a técnica social dos sentimentos. Vigotski (1999, p. 320) destaca sua possibilidade transformadora ao afirmar que: “a arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela”.

Outro aspecto importante é a necessidade da organização coletiva, especialmente dos trabalhadores, por possibilitar a apropriação dos conteúdos e a ampliação da consciência como o sentimento de esperança e solidariedade em relação às possibilidades de transformação social. Entende-se que, apesar de vivenciarmos um contexto histórico em que as condições para a organização coletiva vêm sendo gradativamente destruídas, as possibilidades de resistência aos processos destrutivos e adoecedores serão mais efetivos dessa forma, por meio da problematização dos conceitos que exprimem valores sociais e modos de agir de forma a ressignificá-los a partir da atividade.

Em síntese, é absolutamente necessário ao indivíduo compreender as mediações constitutivas da realidade que promovem o adoecimento, para que possa vislumbrar estratégias de alteração. Isso será possível quando estiver inserido em condições mais humanizadoras. No entanto, a superação das condições adoecedoras só ocorrerá numa outra organização social, que não seja pautada pela exploração do homem pelo homem e onde a educação seja compreendida por todos como processo de humanização que deve ser fomentado.

Referências

ALMEIDA, M. R. **A formação social dos transtornos de humor**. 2018. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Botucatu: SP, 2018.

ASMOLOV, A. G. Classification of unconscious phenomena and the category of activity. **Soviet Psychology**, v. XIX, n. 03, 1981.

_____. Na dorogakh issledovaniy chelovecheskogo razuma: besplatnoye, ustanovka, deyatel'nost'. [As estradas da maneira de estudar mentes humanas: inconsciente, atitude, atividade]. In: BASSIN, Philip Veniaminovich; PRAGINSHVILLI, Alexander Severianovich; SHORIOZIA, Apollon Epifanovich (editor's). **The unconscious: nature functions methods of study**. Vol IV. Tbilisi, Publishing House, 1986.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Transtornos mentais e comportamentais afastaram 178 mil pessoas do trabalho em 2017**. Disponível em: <http://www.trabalho.gov.br/noticias/6588-transtornos-mentais-e-comportamentais-afastaram-178-mil-pessoas-do-trabalho-em-2017> Acesso em dez. 2019a

BRASIL. Ministério da Saúde. **Transtornos mentais são a terceira principal causa de afastamentos do trabalho**. 2019b. Disponível em: http://www.blog.saude.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52979&catid=579&Itemid=50218. Acesso em dez. 2019b.

BRATUS, B. **Anomalies of personality**. Orlando: Deutsch Press, 1990.

CORTEZ, P. A. et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2017000100113&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 dez. 2019.

GONZALEZ, A. Inconsciente y lenguaje. In: GOLDBERGER, Mario;

GONZALEZ, Alejandro. **Freud em Vigotsky**: inconsciente y lenguaje. Buenos Aires: El autor, 2006.

HOSHINO, C. Saúde mental: pesquisas apontam o adoecimento dos professores. **Lunetas**, out. 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/saude-mental-pesquisas-apontam-o-adoecimento-de-professores/?fbclid=IwAR1CVkeGEw0C960NOViUZjaaq6BRZJ1iZ-wK-4NULLb3nKQrIMXHl-GYreU>. Acesso em dez. 2019.

ISHIDA, R. Déficit de atenção: há um excesso de medicalização. **Nova Escola**, fev. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16030/deficit-de-atencao-pesquisas-mostram-excesso-de-medicalizacao>. Acesso em 19 dez. 2019.

LEONARDO, N. S. T.; SUZUKI, M. A. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. **Fractal**, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 46-54, abr. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922016000100046&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 dez. 2019.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978a.

_____. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia del hombre, 1978b.

_____. Ninguém nasce personalidade. In: GOLDBERGER, Mario. (Org.). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica/Xamã, 2004.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004.

MEZZARI, D. P. de S. **O uso do medicamento pelos docentes e as relações de trabalho**: uma compreensão a partir da psicologia histórico-

cultural. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2016.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902019000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 dez. 2019

RATNER, C. A loucura. In: RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RATNER, C. The Unconscious: A Perspective from Sociohistorical Psychology. **The Journal of Mind and Behavior**, v. 15, n. 4, p. 323-342. 1994. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/43853653>.

SANTOS, L. G. **Inconsciente: uma reflexão desde a psicologia de Vigotski**. 2015. 219f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/17136>

SILVA, F. G. A alienação e a patopsicologia como categorias para a compreensão do adoecimento psíquico ocupacional. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima. (Orgs.). **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural: estudos contemporâneos**. Maringá: Eduem, 2019.

_____. Alienação e o processo de sofrimento e adoecimento do professor: notas introdutórias. **Labor**, n. 7, vol. 1, p. 49-64. 2012.

Disponível em:

<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/Labor/article/view/6705>. Acesso em 25 de maio de 2017.

_____. **O professor e a educação:** entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC). São Paulo/SP, 2007.

TRINDADE, M. de A; MORCERF, C. C. P.; OLIVEIRA, M. S. de. Saúde mental do professor: uma revisão de literatura com relato de experiência. [Conecte-se! Revista interdisciplinar de extensão](http://seer.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/17609/0), Minas Gerais, v. 2, n. 4, p. 42-59, nov. 2018. Disponível em: <http://seer.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/17609/0>. Acesso em 19 dez. 2019.

VYGOTSKI, L. S. La psique, la consciencia, el inconciente. In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**, Tomo I. Madri: Visor, 1997.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

ZEIGARNIK, B. W. **Introducción a la patopsicología**. Havana: Científico Técnica, 1979.

_____. **Psicopatología**. Madrid: Akal, 1981.

CAPÍTULO 3

ATIVIDADE, SIGNIFICAÇÃO E SENTIDO: BASES DO SOFRIMENTO PSICOLÓGICO E A ESPECIFICIDADE DO ADOECIMENTO DO PROFESSOR

Armando Marino Filho

Introdução

O sofrimento psicológico derivado do trabalho tem sido apontado como importante causa de adoecimento dos sujeitos em diferentes áreas da vida social. A afirmação do adoecimento ligado ao trabalho, deriva da constatação do aumento constante dos indicadores de afastamento do trabalho e da manifestação pessoal dos sujeitos quanto às causas do seu sofrimento/adoecimento. As condições de opressão pela estrutura burocrática, metas de produtividade, competição, perda de autonomia e autoria nas atividades, entre outras, são apontadas em entrevistas e pesquisas que revelam os sentidos pessoais dos sujeitos acometidos por tal condição.

As entrevistas em Bernado (2014), Estácio (2019), Facci e Urt (2017), por exemplo, revelam a intensificação das horas de trabalho, da ocupação com trabalho extra nas horas de lazer ou atenção à família, as exigências absurdas para manter-se na carreira, a dificuldade de produção científica, a desconsideração à diversidade de interesses e o tempo necessário à pesquisa, a precariedade do trabalho, a falta de coerência entre produção e benefício social, causada por pesquisas aligeiradas, o medo de não dar conta do acúmulo de exigências e sentimento de tristeza, entre outras declarações.

Os diagnósticos, por exemplo (SILVA, 2015), indicam para

adoecimentos como depressão, ansiedade, sintomas psicóticos, transtorno esquizoafetivo, episódio maníaco, transtorno afetivo bipolar, esquizofrenia, transtorno de adaptação, reações ao estresse, transtorno fóbico-ansioso, produção deliberada de sintomas físicos ou psicológicos, alcoolismo, entre outros. Não é o caso avaliar o acerto desses diagnósticos, mas apontar que, de fato, eles se produzem de forma crescente no sistema escolar e universitário. O crescimento desses diagnósticos evidencia a relação entre trabalho e adoecimento para essa classe de trabalhadores, e anuncia um prognóstico temeroso para aqueles que, resistindo, ainda não adoeceram.

Acrescenta-se que, por isso, aqueles professores que resistem, que encontram alternativas para o enfrentamento das condições adversas, não o fazem sem sofrimento. A análise dos conteúdos das entrevistas (SANTOS; URT; VITAL, 2017); (SILVA; SILVA JR., 2010); (SILVA, 2015) (ESTÁCIO, 2019) revelam que, embora os professores encontrem maneiras de enfrentamento e resistência, isso não evita a persistência de sofrimento que potencializa o aumento dos casos de adoecimento, ou do uso do adoecimento como estratégia de enfrentamento. Suportar indefinidamente pode levar ao esgotamento psicológico, que não é menos perigoso que o adoecimento, mesmo que isso não apareça imediatamente para esta pesquisa.

O contexto analisado por este capítulo está focado, principalmente, na análise teórica do sistema psicológico e nas implicações que essa compreensão tem para as propostas de cuidado ao sofrimento. Não se pretende afirmar que o sofrimento possa ser resolvido exclusivamente no âmbito da individualidade dos sujeitos, mas que essa compreensão seja essencial para orientar as ações coletivas e propostas de cuidado ao sofrimento na atividade social.

A problemática proposta aqui gira em torno da compreen-

são do psiquismo enquanto sistema de relações socioculturais para a atividade vital dos sujeitos. Nesse sentido, busca-se compreender a atividade vital consciente (MARX, 2014, p. 84) como atividade que integra processos simbólicos, afetivos, emocionais e cognitivos, que constituem a subjetividade dos indivíduos. O sofrimento psicológico relacionado a essa atividade é compreendido como desintegração do sistema de orientação e formação de sentido dos sujeitos.

A atividade vital de uma classe trabalhadora se caracteriza pela especificidade da produção da atividade e pelo valor que essa produção tem para os sujeitos e para a sociedade. Assim, o sujeito de uma atividade encontra os valores sociais na cultura da sua atividade que são referências de significação, formação de sentido e orientação para as suas ações. Ao mesmo tempo, nessa atividade, os sujeitos criam sentidos pessoais que são representativos das suas vivências, com as quais ele atribui valor a si mesmo, conferido pelos resultados da sua atividade (VIGOTSKI 1996; DAMÁZIO 2010; DAVIDOV, 1988). Quando esses valores culturais e pessoais são coerentes entre si, a atividade sustenta a coerência do funcionamento psicológico dos sujeitos, por isso, essa atividade é de vital importância para eles.

No âmbito da Educação, encontram-se valores ligados à humanização dos sujeitos (FREIRE, 1994/1994a) (SAVIANI, 2004/2007) de formação ética, de conhecimento para a autonomia e liberdade de pensamento para a transformação da cultura pautada na justiça social ou questões étnico-raciais, por exemplo. Essas são referências com as quais os professores, durante sua formação e prática, criam valores e sentidos pessoais para a realização da sua vida nesse lugar. Esses valores passam a constituir os sentidos sobre os quais os sujeitos significam e organizam o seu sistema de orientação psicológica.

A análise desenvolvida aqui vai à direção de compreender a significação e a formação de sentido, para abstrair dos relatos das pesquisas o sofrimento e o adoecimento no ambiente de trabalho na educação. Por isso, busca relacionar esses sentidos com a atividade vital dos sujeitos, considerada, em sua especificidade, na atividade docente.

Todo ser vivo está, de uma forma ou de outra, ativo para a manutenção da sua vida. Essa é uma condição básica para todo ser vivo. Pode-se observar na atividade de qualquer animal a existência de determinadas formas de objetivação da atividade. Elas podem ser observadas como um sistema de orientação, execução e controle da atividade vital.

O que para o animal viabiliza esse sistema é a sinalização que ativa as relações sensíveis com o meio. Possibilitar a análise das informações e ativar os meios de orientação, de execução e de controle para a atividade são algumas das funções da sensibilidade. Para os homens, além dessa condição biológica, o que organiza esse sistema é a transformação da sinalização em significação, isto é, os homens criam novos sinais ao transformar a natureza e estes sinais passam a ser meios para a manutenção da sua vida em comunidade com outros homens (VIGOTSKI, 1986).

Quando o indivíduo, por meio desse sistema, consegue se orientar de forma coerente no meio e com os objetos que satisfazem as suas necessidades, pode-se dizer que um movimento orientado por sentidos com valor afetivo, emocional e cognitivo positivos para sua existência **é encontrado**. No entanto, quando, por alguma razão, o indivíduo não tem os meios, não compreende as suas necessidades, não tem como satisfazê-las de forma coerente, inicia-se um processo de tentativas frustradas de orientação da sua atividade e o controle da sua situação e/ou do contexto no qual existe.

O contínuo esforço sem sucesso para a solução das dificuldades para a execução da atividade leva ao sofrimento e, por consequência, pode levar ao adoecimento. Esse processo existe em todos os seres humanos, independentemente da idade ou atividade/ocupação. O sofrimento e o adoecimento podem ser encontrados em crianças, jovens, adultos ou idosos. O sofrimento e o adoecimento psicológico resultam das condições de produção da vida em sociedade e não podem, por isso, ser atribuídos, exclusivamente, a condições biológicas *a priori*.

Essa compreensão é básica para compreender a generalidade e a particularidade do sofrimento nos indivíduos singulares. Nenhum sofrimento é exclusivo de um ser chamado “professor”, por isso, ao se falar sobre “sofrimento do professor”, se fala sobre o sofrimento humano causado por uma situação particular de uma classe trabalhadora e das formas de existência dessa atividade social na sua configuração, que, consequentemente, pode levar ao sofrimento/adoecimento. Essas mesmas condições podem ser encontradas em diferentes atividades laborais, porque fazem parte da lógica de organização da atividade produtiva nesta sociedade.

Podem levar ou não ao adoecimento, porque nem todos os professores adoecem, embora todos enfrentem algum tipo de sofrimento. Desse ponto de vista, afirma-se que as condições adversas da atividade podem encontrar indivíduos que se adaptam e que suportam o sofrimento sem adoecer. Essa contradição leva a pensar em quais são as causas mais específicas do trabalho que estão relacionadas a questões afetivo/emocionais no âmbito da personalidade.

Por exemplo, qual é a relação entre o comprometimento com objetivos éticos da atividade docente, a negligência com esse compromisso e o adoecimento psicológico? Pode existir uma relação causal entre a assunção de objetivos éticos em re-

lação à educação de outros seres humanos e o sofrimento? A negligência com esse compromisso pode ser uma forma de suportar o sofrimento nas condições adversas da sua atividade sem adoecimento?

Essas são questões importantes para compreender o sofrimento psicológico, porque leva em consideração a personalidade como eixo central em torno do qual ocorre a dinâmica das transformações pessoais em relação ao sofrimento/adoecimento. Nota-se que as condições da personalidade não excluem o fato da organização social do trabalho docente ser fonte do sofrimento/adoecimento. As condições de trabalho tanto interferem no desenvolvimento da personalidade quanto podem potencializar e criar processos de adoecimento.

Pode-se, nesse sentido, encontrar diversas temáticas relacionadas à organização do trabalho que podem aparecer com maior predominância no sofrimento dos professores. Muitas outras causas podem aparecer como constituintes do sofrimento docente, uma vez que não há causa única, mas a multideterminação do sofrimento. Um sujeito pode, no entanto, ser afetado mais por uma condição do que outra, e essa predominância varia de intensidade quando o sujeito busca alternativas para a superação do sofrimento.

Temáticas comuns em pesquisas apontam, por exemplo, para produtivismo acadêmico (ESTÁCIO, 2019); qualidade de vida (CONTEZ, 2017); questões éticas (ESTÁCIO, 2019), (PATRUS, 20140), (GODOI, 2012); questões burocráticas, precarização do trabalho (SANTOS; URT; VITALI, 2017), (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010); (SELIGMANN 2016); (FORATTINI; LUCENA 2015), perda do papel do profissional e competição entre pares (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010). Entretanto, neste capítulo, discutem-se as questões teóricas da relação entre a estrutura da atividade, o processo de significação e a formação

de sentidos pessoais para a realização da atividade. É a partir dessas interrelações que se pensa sobre o sofrimento/adoecimento na especificidade do trabalho docente e os seus sentidos sociais e pessoais.

1. Sobre o sofrimento e o adoecimento psicológico

A discussão sobre o sofrimento e o adoecimento se faz importante porque esses conceitos podem guiar a compreensão das particularidades do fenômeno aqui discutido. Pode, por exemplo, ser comum, quando se refere ao sofrimento, o fato de que todo sofrimento é ruim ou deveria ser evitado ou ainda ser banido da vida do indivíduo. No entanto, isso não é possível em relação ao sofrimento.

Da citação que se segue, abstrai-se uma compreensão mais acurada sobre esse sentimento, sobre o sofrer, da nossa atitude diante da sua existência e sobre a forma de nos aproximarmos desse problema. O ponto de partida é o próprio fato de estar vivo. É notório que de fato o indivíduo sofre, que de fato o sofrimento o acompanha não em todos os momentos, mas sempre. O que leva a compreender que o sofrimento é inerente à própria vida. Kal Marx, em 'Manuscritos Econômicos-Filosóficos', propõe essa interessante afirmação sobre o sofrimento, aparentemente contraditória para o nosso senso comum:

Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu comportamento *para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*; seu comportamento para com

o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais humanas*), *eficiência humana e sofrimento humano*, pois **o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano** (MARX 2004, p. 108; grifo itálico do autor; grifo negrito nosso).

Uma primeira aproximação a esta citação leva a entender que o homem sofre por meio das suas relações sensíveis e por meio dos efeitos dessas relações, e que, ao mesmo tempo, o sofrimento é gozo, fruição.

O destaque para “o sofrimento, humanamente apreendido é uma autofruição do ser humano”, foi dado para que se pense, precisamente, sobre tal fruição do ser humano pelo sofrimento. Tal afirmação aparece como uma contradição quando se refere ao sofrimento de forma unilateral, de forma negativa. Ao tratar sobre o sofrimento da classe trabalhadora, o sofrimento pode imediatamente aparecer como algo que precisa ser evitado ou superado, de forma que o trabalho precisa ser ausente de sofrimento. Nessa citação, observa-se que a negação do sofrimento no trabalho só pode ser afirmada como fruição, mas não como eliminação.

O trabalho como atividade humana, como atividade vital, é realizado pelo consumo da própria força física e intelectual. O homem usa a si mesmo como meio, como instrumento para realização da sua atividade. Nesse sentido, a atividade vital como uso e consumo da própria força é, para o homem, uma condição. A manutenção da sua vida não é possível sem que ele se submeta à atividade, sem que ele suporte o esforço para a sua manutenção. Destacam-se, por isso, alguns dos sentidos da palavra sofrimento como *sustentar, submeter-se, tolerar*, uma dada condição imposta por outra força que não a do indivíduo sujeito.

Nesse sentido, para o homem, o sofrimento é condição da sua existência. Mas, por outro lado, essa condição é, ao mesmo tempo, o meio pelo qual realiza a sua humanização. Por meio do trabalho o homem transforma a natureza e si a próprio (MARX 2004) e pode gozar, fruir dessa transformação, como enriquecimento das suas possibilidades de suportar a sua atividade vital. Porque o homem transforma a natureza e cria novos meios para a sua atividade vital e a concretização desses meios é, para ele, fruição ou benefício para a luta que trava contra a natureza que lhe obriga a sofrer.

No sentido em que o trabalho é também criação, o sofrimento para a realização do trabalho é também humanizador. Sob essa condição, desenvolvem-se as potencialidades existentes e criam-se novas, que não existiam antes na natureza, como instrumentos, ferramentas, signos, significados e sentidos que derivam da atividade entre os homens e com a natureza. A cultura, nesse sentido, desenvolvida pelo trabalho, pelo sofrimento, é também o meio de humanização dos homens, do seu enriquecimento subjetivo, psicológico ou espiritual, como disse Marx (2004).

O sofrimento como fruição pode ser compreendido como a condição para a criação e a humanização. No entanto, quando o trabalho do sujeito é alienado, a sua própria criação e o seu sofrimento não são como a fruição para si, mas para outros que o dominam. Sujeitado sob essa condição, o sofrimento adquire um valor negativo, a negação do sujeito em cada ato da sua atividade. É a morte do sujeito como autor e a sua transformação em objeto da produção. Da mesma forma que o organismo luta contra a doença, psicologicamente, o sujeito luta contra a sua objetificação, contra a anulação da sua autonomia e autoria.

O sofrimento com valor negativo pode ser compreendido então como a vivência de uma situação/condição em um con-

texto em que o indivíduo, ao enfrentar as contradições afetivamente relevantes para a sua atividade vital, se percebe incapaz para a sua superação e age motora e intelectualmente para negar, eliminar, transformar e contornar a situação/condição, permanecendo por tempo indeterminado e sem êxito nessa situação/condição. Assim, o indivíduo produz um esforço para sustentar as contradições que ameaçam a integridade do seu sistema psicológico e/ou biológico.

Nessa condição de sofrimento negativo de si mesmo, os sujeitos buscam alternativas para a criação de meios transformadores da situação. Destaca-se aqui pelo menos quatro alternativas que se pode observar na história da humanidade: o uso da força física e/ou a criação de ideias, de diálogo, de argumentação. Quando, por um desses meios, os sujeitos conseguem alterar a sujeição e a dominação pelos outros, voltam ao trabalho como fruição positiva. No entanto, se nenhum desses meios funcionar, a fuga e a produção de uma nova situação são alternativas.

Pode-se, ainda, imaginar mais uma situação. O sujeito não tem força física ou argumentação para alterar a sujeição e também lhe é impossível a fuga do corpo e, não suportando o sofrimento nessa situação, ocorrem então processos de adoecimento. Compreende-se o adoecimento como mau funcionamento do sistema biológico e/ou psicológico. Nesse caso, o adoecimento põe em risco a continuidade desses sistemas, põe em risco a atividade vital biológica e a social psicológica, e finalmente a própria vida dos sujeitos.

Concorda-se com Vigotski quando, considerando o adoecimento psicológico, o estudioso afirma que

[...] Os processos de adoecimento não poderão ser descobertos enquanto não se compreenda que o próprio organismo luta contra o adoecimento,

que existem sintomas de dupla ordem: por um lado os sintomas da alteração das funções, por outro lado, os sintomas da luta do organismo contra estas alterações. (VIGOTSKI, 1997 p. 134).

O adoecimento psicológico, por exemplo, tem como características a ruptura da integridade entre sentido/significado (LEONTIEV, 1978) do sistema de orientação, a execução e controle das ações e a incapacidade de sustentar e transformar as contradições que causam essa ruptura que está na gênese do adoecimento. A fuga, nesse sentido, pode acontecer como processo criativo e fantasioso da própria condição. A persistência dessa situação leva a processos de adoecimento crônicos ou reiterativos do sofrimento e, conseqüentemente, ao mau funcionamento psicológico e/ou biológico.

Nesse caso, como mau funcionamento, o adoecimento psicológico se manifesta como a perda da coerência das ações dos indivíduos com a sua realidade. Isso significa que o indivíduo passou a criar outros sentidos pessoais para as suas ações, baseado em uma interpretação fantasiosa da realidade como alternativa para uma realidade insuportável. Os problemas para o sistema psicológico se concretizam como frustração das próprias ações na realidade concreta, já que o sentido na orientação das ações se relaciona a uma realidade mal interpretada, diferente ou inexistente na realidade concreta. Como afirma Vigotski (1996, p. 246), “[...] O que diferencia o doente mental de nós não é o delírio, senão o fato de que ele acredita nele, o obedece e nós não”.

Como processo, o sofrimento/adoecimento pode se complexificar de formas muito sutis, em pequenos atos, em ações, e alcançar a quase totalidade das atividades de um indivíduo. A compreensão do sistema psicológico como sistema de orientação, execução e controle da atividade vital possibilita compreender como esses processos se desenvolvem. Então, no

tópico que se segue, observam-se, de forma esquemática e sintetizada, algumas interrelações entre unidades que, de forma geral, constituem uma estrutura desse sistema e seu funcionamento para a atividade humana.

2. Alguns princípios sobre a dinâmica da atividade vital

Esse tópico está direcionado a uma forma de compreensão da estrutura da atividade humana. E refere-se ao fato de que em toda atividade humana ocorre a repetição de determinadas unidades que são necessárias. Essas unidades têm um movimento que constituem entre si um sistema, cuja repetição caracteriza uma estrutura.

A estrutura sistema psicológico é formada por um indivíduo portador de *necessidades*¹⁷, *meios materiais e ideacionais*, *valor afetivo* e *emocional* e um dado *objetivo*. Todas essas unidades estão inter-relacionadas e se movimentam em interdependência, portanto implicam em transformações umas nas outras. Essas unidades mais básicas e o sistema que produzem estão direcionados, na sua generalidade, à produção da vida biológica e social. Desse sistema derivam outros que serão vistos a seguir.

Os sujeitos sempre ocupam um *lugar na sociedade*, que é constituído por um conjunto de inter-relações realizadas também por outros sujeitos, regras, linguagem, gêneros discursivos e representações simbólicas e ideológicas, por exemplo, que caracterizam a sua *situação*. A situação, o lugar que o sujeito se encontra, pode ser representada por um estado de *dominação heterógena*. Isso quer dizer que sempre existe sobre ele um conjunto de forças para as quais tem pouco controle, tendo que, em grande medida, ajustar o seu comportamento a determinada dominação externa.

¹⁷ Os termos em itálico nos próximos parágrafos indicam uma unidade estrutural da atividade humana.

Os sujeitos, por outro lado, têm uma existência biológica, como o funcionamento orgânico, a saúde, a debilidade ou a força física; e psicológica, por exemplo, os sentimentos, o conhecimento e a possibilidade para agir na, sobre e contra a sua situação em diferentes contextos, o que caracteriza a sua *condição*, o seu modo de ser, constituído pela particularidade da sua existência. A condição, diferente da situação, é a expressão do *poder pessoal* para agir e dominar o próprio comportamento. Isso possibilita ao sujeito um domínio autógeno, organizado pelos seus interesses, desejos, *motivos* e tudo aquilo que se refere à sua personalidade.

As contradições e as inter-relações entre a *situação* e a *condição* criam assim novas necessidades nos sujeitos. O próprio fato de os sujeitos terem que agir para manter a sua existência biológica e psicológica (LEONTIEV 1978) indica sua existência contraditória. Nesse caso, a busca constante pela afirmação da própria vida e a luta contra o risco de perdê-la exigem dos indivíduos processos de adaptação e/ou transformação criativa dos meios para a sua atividade (VIGOTSKI 2001, p. 70). Por isso, essa contradição fundamental gera constantemente, para o homem, novas necessidades e a carência de novos meios para agir.

É verdade que o caminho geral que acompanha o desenvolvimento das necessidades humanas começa a partir de que o homem atua para satisfazer as suas necessidades elementares, vitais; mas mais adiante esta relação se inverte e o homem satisfaz suas necessidades vitais para atuar. Este é o caminho essência do desenvolvimento das necessidades do homem. (LEONTIEV, 1978, p. 152).

As necessidades são a expressão do fato de que os sujeitos são movidos à manutenção da sua vida. Estes precisam manter e sustentar a sua existência biológica e psicológica. É preciso enfatizar que uma não exclui a outra. Nem a atividade de ma-

nutenção da vida biológica de um sujeito, nem o seu sistema psicológico pode ser compreendido se não como resultado dessa contradição fundamental, ou seja, ser biológico e cultural ao mesmo tempo.

A atividade concreta do sujeito, isto é, a unidade da objetividade e subjetividade dos meios de existência, é, nesse sentido, vital. Ser vital quer dizer que a ruptura desses processos ameaça a própria existência biológica e/ou psicológica do indivíduo.

Sobre tal contexto, concorda-se com Leontiev (1978, p. 93), quando afirma que,

Todo o reflexo psíquico resulta de uma relação, de uma interação real entre um sujeito material vivo, altamente organizado, e a realidade material que o cerca. Quanto aos órgãos do reflexo psíquico eles são ao mesmo tempo os órgãos desta interação, os órgãos da atividade vital. O reflexo psíquico não pode aparecer fora da vida, fora da atividade do sujeito. Depende da atividade do sujeito, obedece às relações vitais que ela realiza, não pode não ser parcial, como parciais são as próprias relações. Dito por outras palavras, **o reflexo psíquico depende forçosamente da relação do sujeito com o objeto refletido, do seu sentido vital para o sujeito.** (grifo nosso).

As necessidades humanas se configuram pela carência material, nutritiva do ponto de vista biológico, e pela *significação* como sistema de orientação, do ponto de vista psicológico. Tanto a carência material quanto a de significação são motivadas pelo *valor*¹⁸ das relações que o sujeito constrói historicamente nessas esferas de existência.

O valor pode ser compreendido como a representação dos

18 “sentido vital” na citação acima.

efeitos ou qualidade das relações que são coerentes ou não com a atividade vital. Isto é, quais relações são nutritivas ou não, e quais são significativas – alteram a significação – ou não. Do ponto de vista biológico, a dor, a fadiga, as sensações, a saciedade alimentar; do ponto de vista psicológico, o conhecimento, os sentimentos, o pensamento, a orientação e o controle, por exemplo, adquirem diferentes valores em diferentes atividades pelo princípio básico da sua constituição, que é a afetação.

Concorda-se com a afirmação de Bozhóvich (1981, p.123-124), quando a estudiosa coloca em primeiro plano a relação direta das afetações com necessidades de importância vital.

Nós examinamos os estados afetivos como vivências emocionais prolongadas e profundas, diretamente relacionadas com as necessidades e aspirações ativas, que têm para o sujeito uma importância vital. Neste sentido, todas as pessoas possuem uma vida afetiva mais ou menos intensa, sem a qual se converteriam em seres passivos ou indiferentes [...]. (tradução nossa).

Durante a atividade, todos os componentes biológicos e psicológicos podem ser afetados de diferentes formas e podem adquirir novos valores funcionais (LEONTIEV 1978a). Isto quer dizer, por exemplo, que uma mesma atividade que, antes causava prazer a alguém, em outro momento pode ter importância vital negativa. Esse fato revela uma importante questão sobre as possibilidades de transformação da relação dos sujeitos com a sua atividade vital, e ainda apresenta que os valores afetivos são variáveis, instáveis, que podem perdurar por muito tempo, que podem ser manipulados por outros sujeitos, que alteram o significado e o sentido pessoal das palavras e dos conceitos e alteram o sofrimento e o prazer das relações, por exemplo.

[...] a experiência emocional (parezhivaniya). Está relacionada sempre com algo que se encontra fora

da pessoa – e por outro lado, o que se representa é como eu mesmo experimento isso, isto é, **todas as características pessoais e todas as características ambientais estão representadas em uma experiência emocional** (parezhivaniya); tudo que é selecionado do entorno e todos os fatores que se relacionam com nossa personalidade e são selecionados da personalidade, todos os traços de seu caráter seus elementos constitutivos relacionados com o acontecimento em questão. De modo que, em uma experiência emocional (parezhivaniya) sempre estamos frente a uma unidade indivisível das características pessoais e das características situacionais às quais se representam na experiência emocional (parezhivaniya). (VYGOTSKY, 1935, p. 7-8, grifo nosso).

Vigotski (1986, p. 244) entende o sentido como unidade dos fenômenos psicológicos que emergem do significado social dos signos no ato do pensamento. Também, que o sentido pessoal tem maior valência na orientação psicológica do pensamento e da atividade. No entanto, pode, por exemplo, perder essa valência quando, sob uma vivência em que se evidencia o controle externo sob dominação, o sujeito deve, forçosamente, orientar-se mais pelo significado socializado, pelo sentido dado por outros sujeitos, do que pelos próprios sentidos pessoais. Por isso, o sujeito precisa sobrepor aos sentidos pessoais os significados sociais, tendo que controlar os próprios sentidos afetivos e emocionais e suportar essa situação de contrariedade.

Percebe-se isso nas crianças pequenas, que ainda orientam seus atos por meio da impulsividade afetiva e emocional. No processo educativo, os adultos forçam a criança a controlar essa impulsividade por meio dos significados sociais da palavra e dos signos. Para superar essa impulsividade, a criança precisa

submeter seus atos impulsivos aos significados sociais com os quais começa a controlar suas ações, por meio do pensamento verbalizado.

Isso remete ao processo de *significação* que ocorre durante a atividade. Como na realização das ações ocorre um dinâmico processo de transformação dos sentidos afetivos, emocionais e cognitivos, altera-se, da mesma forma, o uso dos *signos* em diferentes contextos, em que as ações têm diferentes finalidades. Nesse sentido, afirma-se que a significação, em grande medida, transforma o pensamento dos indivíduos. Mas não somente o pensamento como processo de análise racional, mas a atividade pode elevar os processos reflexivos sobre afetos e emoções a um nível superior. Como afirma Leontiev (1978a, p. 155), “[...] O fundamental é que os processos e estados emocionais possuem no homem seu próprio desenvolvimento positivo”.

A significação, nesse sentido, se refere ao fato de que os efeitos que a atividade do sujeito produz na objetividade da sua situação, se transformam em meios de orientação psicológica que viabiliza a reorganização da sua condição. Por isso, surgem novas formas de orientação psicológica por meio da criação de *significados*, baseados nesses efeitos. Assim, em atividade com outros homens, o sujeito se apropria das objetivações das sínteses afetivo/emocionais e cognitivas em formas sensíveis (sons, palavras, gestos, escrita, esquemas, etc.), que representam idealmente a sua relação pessoal por meio da sua condição e situação em diferentes atividades sociais, que são os signos. Essa representação ideal é o *significado*, isto é, os valores sociais e pessoais do que, como, com que, por que e para que, na relação, o sujeito orienta, executa e controla as suas ações. Uma síntese dos estados emocionais e cognitivos (LEONTIEV, 1978,1978a; VIGOTSKI, 2001).

O processo significativo, ou atividade de significação, de-

envolve o pensamento em duas direções. Uma direção orientada para a análise, abstração e síntese de relações externas; e outra para a análise, abstração e síntese das próprias relações do sujeito com a sua atividade vital.

Nesse segundo caso, por meio da *reflexão* do pensamento, o sujeito pode, mediado pelo valor das suas ações, criar sentidos pessoais de orientação psicológica, e pode expandir o conteúdo dos significados, reelaborar os meios operacionais, modificar os planos, imaginar novos meios e instrumentos e desenvolver afetos, emoções e sentimentos, por exemplo. Sem esse processo reflexivo, o sujeito opera no âmbito da reprodução acrítica da sua atividade, ele não reelabora e não cria novas perspectivas de transformação da sua atividade ou da sua situação.

Segundo Davidov (1988, p. 45),

A presença no indivíduo da imagem ideal de sua atividade lhe permite examinar sozinho consigo mesmo seus fundamentos, mudar os projetos de suas ações, controlar suas intenções, desejos e sentimentos, formular expressões verbais que correspondem à situação concreta. Por isso, a imagem ideal da atividade pode ser chamada de seu plano interno, diferente do plano externo, no qual a atividade se leva a cabo realmente. (tradução nossa).

Quando o sujeito alcança o objetivo da sua atividade, ocorre a transformação de sua subjetividade e objetividade, isto é, ocorre a transformação da sua condição e da sua situação e, conseqüentemente, o surgimento de *novas necessidades* em um contínuo movimento de alteração e alternância das suas atividades.

É importante lembrar que essas alterações na condição são referentes à aquisição de novos conhecimentos, afetos e emoções, transformação da sua personalidade, uma nova perspectiva de futuro e alteração da sua visão de mundo, ligadas diretamente

à construção dos sentidos pessoais daquilo que ele faz e, na mesma medida, daquilo que ele é para si. O sujeito, quando alcança o objetivo da sua atividade, vê a si próprio no produto que realizou. Nesse sentido, concorda-se com (BOZHÓVICH, 1987, p. 260) quando afirma que “[...] O processo de autoconhecimento, pelo visto, começa com o conhecimento de si como sujeito da ação”.

É importante notar que essa alteração na personalidade, pelos valores que o sujeito atribui a si mesmo e ao produto da sua atividade, altera, na mesma medida, a sua situação e o lugar que ocupa como representação simbólica. No entanto, esse lugar simbolizado de si mesmo na situação pode não encontrar uma correspondência objetiva referenciada pela compreensão dos outros sujeitos. Por isso, ainda que tenha produzido algo que possua um valor positivo ou negativo para si, esse valor pessoal da sua existência pode entrar em confronto com a atribuição de valor dos outros. Isso acarreta, para o sujeito, novas necessidades afetivas/emocionais.

Essa possível, ou não, contradição aparece sempre nas expressões da personalidade, como sofrimento, prazer e alegria, por exemplo, e indica a existência de sentimentos historicamente produzidos durante a atividade social. “[...] os sentimentos não são, por norma, nem particulares, nem individuais e genéricos, senão que mudam segundo ao que se referem e segundo seu conteúdo concreto (HELLER, 1991 p. 42)”.

Ainda Leontiev (1978a, p. 20) faz uma análise importante para a compreensão desses fatos:

[...] as emoções dizem respeito à atividade, e não às ações ou operações que a realizam. Por esta razão, o mesmo processo que realiza várias atividades pode adquirir várias colorações emocionais, até mesmo contraditórias. Em outras palavras, o papel de “sanção” positiva ou negativa é desem-

penhado pelas emoções com relação aos afetos atribuídos aos motivos. Mesmo a realização bem-sucedida de uma ação ou outra não leva necessariamente a emoções positivas; pode engendrar uma experiência fortemente negativa, sinalizando que, no que concerne ao motivo principal, o sucesso obtido é psicologicamente uma derrota para a personalidade. (Tradução nossa).

Aponta-se, por isso, o fato de que as emoções também podem ter um desenvolvimento negativo. O sujeito, ao ver o resultado das suas atividades, pode vivenciar o confronto de valores contraditórios, ainda que o resultado do seu trabalho corresponda ao socialmente esperado – por exemplo, a tarefa dada pela instituição onde trabalha. Ter realizado essas ações pode ter um valor pessoal negativo e antiético, algo que ele não gostaria de ter feito, principalmente quando se encontra em uma forte situação de dominação externa.

Ser sujeito em uma atividade social ou em uma atividade individual é reproduzir, de certo modo, as formas do ser sociocultural. Isto é, ainda que um sujeito esteja em atividade isolada, as suas ações e afetações serão sempre culturalmente referenciadas (LEONTIEV, 1978, p. 78). Afirma-se com isso que, qualquer que seja a manifestação da personalidade, ela nunca será absolutamente biológica ou absolutamente abstrata, simbólica do ponto de vista da *imaginação*.

Ser sujeito significa estar sujeitado a determinadas ordenações socioculturais e, ao mesmo tempo, sujeitar a si como pessoa que orienta, executa e controla suas ações. Toda manifestação da personalidade atende a essas duas condições da existência do sujeito como ser cultural. Uma condição é a de suportar as demandas, ordenações, controle e dominação, entre outras coisas, da sua cultura; a outra responde à *necessidade de criar* alternativas psicológicas mediadas pela construção de

sentidos para a sua situação. Assim, a saúde, o sofrimento e o adoecimento psicológico estão diretamente ligados a essas condições, suas interrelações e transformação mútua.

Quando o sujeito atende a necessidades pessoais e/ou sociais, leva sempre em consideração o motivo e o objetivo da atividade. Não há ação individual sem uma finalidade ligada a um objetivo sociocultural. Como afirma Leontiev (1978, pg. 78), “A decomposição de uma ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da ação e o seu objeto. Senão, a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito”.

O objetivo da atividade aparece ao sujeito sempre como uma representação ideal de um objeto, produto material, ideacional, relacional, afetivo/emocional, em uma *perspectiva de futuro*. Isto é, o objetivo não existe ainda como sua realização, como a confirmação da sua existência e, por isso, o sujeito imagina no futuro uma forma de concretização do seu ser social, logo o objetivo da ação se transforma em seu motivo. Como demonstra o autor citado acima:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

A *motivação*, nesse sentido, precisa ser compreendida como constituinte das ações. As *ações* são unidades particulares da atividade, que têm finalidades próprias e, na sequência coerente, levam o sujeito ao objetivo e são formadas por operações

e movimentos que existem pelos meios, instrumentos, ideias, modos de agir, etc., que um dia foram ações de outras atividades e se tornaram automáticas (reflexas) quando inseridas em ações mais complexas (LEONTIEV, 1978, 1978a).

As ações, meios e operações podem ser incluídas e realizar diferentes atividades, por isso adquirem diferentes sentidos e valores, referentes aos objetivos e motivos nas diferentes atividades.

[...] a ação *que se está executando* responde a uma tarefa; a tarefa é precisamente um fim que se dá em determinadas condições. Por isso, a ação tem uma qualidade especial, **seu efetor especial**, mais precisamente, **os meios** com os quais se executa. Denomino *operações* aos meios com os quais se executa a ação. (LEONTIEV 1978, p. 85, grifo itálico do autor, grifo negrito nosso).

Aponta-se a relevância que tem o fato de que a tarefa da ação do sujeito “se dá em determinadas condições” e qual é a importância disso para a motivação. A ativação da ação em direção ao objetivo da atividade depende de que o sujeito tenha os meios e os materiais ideacionais, afetivos e emocionais, isto é, as condições para iniciar a ação e alcançar a sua finalidade. Na ausência dos meios suficientes para alcançar a finalidade da ação, ela não se realiza.

A motivação reside justamente no fato de o sujeito conhecer o objetivo e as finalidades das ações, e que ele saiba como operacionalizar os meios e atenda às demandas da sua personalidade. Por exemplo, ainda que eu tenha todos os meios materiais e ideacionais para a realização de uma ação, se existir uma contradição afetiva, emocional, um valor ético, por exemplo, e eu não estiver subordinado a uma ameaça de qualquer sorte, a motivação para a realização da ação não se manifestará.

As transformações da atividade social do sujeito estão, por

isso, intimamente ligadas às transformações de sua personalidade. Entre as transformações da atividade e da personalidade se encontra o indivíduo em sua integralidade como ser biológico, social e cultural. Qualquer que seja a forma como o sujeito realiza a sua atividade e as coerentes ou não manifestações da sua personalidade, elas refletem essa unidade. A análise das motivações, interesses, desejos, vontade, sofrimento, prazeres e valores que um indivíduo manifesta não pode prescindir da compreensão desta unidade entre atividade e personalidade.

Como bem esclarece Vigotski (2000, p. 329),

[...] o mínimo avanço de qualquer função na esfera do desenvolvimento cultural, pressupõe o desenvolvimento da personalidade, ainda que somente seja em suas formas embrionárias. A essência do desenvolvimento cultural consiste, como temos visto, em que o homem domina os processos de seu próprio comportamento. Mas a premissa imprescindível para esse domínio é a formação da personalidade, de modo que o desenvolvimento de uma ou outra função depende, e está sempre condicionada pelo desenvolvimento global da personalidade. (Tradução nossa).

A motivação para a atividade não se encontra na própria atividade, e nem sequer é uma questão que possa ser tratada como um sistema psicológico que, por ventura, possa existir isoladamente sem ela. Por isso, ao tomar a análise da atividade pelos seus componentes observáveis, como os meios materiais, ou pela objetivação que ela pretende, ou ainda pela descrição da sua necessidade do ponto de vista sociocultural, o motivo socialmente consciente da atividade pode ligar coerentemente todos esses componentes.

No entanto, esse motivo é insuficiente para explicar a motivação do sujeito que realiza a atividade. O motivo não coin-

cide com a motivação. A motivação, coerente ou não para com as ações, ou a sua ausência, só poderá ser compreendida pelos sentidos pessoais que o sujeito atribui às suas ações, ou pelo valor dos meios para a realização da sua vida e de sua atividade vital.

Para finalizar esse tópico, apresentam-se as questões gerais e específicas para compreender o sofrimento no trabalho docente. Primeiro, concorda-se com Leontiev (1978a) e Damázio (2010) quando afirmam que, de certo modo, tudo o que o indivíduo faz tem uma ligação com o valor vital, ou que se pode seguir uma linha que liga os mais insignificantes atos e ações complexas à manutenção e defesa da própria vida – embora, e por causa da história sociocultural, o suicídio possa ainda aparecer como uma forma de cessar o sofrimento, a insuportável situação de lutar com as contradições no desenvolvimento sociocultural da nossa personalidade.

A estrutura geral da atividade humana possibilita o mais amplo movimento sistêmico de transformações dos afetos, valores, sentidos pessoais, significados, motivação e tudo aquilo que existe ou possa surgir decorrente da sua própria forma de existência. Isso quer dizer que a personalidade pode ser alterada por meio da atividade, e que o sofrimento e o adoecimento podem ser transformados pela dinâmica da atividade, tanto no sentido positivo quanto no negativo.

Por fim, as questões mais específicas do trabalho docente diferenciam a situação do professor do trabalhador em geral e estão ligadas a valores éticos, morais, políticos e filosóficos da educação de outros seres humanos. Embora enfrente a burocratização, o produtivismo, as pressões locais das relações de poder e tudo aquilo que possa ser encontrado na organização social do trabalho segundo a lógica do capitalismo, acredita-se que a perda dos sentidos de ser professor afeta profundamente

a personalidade e o sofrimento nessa atividade. É com essas questões gerais e específicas que se passa para as considerações finais.

Considerações Finais

A discussão do sofrimento/adoecimento do professor precisa seguir pelo menos dois caminhos: aquele que compreende a generalidade e particularidade das condições de trabalho na sociedade capitalista, e que coincide com a exploração da vida dos indivíduos pelo interesse de uma classe social em detrimento das demais, e aquele que busca a compreensão na especificidade do trabalho docente, daquilo que, para o professor, se transformou em valor da particularidade da sua prática.

Essa afirmação se baseia no fato de que, para atender às necessidades de atenção ao sofrimento/adoecimento do professor, não se pode abrir mão da unidade dessas esferas nas relações humanas. Assim, apesar dessa compreensão de que a organização social do trabalho implica em sofrimento/adoecimento compartilhado com outros trabalhadores, busca-se atender nesse capítulo ao sofrimento psicológico que pode ser produzido na atividade em geral e a busca da compreensão dos sentidos específicos do trabalho docente referenciados pelos professores, e que são motivo de sofrimento.

Na identificação da necessidade e do objetivo da atividade docente, o seu motivo, o que se encontra à primeira vista, é a realização de estudos e pesquisa, a produção de conhecimento e o ensino, mediado pelas diferentes práticas pedagógicas – uma prática social em que os produtos atendem às problemáticas da vida social e que, por isso, tem, para os professores, um valor.

Enfrentar o produtivismo, a burocracia, a competição, o

esgotamento físico e intelectual, por exemplo, tem uma implicação direta na qualidade da produção dos objetivos da atividade. Por isso, as contradições entre a objetivação das ações, o seu motivo e o sentido pessoal (valor), quando são impostos por relações de dominação, obrigam os sujeitos a sustentar, psicologicamente, um valor negativo para os sentidos da sua prática, que coincide com sua atividade vital e com os valores que atribui a si mesmo.

Tal situação pode transformar essa atividade vital de alguns sujeitos em mecânica, despersonalizada, destituída de valor ético, moral, e reduz o motivo do trabalho educativo a ganhos pessoais, como salário, prestígio pela quantidade de produção, garantia do emprego e coisas desse gênero, que podem funcionar como uma estratégia para evitar o sofrimento, substituindo o valor sociocultural por valores pessoais, ou seja, uma forma de adaptação psicológica às condições adversas.

Para quem tem a intenção de sustentar a consciência da função humanizadora da prática pedagógica, entendida esta como parte da Educação, como atividade social que se direciona intencionalmente para a transformação das condições de produção e reprodução das formas de organização da própria vida social, a perda do valor ético-político no produto do seu trabalho pode ser um peso insuportável. Essas duas possibilidades são apenas um exemplo da especificidade do sofrimento do professor.

É importante frisar, em relação ao que foi dito acima, que, na dinâmica da atividade, a relação necessidade/objetivo determina os meios, instrumentos e as finalidades das ações. Se o objetivo for deslocado do valor ético político da educação como possibilidade transformadora da sociedade para a produtividade mercantil, então os alunos podem ser transformados em instrumentos, em meios da minha produtividade. Por exemplo, considerar

que o aluno bom é aquele que vai produzir muitos artigos na pós-graduação, não aquele que se interessa em compreender profundamente os objetos do seu estudo, para transformar a realidade. O valor do conhecimento pode ser reduzido a meio para aprovação nos exames, e a graduação um meio para a reprodução desse mesmo sistema no mercado de trabalho.

Vale lembrar que a especificidade do trabalho docente não existe sem o estudante, e que o sofrimento desses sujeitos aumenta na mesma medida do sofrimento dos professores. Isso é também mais um indicador do sofrimento que aponta para os valores contraditórios de natureza institucional. Por isso, nas análises do sofrimento do professor, o sofrimento dos estudantes é um indicador importante.

Ver no produto do seu trabalho a contradição entre princípios éticos e o valor festejado pela produtividade e pela mercantilização da formação dos seus alunos, pode, como disse Leontiev (1978), ser uma derrota para a personalidade do professor. É por isso que a discussão sobre a atividade e as possibilidades da transformação do valor que tem as suas ações, e ele mesmo, ocupam o lugar importante das análises sobre o sofrimento.

A proposta é ter elementos para se pensar sobre o sofrimento e o adoecimento psicológico do professor a partir de princípios fundamentais da dinâmica da atividade humana, para defesa da sua profissão como atividade vital social e como atividade que realiza a sua vida para além da manutenção orgânica e da exploração nessa sociedade.

Os problemas relacionados à atividade e sua estrutura, que transformam o sofrimento em negatividade e adoecimento, podem ser compreendidos, se relacionados, principalmente, com o sentido – valor – psicológico que a atividade tem para os sujeitos. Porque o sentido psicológico é parte de tudo que tem al-

gum significado, tudo que funciona como signo, e aparece em todas as diferentes unidades da atividade. Por isso, as causas do sofrimento/adoecimento psicológico podem ser profundamente analisadas por meio das unidades da atividade.

O professor, ao planejar a sua atividade, forçosamente avalia e atribui um valor para como ela satisfaz a necessidade da sua prática e os objetivos a serem alcançados. Por isso, os meios, instrumentos e operações, por exemplo, precisam ser suficientes e coerentes com a atividade. No entanto, e porque a atividade funciona como sistema, quando qualquer uma das unidades é perturbada na sua coerência, isso pode desencadear a ruptura de sentido e valor de todo o resto da atividade.

Pensa-se, por exemplo, no tempo necessário para a avaliação, análise da execução das ações de ensino e comparação com a aprendizagem. Essas são questões fundamentais para o professor corrigir os seus métodos, planejar novamente, pesquisar e produzir novos conhecimentos e alterar sua prática em função da aprendizagem dos alunos.

No entanto, sob a opressão do produtivismo, para continuar exemplificando, o professor não tem tempo para esse estudo necessário, e não tem tempo para a escolha e a experimentação de diferentes meios, instrumentos, ideias e conceitos. Por este motivo, precisa conviver cotidianamente com o valor negativo dos meios que tem para realizar o seu trabalho.

Essa pequena análise representa uma das muitas que se pode fazer quando desdobra a atividade em suas unidades. Não é possível, no espaço deste capítulo, explorar todas as possibilidades de análise, no entanto o exemplo serve para entender a importância que tem a compreensão da gênese do sofrimento/adoecimento na atividade quando essa está sob o domínio da lógica da exploração da vida dos sujeitos.

Serve também para perceber que a atenção ao sofrimento

não pode ter como base a responsabilização individual do sujeito que sofre e, por isso, busca-se a solução na medicalização, no afastamento, na readaptação, na exoneração e na exclusão. A atenção ao sofrimento precisa ser, primeiramente, um ato político contra a exploração, aliado à compreensão teórica dos processos de adoecimento.

A compreensão do sofrimento/adoecimento como produto também da atividade sociocultural é fundamental para a luta em favor da transformação da atividade docente em atividade produtora de sentidos humanizadores para professores e alunos. Essa luta se concretiza com as proposições que vão no sentido da compreensão da atividade vital e humanizadora e radicalmente transformadora dessa cultura da exploração humana que invade a concretude da objetividade e da subjetividade dos sujeitos.

Referências

BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, 26, 129-139. 2014.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: SHUARE, Marta (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**: antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAMASIO, A. **Self Comes to Mind**: Constructing the Conscious Brain. New York, NY: Pantheon Books, 2010.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**:

Investigación psicológica teórica y experimental. Tradución de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

ESTÁCIO, L. S. S.; ANDRADE, W. G. F.; KERN, V. M.; CUNHA, C. J. C. A. O produtivismo acadêmico na vida dos discentes de pós-graduação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 133-158, jan./abr. 2019.

FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (Orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. 1ª ed. Piauí: EDUFPI, 2017, v. 1, p. 101-112. 133-158, jan./abr. 2019.

FINKELMAN, J. (Org.). **Caminhos da saúde pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

GODOI, C. K.; XAVIER, W. G. O produtivismo e suas anomalias. **Cad. EBAPE.BR**, v. 10, n. 2, opinião 1, Rio de Janeiro, jun. 2012.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Traducción de F. Yvars y E. Pérez Nadal. 3 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978a.

MACÊDO, K. B. (Org.) et al. **Organização do trabalho e adoecimento** – uma visão interdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016.

MARX, K., **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesús Ranieri, São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cad. EBAPE.BR**, v. 13, n. 1, artigo 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2015.

SANTOS, L. M.; URT, S. C.; VITAL, S. C. C. Readaptação docente: qual o sentido atribuído pelo professor? In: FACCI, M. G.D.; URT, S.C. (Org.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor.** Piauí: EDUFPI, 2017.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 15.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 dez. 2019.

SILVA, E. P.; SILVA JÚNIOR, J. R. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número es-

pecial, p.223-238, ago. 2010.

SILVA, E.P. Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 17, n.1, 61-71. São Paulo, SP, jan.-abr. 2015.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de podología**: El problema del entorno. Leningrad: Izdanie Instituto. 1935.

_____. **Thought and Language**. Translation newly revised and edited by Alex Kozulin. The MIT Press Cambridge: Massachusetts London, England, 1986.

_____. **Obras escogidas IV**: Psicología infantil. Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Obras escogidas V**: Fundamentos de defectología. Traducción de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Obras escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

CAPÍTULO 4

EL MAESTRO Y LOS DETERMINANTES DE SU FORMACIÓN Y DESARROLLO

Diego Jorge González Serra

Introducción

El presente trabajo, aspira a expresar, según nuestro criterio, los puntos de vista del Ideario Martiano¹⁹ en cuanto a la formación del maestro. Véanse igualmente, como una expresión del Ideario Martiano, nuestros libros sobre las ideas psicológicas de José Martí (GONZÁLEZ, 2001) y nuestra concepción sobre la calidad en la educación (GONZÁLEZ, 2000).

Tendremos en cuenta tres momentos en la preparación del personal docente: primero, el período previo a la escuela pedagógica; segundo, su formación en dicha escuela; y tercero, la larga etapa de su desempeño laboral.

No es posible menospreciar ninguno de estos tres momentos pues lo que se logre en un período puede empeorarse o mejorarse en el siguiente y siempre las etapas iniciales de la formación del maestro dejan una importante huella que tiende a imponerse en épocas posteriores.

Consideramos que promover la discusión sobre estas cuestiones tiene la mayor importancia para elevar la calidad del trabajo pedagógico.

¹⁹ José Martí (1853-1895) principal impulsor y organizador de la Guerra de Independencia (1895 – 1898) que logró liberar a Cuba del colonialismo español. Fue un eminente líder político, pero, además, un destacado poeta, periodista, escritor y maestro y sobre todo un gran pensador, con un ideario multifacético. Por ello es nuestro Héroe Nacional.

1. ¿Cómo debe ser la personalidad del maestro?

Aquí nos vamos a referir a dos aspectos principales: primero, a su carácter y motivación; y segundo, a sus conocimientos, habilidades e inteligencia.

El carácter y la motivación del maestro tienen que reunir tres aspectos fundamentales:

Primero: una asimilación profunda de los valores sociales y morales centrados en el amor a la humanidad y a la patria, y orientados hacia la justicia social y la independencia nacional los cuales se expresan en su actitud y en su comportamiento en la esfera social y política.

Segundo: una orientación altruista que, armonizando los intereses individuales con los sociales, sepa centrar su vida y hacer predominar en ella su entrega a la labor social que realiza: el profesorado, la enseñanza, la educación de los niños y jóvenes, para forjar los hombres que demanda la sociedad. Aquí el amor a la profesión y a los niños, adolescentes y jóvenes es un sentimiento fundamental.

Tercero: una motivación magisterial autónoma predominante, que armonizándose con la adaptación a las exigencias externas, se dirija a cumplir con sus deberes de maestro como algo que nace de sí mismo, de su individualidad creadora, que surge de su amor a la profesión de maestro y no como un simple medio hacia un fin (el dinero o la posición social) o como el resultado de una presión externa.

Ciertamente, estos tres rasgos de carácter y motivación son los óptimos a lograr, pero el grado de desarrollo alcanzado por la sociedad, las dificultades económicas y las limitaciones en la conciencia social y en los métodos de dirección dificultan que esto pueda ser logrado masivamente. No obstante, hacia estas tres metas debemos dirigirnos y acercarnos a ellas en lo posible.

Sólo estos rasgos del carácter en nuestros maestros pueden favorecer al máximo la formación de los niños y jóvenes que el futuro de la sociedad necesita.

Si el maestro no tiene una proyección social y política hacia la justicia y la libertad de los pueblos, si no siente amor por su carrera, ni se entrega a ella con el mayor entusiasmo y dedicación, si el maestro ve su trabajo sólo como un medio de ganar un salario, o de poder abandonarlo y trasladarse en un futuro o sólo cumple por el temor a ser reprendido, si no se siente libre, creador y muy empeñado en su obra, no lograremos forjar adecuadamente a los hombres del mañana.

Tenemos que evitar dos desviaciones diferentes, pero que a menudo se presentan juntas: 1) un maestro que incumple con los valores, las leyes y disposiciones de nuestras instituciones educacionales (este es el peor caso que debemos evitar); y 2) un maestro que cumple con los valores, las leyes y disposiciones sólo formalmente, como un medio hacia un fin, bajo la influencia directa o indirecta de los premios y los castigos (lo cual también debe ser evitado pues así no se logra la calidad en la educación).

Consideremos ahora cómo debe ser la personalidad intelectual del maestro.

Nos planteamos tres características de la personalidad y de la conducta del maestro que están íntimamente relacionadas y que son: 1) la unidad de la teoría con la práctica magisterial; 2) la unidad del dominio del contenido que ha de enseñar, con el manejo adecuado del método pedagógico; 3) la unidad de la reproducción y la creación en la utilización de la información y de sus propios conocimientos.

Aquí también debemos decir lo mismo que en el caso del carácter. Estas tres direcciones son sólo tres empeños que debemos desplegar. Sin embargo, a menudo existen dificultades

que impiden que se desarrollen plenamente en el maestro estas tres características.

Un importante rasgo intelectual a desarrollar en el maestro es la unidad de la teoría con la práctica pedagógica. El maestro ha de asimilar los conocimientos en función de la labor que desempeña en el aula y a su vez esta última debe estar apoyada en la experiencia y en los conocimientos que logra en sus estudios y lecturas. Sus conocimientos pedagógicos, psicológicos, filosóficos, políticos, etc. deben comprenderse y saberse aplicar y desarrollar en el contexto de la práctica pedagógica. Igualmente, la labor docente del maestro en el aula no puede ser solamente espontánea o improvisada de manera que ignore la cultura pedagógica de la humanidad, sino que se fundamente en ella.

Es en esta unidad de la teoría con la práctica en la que se desarrollan realmente los hábitos y habilidades y la capacidad pedagógica y los conocimientos se consolidan y profundizan.

La formación intelectual de los maestros debe combinar la excelencia en el conocimiento de aquello que va a impartir y en su cultura general con el dominio de los métodos para impartirlo. El dominar el conocimiento y no tener métodos pedagógicos es tan negativo como lo inverso: dominar el método de enseñanza y tener pobres conocimientos. La formación intelectual del maestro debe avanzar de forma simultánea en ambas direcciones, las cuales se encuentran profundamente relacionadas.

Existe un tercer aspecto de suma importancia en la formación intelectual del maestro: la combinación de su pensamiento reproductor con el creador y el desarrollo dialéctico de ambos. Es imprescindible saber reproducir la cultura de la humanidad y llevarla a los alumnos, pero también resulta decisivo ser creador y promover la creación intelectual en los

estudiantes, apoyándose para ello en la cultura ya asimilada y en la práctica cotidiana. La vida social cada vez exige en mayor medida la creatividad en maestros y estudiantes. Si el maestro no sabe pensar por cuenta propia, si no es creativo, no podrá forjar los seres humanos creadores que la patria y la humanidad necesitan.

2. Criterios generales sobre la formación de los maestros

De acuerdo con lo anteriormente dicho es necesario distinguir la enseñanza (la formación de los conocimientos y habilidades) de la educación (la formación del carácter, de la motivación y de los valores). Cada una tiene sus instituciones, características y leyes propias. Sin embargo, como ya hemos dicho, entre enseñanza y educación, entre la formación intelectual y la moral existe una unidad dialéctica, pues enseñando se educa y educando se enseña.

Primero nos referiremos fundamentalmente a cómo formar el carácter y la motivación de los maestros, lo cual también incide y se relaciona grandemente con su formación intelectual.

Una importante cuestión es la relación entre auto determinación y control externo.

Es imprescindible establecer un control externo, basado en premios y castigos y en la autoridad de los niveles superiores, sobre la conducta de los estudiantes de magisterio y de los maestros, de manera que cumplan con los principios, las normas y las exigencias de la sociedad y de sus instituciones educacionales. Sin embargo, este simple control externo, aunque ya de por sí constituye un paso de avance, no es el óptimo que se ha de lograr, pues aún engendra incumplimientos y formalismo. El control externo resulta excelente cuando tiene una naturaleza tal que se asimila como auto control, como auto

determinación por parte de los estudiantes, los maestros y sus organizaciones representativas, de manera que se elimine todo antagonismo entre control externo y auto determinación. Así, la disciplina impuesta tiene que transformarse en auto disciplina y las iniciativas de estudiantes y profesores hacia el mejor desempeño de sus funciones deben ser canalizadas y estimuladas.

Y la manera de superar este antagonismo entre determinación externa y auto determinación radica en el empleo de vías adecuadas para la formación moral de estudiantes de magisterio y de maestros en ejercicio. Destacamos tres momentos o aspectos importantes: 1ero) La persuasión, la explicación, la reflexión moral, el convencimiento; 2) el empleo armónico de los estímulos extrínsecos e intrínsecos de manera que los primeros lleguen a ser eclipsados por los segundos en el control de la conducta; 3) el logro de un comportamiento moral y cumplidor en los estudiantes y maestros fundamentado en la reflexión moral y en el empleo armónico de los estímulos extrínsecos e intrínsecos y el predominio de estos últimos, de manera que el estudiante de magisterio o el profesor ya en ejercicio cumpla sus deberes guiado por el sentimiento del amor y de la responsabilidad y no por el sentimiento del temor o sólo por la ambición puramente personal o porque se ve obligado y no tiene otra alternativa.

Combinar armónicamente los estímulos extrínsecos y los intrínsecos quiere decir que siempre ambos estén presentes de una u otra manera y que no se nieguen o disminuyan recíprocamente. Por ejemplo, el castigo a un estudiante ha de ser justo y debemos procurar que él lo perciba como algo necesario para ayudarlo a vencer sus limitaciones y errores, como una vía de su superación y como una expresión de cariño de aquellos que lo castigan. Así igualmente debe percibir el castigo la comunidad estudiantil y mejor sería que ella fuese la que castigase y

no solamente el profesor. Igualmente, el empleo del estímulo intrínseco, ya se trate del amor, del ejemplo del profesor, o del hacer agradables, interesantes y problemáticas las clases, no debe eliminar los premios y los castigos que el profesor otorga según sea la conducta del estudiante. Ahora bien, entre todos los estímulos extrínsecos, los castigos severos deben ser empleados solo en casos extremos e imperiosamente necesarios. Recordemos lo que nos decía el Apóstol José Martí, sólo el amor construye, mientras que el odio destruye.

Únicamente logrando el predominio de los estímulos intrínsecos, que conducen a la satisfacción en el propio cumplimiento del deber, tendremos éxitos en nuestra labor educativa, sólo así forjaremos al maestro al cual aspiramos, con una motivación autónoma hacia el cumplimiento de sus deberes cívicos como ciudadano y como maestro.

Sin embargo, en este empeño los estímulos extrínsecos tienen también una gran influencia e importancia. Por ejemplo, el salario que el maestro recibe ha de permitirle satisfacer sus necesidades más apremiantes tanto de él como de su familia y esta profesión ha de tener prestigio y ser bien valorada por la sociedad. Si esto no ocurre así, será frecuente la fluctuación laboral y el rechazo a la profesión de maestro.

Pasemos ahora a la esfera de la formación intelectual de los futuros y actuales maestros. Aquí se impone el principio fundamental de la unidad de la teoría (los conocimientos que se impartirán y valores que se formarán y los métodos de enseñanza y educación) con la práctica pedagógica. Y esta unidad de teoría y práctica pedagógicas constituye la especificidad del método problemático con el cual debemos formar intelectualmente a nuestros actuales y futuros profesores. Es decir, que nuestro punto de partida problemático está contenido en dos preguntas: 1) ¿cómo los conocimientos a impartir y la teoría y métodos pedagógicos estudiados pueden aplicarse y desar-

rollarse en la práctica docente actual que vive el país con el fin de lograr una adecuada formación de nuestros niños y jóvenes?; y 2) ¿qué nuevos conocimientos, teorías y métodos podemos extraer y concluir de nuestra práctica pedagógica actual?.

Y este método problémico supone la integración dialéctica de lo reproductor (la memorización, la comprensión y aplicación de los conocimientos ya elaborados) con lo creador (la elaboración de nuevas ideas y conocimientos y de las capacidades creadoras que permitan al maestro tener un criterio propio e innovador ante las novedosas, cambiantes y a veces difíciles circunstancias que atraviesa en su práctica docente).

3. Las condiciones laborales de la profesión de maestro

Las condiciones laborales del docente constituyen factores muy importantes que aseguran o dificultan la formación de un profesional de calidad, pues los determinantes principales de ese proceso son los profesores en ejercicio, los trabajadores de la enseñanza. No obstante, también es cierto que la formación de los profesores en la escuela pedagógica y su consecuente calidad constituyen determinantes muy importantes de su ejecutoria laboral.

En cuanto a la motivación del trabajo del maestro ésta debe desarrollarse en dos direcciones: la extrínseca y la intrínseca, pero armonizándolas al máximo y de manera que en esta armonía llegue a predominar la intrínseca.

El desarrollo de la economía nacional y de la organización del trabajo debe avanzar cada vez más en la dirección de un pago justo y adecuado a las necesidades del trabajador, de una estimulación moral justa, y de sanciones imparciales, según sea la cantidad y la calidad del trabajo llevado a cabo por el profesor y por el colectivo laboral.

Y en esta misma dirección es necesario trabajar en los aspectos subjetivos de la motivación hacia el trabajo. Es decir, no basta con que la dirección del Gobierno y del centro de trabajo consideren justos los criterios establecidos y la forma concreta llevada a cabo de la distribución de los estímulos materiales y morales y de las sanciones. Es necesario lograr que también los maestros consideren justos estos criterios. Si este aspecto subjetivo no se logra, los estímulos materiales y morales extrínsecos no ejercen una influencia adecuada en la motivación laboral de nuestros profesores.

El esfuerzo totalmente legítimo de aumentar y perfeccionar la estimulación extrínseca material y moral no puede implicar en ningún sentido el maltrato y la desconsideración de los estímulos y necesidades intrínsecas al trabajo del profesor.

Puede cometerse el error de establecer altos estímulos materiales y morales extrínsecos y frecuentes y fuertes sanciones en detrimento de las necesidades intrínsecas que se satisfacen en el propio trabajo. Se le plantean determinadas exigencias al profesor que conspiran contra su vocación profesional, su auto realización en el trabajo, sus intereses cognoscitivos, su auto determinación, su gusto por el trabajo y aún contra su propia consideración de lo que es la calidad en el trabajo. Esta estimulación incorrecta engendra insatisfacción y tendencias a abandonar la docencia. Cuando un alumno percibe esta insatisfacción predominante en el profesor y su deseo de cambiar de trabajo, no se siente alentado a seguir la carrera de magisterio y si ya la ha asumido, recibe este contagio emocional altamente contraproducente.

Pero la situación sería aún peor para la motivación del maestro si la cuantía del pago por su labor no le alcanza a éste para cubrir sus necesidades más apremiantes y si además las exigencias institucionales lesionan gravemente los incentivos

intrínsecos como en el caso anterior. Entonces no existe razón para mantenerse trabajando y el profesor abandona su labor para encontrar al menos un mejor salario. En este caso la situación resulta caótica.

Por el contrario, junto a una estimulación material adecuada debe ponerse el mayor empeño en el desarrollo de los estímulos y necesidades intrínsecas al trabajo del profesor.

El sentimiento humanista, patriótico y altruista del maestro y de la institución en que labora engendra en él una importante motivación hacia su función pedagógica. El profesor trabaja en beneficio de su nación y de todos los pueblos del mundo. Se trata de los motivos político-morales y cívicos que actúan en la personalidad del maestro.

Tanto la dirección de la institución educacional, como el sindicato y las distintas organizaciones que en ella puedan participar, deben insistir en la importancia social del trabajo que realiza el colectivo laboral y cada maestro con respecto a la formación cívica, moral, e intelectual de las nuevas generaciones y la repercusión nacional e internacional que esto tiene. Este sentido humanista, patriótico, altruista, del trabajo pedagógico debe presidir el clima socio psicológico de todo el colectivo laboral pedagógico.

Otra cuestión fundamental radica en hacer al trabajo docente atractivo por sí mismo, darle al profesor un margen lo más amplio posible de libertad, creatividad y responsabilidad, disminuir la monotonía, el carácter repetitivo, y la fatiga, la sobrecarga de trabajo. En esta dirección es muy importante cuidar el sistema de inspección del trabajo docente del maestro y de la institución escolar de manera que no engendre en estos una insatisfacción con su labor. Para Martí "criticar es amar" (Martí, J. 1975, t. 15, pag, 94), es reconocer y premiar los aciertos de los demás y ayudarles a superar sus limitaciones. Este

criterio de José Martí debe presidir el trabajo de inspección magisterial, lo cual implica que los inspectores deben ser personas capacitadas para desempeñar este labor, por su experiencia y conocimientos, por su prestigio y por su actitud bondadosa, comprensiva y de ayuda hacia sus compañeros.

El empeño en dar el mayor margen posible de libertad y creatividad al trabajo docente debe tener precisos límites pues no puede conducir a la anarquía en la labor del maestro. Es necesario establecer un límite que es exigido al profesor y el cual forzosamente él debe cumplir.

En este empeño de hacer al trabajo docente atractivo por sí mismo resulta de suma importancia estimular en el profesor el desarrollo de una actitud problémica ante el conocimiento que imparte y los métodos pedagógicos. Es conveniente estimular al “investigador”, al creador, que existe en cada profesor, pero al servicio de su función magisterial. De esta forma el profesor experimenta en su trabajo la satisfacción de sus intereses cognoscitivos, de su afán de creación y despierta en el alumno el deseo de imitarlo. Igualmente, las oportunidades que se brindan al docente para su superación intelectual pedagógica, para matricular o desarrollar estudios de pos grado, para presentar trabajos en jornadas científicas, constituyen estímulos muy positivos. No obstante, debe existir un respeto por la personalidad del maestro, pues unos son investigadores y creadores, amantes de la superación intelectual, mientras que otros se limitan a cumplir sus deberes más elementales pero muy importantes como profesor. El promover una actitud problémica y de superación por parte del maestro no puede convertirse en una obligación apoyada en estímulos extrínsecos. Debe ser simplemente una opción que hemos de estimular pero no convertir en una obligación.

Es necesario favorecer y desarrollar la tendencia a la auto realización como una motivación intrínseca al trabajo peda-

gógico. Esto es vital, de decisiva importancia no sólo para la adecuada motivación del trabajador de la enseñanza, sino que, además, ejerce una influencia muy positiva en la formación de los nuevos maestros. Todo profesor posee habilidades y capacidades pedagógicas, puede tener aspiraciones con respecto a su labor y a sus resultados como profesor. El poder actualizar o realizar estas habilidades, capacidades y proyectos del profesor (claro que armonizadas y encaminadas de acuerdo con las posibilidades y con las exigencias y concepciones que tienen la dirección del centro educacional y del Ministerio de Educación) constituye una semilla fecunda que garantiza la calidad de nuestros actuales y futuros maestros.

Otro aspecto intrínseco de gran importancia radica en la valoración y auto valoración del trabajo docente y del profesor. Un individuo que se percibe con capacidades y resultados valiosos socialmente se motiva en forma extraordinaria por su labor. Por ello, la percepción del fracaso y de una valoración negativa del trabajo llega, tarde o temprano, a disminuir o eliminar la motivación laboral. La actitud correcta de un inspector hacia un profesor es aquella en que en la valoración y el trato hacia él predomina la consideración de sus aspectos positivos actuales y potenciales, a la vez que, si existiesen, se le señalan sus errores inaceptables y limitaciones, se le ofrecen ideas y sugerencias sobre cómo eliminarlos y se exige su superación. En caso de que los errores sean inaceptables y reiterados se impone que el maestro o profesor sea trasladado a otro trabajo no docente.

El real mérito de este control y evaluación de la clase radica en su perfeccionamiento constante para que cada vez sea más objetivo y justo, y sobre todo ejerza en el profesor una influencia positiva y constructiva que lo lleve a mejorar su trabajo. Debe evitarse que los controles a clase se conviertan en una de las principales fuentes de insatisfacción laboral y tengan más efectos negativos que positivos.

La forma en que el profesor perciba su medio laboral, las metas de su institución, la conducta de sus jefes y compañeros, etcétera, determinará la disposición afectiva e interna para cumplir sus deberes laborales. Si percibe que se le trata injustamente, que los dirigentes tienen privilegios, que abusan del poder o que tienen una mala actitud hacia él, si su trabajo en el centro docente no es percibido como la vía o el objeto – meta que permite la satisfacción de sus más importantes necesidades, no existirá una adecuada motivación ni formación para el trabajo pedagógico. Por ello deben cuidarse estos aspectos subjetivos que muy a menudo pueden ser percepciones no objetivas de la realidad y que es posible superar mediante una comunicación adecuada con el profesor y cuidando no dar lugar a impresiones desfavorables que favorezcan estas percepciones negativas.

El funcionamiento del centralismo democrático en el centro docente resulta un estímulo intrínseco de primera importancia.

El mando único, la responsabilidad y la iniciativa de la dirección del centro y el acatamiento disciplinado de la misma (es decir, el centralismo) sólo puede conducir al mejor trabajo pedagógico y a la formación adecuada de la personalidad del maestro, si conservándose a la vez se armoniza con la participación democrática de los trabajadores en la dirección del centro, si existe una amplia comunicación entre la dirección y la masa de los profesores o maestros, si se promueven y se saben encauzar las iniciativas de los maestros en beneficio del centro y de la formación de los estudiantes, si se atiende honestamente a las necesidades y opiniones de los subordinados y si, como resultado de todo esto, crece el prestigio y la autoridad de la dirección del centro en la masa de los profesores.

Si, por el contrario, no existe democracia en la institución

educacional (el estilo de dirección es autoritario, la comunicación es pobre y en una sola dirección, los profesores no participan en la toma de decisiones o lo hacen formalmente y sus opiniones no son consideradas) o si el centro se caracteriza por una débil dirección a la cual no se le admira, respeta, ni obedece, la motivación y la formación de la personalidad de los profesores no se desarrolla positivamente ni favorece el logro de mejores cuadros pedagógicos.

Por último, es necesario señalar que resulta imprescindible dar una atención especial a los maestros recién egresados en los centros docentes a donde vayan a trabajar. La dirección y los profesores del centro deben ayudarlos a superar su inexperiencia y a que se sientan bien en el colectivo, sin que esto conduzca a una sobre protección y aceptando como algo normal las iniciales deficiencias de todo trabajador inexperto. Esta atención al maestro, recién egresado de su centro formador, es de suma importancia para lograr que supere las dificultades iniciales y se vaya consolidando en su profesión.

En conclusión, hemos analizado distintos factores que participan en la formación y el desarrollo de los maestros que la sociedad necesita. Y la idea fundamental de este capítulo consiste en que es necesario cuidar tanto la formación de los nuevos y futuros maestros, como la motivación y el desarrollo intelectual de los maestros en ejercicio, de manera tal que el amor a la profesión se intensifique en su orientación altruista, humanista, patriótica, de una manera autónoma y creadora y de esta manera el maestro ocupe el rol y la posición privilegiada que le corresponde en la vida social.

Referencias

MARTÍ, J. **Obras completas**. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 1975.

GONZÁLEZ, D. J. **La calidad en la educación**. Editor Juan Brito. Lima, Perú. 2000.

_____. **Martí e a Psicologia**. Editorial Escrituras. São Paulo. 2001.

CAPÍTULO 5

O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL E IMPACTOS NA DOCÊNCIA: ENSAIO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE CAMPO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Cristina Miyuki Hashizume

,Introdução: Trabalho docente e gerencialismo

Nossa fundamentação teórica neste ensaio será o materialismo histórico, que essencialmente entende a sociedade dividida em classes, hoje já não tão separada antagonicamente, mas cujos polos defendem interesses diferentes e olhares sobre o mundo e sobre o homem ancorados em referências antagônicas.

No que se refere à produção, nessa perspectiva teórica, o trabalhador faz pelo e para o capital, aprofundando a subordinação da atividade à geração de lucros (mais valia). Seu trabalho é reificado, submetido e não leva em consideração a criatividade e a autonomia na concepção e autonomia do agente em relação à sua produção, mas prioriza a produção em série, que deve seguir os princípios do capital.

Especificamente na educação, há uma cobrança de que os produtos rentáveis dessa atividade sejam mensurados através de notas, controle de evasão ou outras ações que pragmaticamente provem a utilidade e a produtividade do investimento. Em nossa visão, tais parâmetros estão equivocados, pois se tratam de medidas que se propõem neutras e técnicas, porém escondem uma ideologia que iremos explicitar mais adiante.

Neste ensaio, propomo-nos a compreender o processo de trabalho docente e seus impactos na subjetividade do profes-

sor, em meio às políticas públicas educacionais e sua flexibilização ao longo das últimas décadas, e as práticas privadas presentes no cotidiano escolar. Por ora, esta análise será realizada a partir de levantamento bibliográfico sobre o tema, a partir de autores ancorados no materialismo histórico e teorias próximas, em que analisaremos os processos de trabalho, o controle ao trabalhador, as políticas gestoras das escolas públicas visitadas e os rebatimentos desses processos nas condições de trabalho docente.

Este trabalho faz parte de projeto de pesquisa em andamento, intitulado “Avaliação e análise das queixas escolares e saúde mental de alunos e professores nas escolas do município Z na Grande São Paulo”, desenvolvido em um município da região oeste da cidade de São Paulo. A pesquisa que gerou este ensaio se propunha a mapear as demandas escolares presentes em escolas públicas estaduais desse município, identificando as possibilidades efetivas de intervenções na escola.

A partir de um olhar da pesquisa-intervenção, se propõe a interagir com diferentes participantes do contexto educacional (estudantes, pais, professores, equipe pedagógica, administrativa e operacional), realizar e acompanhar intervenções em políticas públicas e Psicologia Educacional, de forma a criar referências para ações e projetos futuros de desenvolvimento integral das pessoas e de promoção de saúde coletiva.

1. O modo de produção docente em meio ao cenário privatizado: reflexões a partir da escola estadual estudada

Discutimos, em outro trabalho (HASHIZUME, 2019), sobre a invasão do tempo livre e a aceleração do tempo produtivo no cenário capitalista. No presente trabalho evidenciamos que o docente, hoje, é cobrado pelo seu empreendedorismo, deven-

do se mostrar um autoprodutor de si mesmo. Nesse sentido, o tempo livre é utilizado, pela lógica sistêmica autocontroladora como um momento que se adequa perfeitamente à lógica da produção. Seja através da ostentação pelo consumo, seja na crença de que o tempo livre deve ser condição para melhoria da produtividade.

De todo modo, o tempo livre, na configuração contemporânea do trabalho, toma para si uma função de dar continuidade ao modelo produtivo. Assim como o tempo livre é tomado pela mesma lógica produtiva que captura a subjetividade do trabalhador, o tempo de trabalho docente, mesmo no serviço público, tem se norteado por critérios e lógicas definidas por agências de avaliação externa, que, por sua vez, se baseiam em assessorias privadas educacionais internacionais, que visam boa performance: do docente e do aluno.

A atividade docente, portanto, é afetada por descontinuidade e externalidade, aspectos mais visíveis que ocasionam a precariedade subjetiva do trabalhador. Frente à impossibilidade de planejamento e autonomia em relação à sua atividade, o docente se vê impelido a executar os procedimentos preconizados para todas as escolas do Estado, já que se torna imperativa sua adoção como sinônimo de eficiência. O controle sobre si, aliado ao controle feito por pares (físico ou digital) deixa o trabalhador sem autonomia nem possibilidade de reflexão de sua atividade/planejamento, num processo de reificação de si e do seu trabalho.

No que tange à gestão nas organizações educacionais, Tragenberg (2018) defende que escolas da rede pública são parte integrante do sistema de controle social e de reprodução de mão de obra, que cumprem a função de formar homens “úteis” ao modo de funcionamento capitalista. Atua num processo que garante a reprodução da força de trabalho, através de acomodação, adaptação e submissão do trabalhador.

As tecnologias utilizadas para esse fim vão desde práticas já estudadas pelo Taylorismo/Fordismo e pela escola de Relações Humanas de Mayo até correntes mais atuais de qualidade total, evoluindo de um controle mais corporal e disciplinar para uma manipulação mais sofisticada da subjetividade (PIOLLI, 2019).

Dentro de uma perspectiva que falsamente propõe a superação do funcionamento burocrático na educação pública, o gerencialismo (ou Nova Gestão Pública – *New Public Management*) propõe uma autonomia controlada, a partir da profissionalização da gestão, do estabelecimento de padrões claros e medidas de desempenho, da priorização de métodos de controle e da descentralização das unidades do setor público, assemelhando-se a procedimentos típicos do setor privado, priorizando práticas de contenção de custo no setor público, garantindo maior eficiência na educação.

O discurso apolítico também vem ao encontro desse paradigma da produtividade, igualando os usuários dos serviços públicos a clientes. Essa perspectiva traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, zelando por objetividade e neutralidade e transformando as questões humanas à condição de recurso instrumentalizado (PIOLLI, 2019; GAULEJAC, 2007). Tal discurso, portanto, cumpre uma função ideológica, que legitima formas de controle e submissão do trabalhador (professor) a tais critérios.

Os critérios de produtividade na educação são heterônomos aos sistemas de ensino público, já que são definidos externamente pelos exames nacionais ou estaduais, que nem sempre consideram as especificidades dos alunos, do corpo docente e da estrutura e de projetos peculiares à escola. É neste contexto que se dão o processo de trabalho docente, as práticas docentes e as premiações por produtividade, que promovem o engaja-

mento e a cooptação do trabalhador na escola (PIOLLI, 2019).

Entendemos que este cenário patologiza algumas manifestações comportamentais dos docentes e alunos que, em face da cobrança pela produtividade, acabam desenvolvendo manifestações em reação ao modo produtivo escolar.

2. Contexto do adoecimento docente

Ao pensarmos o trabalho, devemos refletir sobre qual é o lugar social dele e, conseqüentemente: Como pensar o trabalho docente a partir de uma perspectiva coletiva e política/micropolítica?

A precariedade subjetiva como experiência se reflete, por exemplo, na aliança entre a pressão do desemprego e o risco permanente de desfiliação social, que gera despolitização das questões relativas ao trabalho. Esse aspecto não afeta diretamente nosso foco de análise da pesquisa, tendo em vista todos serem professores da rede pública, concursados e atuando na rede estadual, mas a precariedade se impõe como uma condição da contemporaneidade, tendo em vista as fragilidades sociais dos equipamentos públicos e a condição de baixa valorização do professor (simbólica e econômica) que acomete o cotidiano escolar.

Contudo, o fato de uma lógica privatista e despolitizada-ra imperar sobre as compreensões no trabalho, pode abrir brechas, por exemplo, no que tange à saúde docente, a um alinhamento ao discurso da patologização do mal-estar. Tal estado pode levar a uma visão segmentada da saúde, patologizando manifestações comportamentais ou somáticas que não estejam dentro do funcionamento biológico normal.

Numa visão também capitalista de saúde, o adoecimento

e a patologização das manifestações sintomáticas no trabalhador passam a agregar um grande mercado de exames, diagnósticos, laudos e medicamentos, criando mais um especialismo que passará a ter lugar legitimado para ditar a verdade sobre o fenômeno. Para tanto, tal indústria lançará mão de toda a legitimidade do discurso médico, biológico e organicista para sua inserção plena na sociedade.

Em que pese todas essas questões, em nossa compreensão a saúde não deve ser fragmentada em física, psicológica e espiritual. Um olhar integralizado é muito importante para um entendimento harmônico de si e da atividade que o trabalhador desempenha. Nesse sentido, quando nos referimos à saúde docente, não nos referimos apenas a diagnósticos fechados e seus prognósticos, mas entendemos que o sujeito saudável deve, minimamente, ser autor de seu trabalho, sentindo-se produtor dele e sendo reconhecido pela atividade que desempenha, numa coerência entre o modo de produção capitalista e o trabalho vivo desempenhado pelo trabalhador.

A partir de nossa perspectiva epistemológica, nosso desafio é ético-político, ao articularmos duas perspectivas diferentes: reconhecer dos processos mais amplos do mundo global do trabalho, em que encontramos questões importantes sobre a precarização das relações e a diminuição dos postos de trabalho; e, ao mesmo tempo, debruçar sobre o sofrimento do trabalhador-docente, no nosso caso, em meio a esse cenário de flexibilização e privatização dos processos educacionais, mesmo na escola pública.

Temos presenciado, nas últimas gestões estaduais do governo do estado de São Paulo, a inserção de uma lógica privatista de gestão educacional, que afeta diretamente a atividade docente e a relação entre trabalhador-docente e gestor (coordenação e direção escolar). Afeta também as relações de aprendi-

zagem, o modo como o aluno é visto dentro do sistema e o tipo de relação entre professor e aluno, que passam a ser direcionados levando em consideração critérios de produtividade, mas que nem sempre condizem com uma preocupação epistemológica e pedagógica a respeito da qualidade educacional efetivamente condizente com os aspectos relacionais, de conteúdo e de potencialidade de aprendizagem significativas.

Em artigo anterior (HASHIZUME, 2004) desenvolvemos a sistematização de um modo de tratar o trabalhador baseado no assédio e no gerencialismo, considerando a aceleração da produtividade do trabalhador-professor. A assimilação, na educação pública, de preceitos mercadológicos privatistas tem colocado a escola pública subjugada às tecnologias pedagógicas importadas do mundo dos negócios.

Nesse sentido, os docentes são cobrados sobre a presença física na escola, o produtivismo nas notas e o desempenho docente e discente, além de vários dispositivos de controle da atividade docente, através de formulários, relatórios, listas de presença, produtos que mensuram a produtividade de professores e alunos.

Tais parâmetros são provenientes, em geral, de uma demanda externa à escola (provas como SARESP, IDEB, SAEB, Prova Brasil, além de os mais diversos simulados preparatórios). Escolas bem ranqueadas geram uma expectativa na gestão, de se manterem bem colocadas nas estatísticas, atraindo mais verba, o que gera um ciclo vicioso, uma vez que se prendem a uma lógica que deve atender às demandas de competência do capital, envolvendo toda a comunidade escolar num regime que premia os que têm mérito.

Em pesquisa de campo realizada, percebemos que, no caso de escolas de tempo integral estaduais, é oferecido um adicional aos professores por atuarem nesse modelo escolar, o que

tolhe suas possibilidades de reflexão para além da captura subjetiva que o sistema promove (HASHIZUME, 2019).

A lógica privatista, neste caso, aparece no momento em que a “ameaça” de deixar de fazer parte da equipe da escola integral vem acompanhada na perda de 75% do salário docente. Nesse sentido, percebemos que a presença física docente é maior nessas escolas, haja vista dispositivos existentes que permitem à gestão cobrança mais incisiva em relação ao comparecimento docente na escola.

Assim como percebemos na lógica empresarial, os vínculos interpessoais, éticos e de lealdade nas corporações são revistos e subjugados a uma lei que impera sobre as outras: o produtivismo financeiro como diretriz condutora das relações sociais, dos vínculos e da ética de convivência no trabalho. Valores, como a solidariedade e a lealdade, acabam sendo relegados a segundo plano, se não desconsiderados.

Soma-se a isso um discurso do gerencialismo (PIOLLI; HELOANI, 2018) que ratifica a valorização do progresso e do desenvolvimento infinitos, exigindo do trabalhador “desempenho” e submissão à “satisfação das necessidades” dos clientes, necessidades essas, que são forjadas dentro de um referencial consumista. A discussão que esses autores trazem sobre o gerencialismo é a de que, sob uma justificativa de organização, controle e eficiência/ eficácia, processos interpessoais e outras questões devam ser relegados a segundo plano, priorizando a organização e o planejamento.

Em outro trabalho (HASHIZUME, 2014), problematizamos a violência simbólica, redefinindo o conceito de assédio moral como prática institucionalizada e muito mais comum do que dados empíricos de nossas pesquisas demonstraram (HASHIZUME; SANTOS, 2015). Acreditar que algumas organizações empresariais praticam assédio ou violência institucionalizados, por serem excepcionalmente antiéticas devido ao

perfil de seus gestores, em nosso entendimento não se trata de uma análise objetiva.

Ehrenberg (2010) discute que o meio organizacional requer uma postura mais agressiva, competitiva e intolerante com a baixa produtividade do trabalhador. O paradigma do gerencialismo torna o olhar sobre as relações laborais mais objetivo, intempestivo e instável, já que preconiza tomada de decisões mais rápidas e sem, necessariamente, análise mais contextual do cenário em torno. Frente a isso, a institucionalização de uma prática organizacional mais diretiva em relação à produtividade, levada pela “mão invisível do mercado”, conduz à construção de uma subjetividade que deve ser proativa, dócil, obediente e, ao mesmo tempo, facilmente readaptável a novas diretrizes.

O “domínio ideológico” que as empresas inculcam em seus trabalhadores, conforme defende Pagès (2005), força-os a consentir com os preceitos e o paradigma neoliberal que exige anuência do trabalhador, que acredita se autocontrolar, como uma espécie de gratidão à ideologia assimilada pela empresa.

Tal domínio simbólico transforma o desejo do trabalhador em criatividade, que deve ser mobilizada a serviço de valores como proatividade, submissão, adaptabilidade, cooperação, controle e autocontrole de si e dos colegas em prol da produtividade. Esse novo modelo, gerencialista, evoca a dimensão narcísica do trabalhador, porque cabe a ele satisfazer seus desejos de onipotência, à custa de uma adesão total e mobilização política intensa.

No que diz respeito às escolas públicas, para atingir sua função social, ora as organizações/instituições fazem uso do poder que lhe é delegado para disciplinar os corpos, ora para homogeneizar os modos de agir dos seus internos, e também para mantê-los dentro de uma certa “normalidade”, mais fácil de controlar.

O disciplinamento dos corpos, denunciado pelos referidos autores, passa, nas fases moderna e pós-moderna, a incidir num plano mais subjetivo e menos físico. Com isso, vemos se estabelecer um modo de controle cada vez menor sobre os corpos, simbolizado pela vigilância presente, e o poder cada vez mais infiltrado na subjetividade do trabalhador, a ponto deste se confundir com o seu próprio controlador. A interiorização do controle, e da sensação de constante vigília de si e de outros, deixa o trabalhador num estado de estresse intermitente, além de fazê-lo se sentir num controle ilimitado. Tal discussão se mostra bastante atual também no cenário educativo.

Apesar de já termos superado modelos de trabalho que desconsideravam a inteligência do funcionário, encarando-o como máquina, como os modelos Taylorista e Fordista, por exemplo, e termos ingressado numa nova ordem de relações organizacionais, mais horizontalizadas, que valorizam a participação e a criatividade do funcionário (Toyotismo), ainda é notável a exploração desigual da empresa, em relação ao funcionário, em nome da ética do capital (RIBEIRO, 2009).

As práticas privatizantes que encontramos na escola estadual, hoje, que vislumbram uma boa performance nos exames das avaliações externas, é uma ilustração do avanço de práticas de mercado no cenário da educação pública. A lógica privada se oferece como alternativa única e possível para uma educação eficiente e eficaz, que “salvaria” a qualidade de nossas escolas e as elevaria para padrões internacionais, tendo como objetivo a melhoria da performance das escolas, ou seja, melhor *score* no *ranking* das avaliações.

3. Refletindo sobre o adoecimento docente a partir do contexto traçado

No que tange ao sofrimento do professor-trabalhador

na escola, podemos analisar que o assédio pela performance torna-o refém de seu *score* nas avaliações externas, tendo seu trabalho milimetricamente controlado, seja corporal ou virtualmente. O acúmulo de atividades, às já reconhecidas como atividades pedagógicas, também tem produzido uma sobrecarga no trabalho, tornando o docente um profissional responsável por atividades de gestão do conhecimento e da aprendizagem, o que lhe traz novas demandas burocráticas devido às práticas de gestão.

Ao promover o preenchimento de uma infinidade de formulários, garante-se o foco nos resultados educacionais operacionais, controlando de forma incisiva o processo de trabalho do docente: ações de planejamento sobre as dificuldades dos alunos e controle sobre os métodos utilizados pelo docente para sanar os erros recorrentes. Tais ações, que visam melhorar a eficiência das crianças na resolução das questões, têm o seu valor – tendo em vista o propósito de “equiparar” a qualidade do ensino brasileiro a padrões internacionais de conteúdos e aprendizagem de alunos – há, porém, algumas limitações: além de uma preocupação tecnicista-pragmática com a resolução de questões de provas desse tipo, a grande parte de docentes e gestão visa a manutenção do desempenho na avaliação externa.

Afora a questão do reconhecimento em nível externo do trabalho realizado pelo docente, também se ranqueia a carreira docente centrada na meritocracia do trabalhador, visando verbas provenientes das gestões educacionais estaduais e federais. Tal lógica instrumental pode ser perniciosa para a formação do indivíduo, seus processos de aprendizagem, além de restringir a formação dada aos alunos a uma educação massificada, que apenas reproduz uma lógica de produção capitalista, com fins bastante técnicos e focados na instrumentalidade capitalista de produção.

Nesse sentido, acreditamos que uma formação mais voltada ao humanismo, com valores para além dessa instrumentalidade, acaba por ser relegada a segundo plano (ADORNO, 1995; 1993; ADORNO; HORKHEIMER; 1985). De acordo com os autores, o incentivo à competição nos sistemas de educação formal fomenta impulsos destrutivos, violências físicas e psicológicas (ADORNO, 1995) em lugar de as formar para lidar com as pessoas.

Podemos até considerar se tratar de uma deseducação, já que as pessoas, ao serem adestradas para a competição e sua lógica binária, “matar ou morrer”, atendem à subserviência em relação aos preceitos do capital. Se pensarmos nas práticas educacionais, tal lógica se materializa por meio da separação das escolas em categorias: de elite, mediadas e desprovidas de competência.

Segundo Adorno (1995), essas práticas acirram a desigualdade, já que desconsideram a possibilidade de a formação favorecer novos aprendizados, para além do que está determinado. Ainda explica que, com tais práticas, dá-se vida à barbárie, empreendendo a menoridade, corrompendo a autonomia e, conseqüentemente, a democracia.

Em relação ao trabalho docente, percebemos uma nova lógica privada e financeirizada, em que este trabalho vale mais quanto maior for sua rentabilidade pragmática (notas altas de alunos e presença física do professor na escola, para colaborar com o controle do aprendizado do aluno).

Nesse cenário, sofisticadamente mapeado, o que identificamos é a rigidez na possibilidade de criação e autonomia do trabalho docente, que deveria permitir maior espontaneidade na atividade em si. Esse excesso de controle, que lança mão de estratégias da “Nova Gestão Pública”, coopta o docente trabalhador para um olhar ideológico da meritocracia, que premia

financeiramente apenas os mais produtivos, num sistema produtivo e financeirizado.

Por financeirização do trabalho, entendemos o fato de a gestão escolar seguir uma lógica que quantifica a aprendizagem, mensura a performance, seja do docente ou do aluno, por meio dos *scores* nas avaliações externas. Nesse sentido, a lógica que se segue é uma lógica gerencial, que se resume à quantificação financeira, associada à rentabilidade de cada um dos aspectos educacionais, que são compreendidos como performance da aprendizagem (GAULEJAC, 2007; BENDASSOLLI, 2007).

A figura do *workaholic*, outrora vista como uma patologia, hoje é considerada o ideal de dedicação ao trabalho. Em tempos recentes, sequer se considera tal atitude como a de um *workaholic*, por estar mais do que naturalizada a nova ética do capital no novo trabalhador performático. Para tal trabalhador (professor), a grande questão é “performar” sua eficiência por meio do gerencialismo do aprendizado de seu aluno. Mostrar o controle e a organização dos processos administrativos sobre a performance de seu aluno é, sob esta ótica, provar a eficiência.

O mundo do trabalho pós-moderno assimila o discurso do competidor esportista: por se tratar de um jogo, ainda que as metas não tenham sido alcançadas numa determinada situação, há novas oportunidades de recuperá-la, em outras partidas. A partir desse contexto, o discurso do produtivismo eficaz se renova a cada partida, a cada exame a que o docente e os alunos se submetem, num ciclo ora rotineiro ora inovador, mas sempre capturado por uma lógica mais ampla, em que a ética é conduzida por fluidez e ausência de humanidade (SENNET, 2001). Desse modo, controla-se o sujeito de forma onipresente, como já havia teorizado Delleuze (1992), na sociedade do controle.

Percebemos o controle de si e dos outros, numa eficiente governamentalidade dos trabalhadores. No ambiente laboral, a cobrança pelo produtivismo corporativo torna o trabalho burocratizado e muito baseado em metas, o que soa ao trabalhador como ato violento, já que inviabiliza sua autonomia e torna-o mero executor de objetivos mercadológicos definidos *a priori* pela gestão educacional.

Em nosso ponto de vista, quando o valor do trabalho é medido meramente a partir da produtividade (notas, verbas, ranking e imagem da escola/empresa, competitividade da escola e discurso do culto à performance entre os docentes e gestores), desconsidera-se a experiência, o saber docente, as relações de aprendizagem junto a alunos, pais e gestão.

A financeirização do trabalho reifica o trabalhador, que passa a ser considerado mais uma peça dentro de uma engrenagem maior, cujo capital tem o comando decisivo sobre sua vida e saúde. Tolhido de sua criatividade e potencialidade de planejar sua aula, este trabalhador se vê cooptado a tal lógica, uma vez que, no caso de nosso estudo no Programa de Ensino Integral, isso representa um acréscimo de 75% de gratificação no salário, o que é relevante e melhora momentaneamente a baixa remuneração docente, apesar de tal pagamento não ser incorporado ao salário dos professores. Em que pese todo o controle voltado a gestores, professores e alunos, nenhum desses docentes têm cargo efetivo na unidade onde trabalham, convivendo com a precariedade, já que a qualquer momento podem deixar de fazer parte da equipe.

Temos nos deparado com situações na escola em que se produzem falsas necessidades, e essas são apresentadas a alunos, pais e professores como estratégias para uma boa performance, dentro de uma lógica nem sempre ética, visando apenas um objetivo maior: tirar boas notas no exame.

É o que Adorno (1995) chamaria de barbárie. Tal ética no novo capitalismo já foi estudada por autores que pesquisam o tema trabalho nas relações sociais. Estes apontam que a contradição nas atividades trabalhistas premia individualmente, despertando nos envolvidos um sentimento de onipotência, em que se pode infinitamente superar as metas traçadas (GAULEJAC, 2007; SENNETT, 2001).

Em que pese isso, o controle e a vigília na escola se dão não só física, mas, principalmente, subjetivamente, na medida em que o professor-trabalhador consente em ser controlado dessa forma, adotando para si tal ética da produtividade e da busca de fins pragmáticos que se reverteram em “bônus” individuais, que premiam tais atitudes, ou verbas estatais que retroalimentam o ciclo de premiação aos mais produtivos. Com isso, reaviva-se a lógica produtiva na escola pública, enaltecendo valores privados, individuais e mercadológicos, que, *a priori*, deveriam ser absorvidos com parcimônia na instituição escola.

Embora haja todas essas questões, a submissão do trabalhador às diretrizes da lógica produtiva é livremente consentida, uma vez que o controle se dá de forma tão eficaz e reticular que somos nossos próprios fiscais. Soma-se a isso o fato de o discurso se travestir de discurso esportivo, lúdico, o que permite que o consentimento do trabalhador se dê de forma alienada ou imperceptiva, num primeiro momento.

A exigência por uma performance de máquina e uma produtividade focada em metas mostra um sistema intolerante com o ciclo vital natural do trabalhador humano. A intolerância à falha humana, ao absenteísmo e ao adoecimento tem produzido problemas de saúde pública, logo é relevante também pensar no processo de medicalização dos trabalhadores, que utilizam psicotrópicos, por exemplo, como forma de adaptação à rotina flexível e à incessante cobrança que as corporações instituem sobre seus funcionários.

A disseminação do uso de medicamentos, para ora aumentar a produtividade, ora permitir o descanso e diminuir a ansiedade/solidão, fala de um processo complexo, multideterminado, como uma doença orgânica que, ao ser medicada, adapta o trabalhador à demanda e prescinde de um debate fundamental sobre o contexto mais amplo no qual o adoecimento deve ser visto – como consequência de um processo maior em curso.

Gaulejac (2007) propõe, dada a visão quantificadora e matemática da proposta gerencialista, denominar esse modo de gestão como quantofrênico. O excesso de controle, com uso de sofisticados softwares e outras ferramentas de controle informatizados, aparelham o Estado a responsabilizar seus trabalhadores pelo fracasso: do sistema, dos alunos, da educação como um todo.

O termo quantofrênico também denuncia a patologização do sistema proposto, haja vista a anacronia em relação ao surgimento e aos propósitos da *New Public Management* em relação às especificidades da educação brasileira e do cenário da rede estadual paulista. Frente a essa visão proposta por Gaulejac (2007), caberia falarmos de adoecimento do trabalhador? E em relação ao uso desenfreado de medicamentos em geral, e psicotrópicos para conter as somatizações dos trabalhadores frente a esse sistema quantofrênico? Quem está efetivamente adoecido: o sistema ou os trabalhadores? Nesse caso, propor a “cura” física ou psicológica ao trabalhador, de algum modo afeta a “saúde” desse sistema quantofrênico? De que modo?

Na referida visão objetiva, quantificada, não há espaço para pensar a subjetividade docente: seu sofrimento, as possibilidades de planejamento da ação, seu investimento emocional, formativo e pessoal na carreira. Reificados, num sistema “supostamente” objetivo, que mensura a partir de critérios objetivos, os trabalhadores acabam por ter a sua subjetividade cooptada

pelos processos gerenciais em vigência, sendo podados de sua reflexão e do debate da diversidade de posicionamentos e contatos com visões diferentes e críticas sobre o sistema imposto.

Num discurso que prega benefícios indiscutíveis para a humanidade, em busca do aperfeiçoamento, tal visão propõe a harmonia perfeita entre capital e trabalho, ocultando as contradições históricas entre as classes, propondo, por exemplo, a remissão dos sindicatos, substituindo sua oposição pela “colaboração” com o sistema em nome da qualidade (conceito supostamente universal e totalmente objetivo).

Considerações Finais

Numa sociedade capitalista mercantilizam-se os direitos, as reivindicações, privatizando discussões que deveriam se dar em espaço coletivo, em nome de aspectos técnicos, imediatistas e financeiros.

A saúde vem marcada pela mesma lógica instrumental que pode nos aproximar mais da barbárie, como preconiza Adorno (1995). Ancorada numa visão biologicista e baseada em evidências, a biologização da causalidade do adoecimento do trabalhador o culpabiliza por sua genética fraca e pela impossibilidade de impor resistência ou estratégias de enfrentamento à doença.

Atribuir apenas ao corpo do trabalhador a causalidade ou as evidências que podem ajudá-lo na cura de seu adoecimento é, no mínimo, ingênuo, por isso desenvolvemos nesse ensaio o cenário sistêmico que provoca o adoecimento – contexto que deveria ser problematizado como aquele que engendra manifestações patológicas no docente. Ao mesmo tempo, a lógica da gestão, que controla tudo e todos, impingindo novas responsabilidades para o professor, alunos, gestores educacionais,

passa a ser propalado como necessária para a sobrevivência no mundo do trabalho atual.

Tais tensionamentos como analisadores das artes de governar, têm tecido problematizações sobre os novos perigos e a produção de exercícios éticos. O sucateamento da vida vai sendo gestado com políticas que produzem relações de trabalho piedosas, que garantem o mínimo para a sobrevivência. Tal precarização se materializa por meio de tensionamentos como a medicalização do mal-estar no trabalho, uma corrida pela responsabilização individual em relação a questões de ordem sistêmica, além de outras que dizem respeito a valores éticos e de respeito às relações laborais.

A Nova Gestão Pública se propõe a retificar as práticas da administração pública nas escolas, porém desconsiderando especificidades da docência, do sistema escolar brasileiro, paulista, estadual. Com isso, corre-se o risco de importar, de outra área e de outros países, um discurso que não cabe à nossa realidade vivida.

Financeirizar o olhar para a educação oblitera as reflexões necessárias para redirecionar as dificuldades do sistema público educacional paulista. A empresa como modelo de escola não apresenta possibilidades de melhora, necessariamente, para o cenário de docentes e escola que temos no Estado. Para que reflexões mais amplas se façam presentes, devemos, primeiramente, desconstruir o discurso meritocrático e ideologizado da gestão como salvadora da educação pública. Capacitar e dar protagonismo aos docentes nos parece ser uma saída qualificada para a garantia da humanização e da formação significativa discente.

Referências

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 2. ed. Tradução de

Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. 2. ed. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO; T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BENDASSOLLI, P. F. **Trabalho e identidade em tempos sombrios**: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho. São Paulo: Idéias & Letras, 2007.

DELLEUZE, G. **Post-scriptum**: sobre as sociedades de controle. In: _____. Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

EHRENBERG, A. **O culto da performance**. São Paulo: Ideia e Letras, 2010.

GAULEJAC, V. de. **A gestão como doença social**. São Paulo: Ideia e Letras, 2007.

HASHIZUME, C.M. Violência simbólica no trabalho: considerações exploratórias sobre a nova ontologia do trabalhador na pós-modernidade. **Revista Ambivalências**, v. 2, n. 4. p. 137-150. jul-dez. 2014.

HASHIZUME, C. M.; SANTOS, A. S. **Telemarketing, assédio moral e judicialização**: estudo sobre as condições de trabalho e desafios enfrentados na obtenção dos direitos trabalhistas. Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia do Trabalho. Campina Grande-PB: UEPB, 2015.

HASHIZUME, C. M. Proletarização e invasão do tempo livre do docente: estudo sobre a formação continuada e lazer de professores do ensino básico. In: BATISTA, E.; BATISTA, R. L. **Trabalho, educação e emancipação humana**. São Paulo: Paco, 2019.

HASHIZUME, C. M. et al. **Avaliação e análise das queixas escolares e saúde mental de alunos e professores nas escolas em Osasco**. Relatório de Pesquisa: Osasco, 2019.

PIOLLI, E. Gerencialismo e hiperburocratização: as novas relações de poder e controle na escola. In: PIOLLI, E.; OLIVEIRA, T. (Orgs.) **Educação e trabalho docente no Brasil: Gerencialismo e mercantilização**. São Paulo: Fonte editorial, 2019.

TRAGTENBERG, M. Escola como organização complexa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39,

n.142, p.183-202, jan-mar. 2018.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2001.

CAPÍTULO 6

SIGNIFICADO SOCIAL, SENTIDO PESSOAL E READAPTAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL²⁰

Crisleine da Silva Crispin
Marilda Gonçalves Dias Facci

Introdução

Na contemporaneidade, com o objetivo de atender às demandas do capital, são criadas formas distintas e sofisticadas de exploração do/a trabalhador/a, materializadas em um intenso processo de precarização do trabalho. Manifesta em várias categorias, a precarização do trabalho se concretiza, também, no âmbito educacional, atingindo os/as professores/as. A flexibilização de contratos, as condições de trabalho, a retirada gradativa dos direitos sociais, dentre outros aspectos, contribui para a intensificação do trabalho desta categoria profissional, bem como para seu adoecimento e, consequentemente, para o afastamento dos seus postos de trabalho.

No estudo em questão, tratamos de uma forma específica de trabalho, a saber, a readaptação funcional docente, que, de acordo com pesquisadores, tais como Pezzuol (2008), Bastos, Faustino, Almeida e Romão (2010), Medeiros (2010), Arbex, Souza e Mendonça (2013), Brand (2013), Vieira (2013), Antunes (2014), Torres (2015), Krugmann (2015), Santos (2015) e Assis (2016), vem crescendo exponencialmente, assim como o adoecimento de professores/as.

²⁰ Este texto apresenta resultados de pesquisa realizada no Curso de Especialização em Teoria Histórico-Cultural, do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

De acordo com Pezzuol (2008), uma das primeiras pesquisadoras sobre a temática da readaptação docente, a Secretaria da Educação Estadual de São Paulo, no ano de 2007, apresentou o maior índice de processos de readaptação de todo o funcionalismo público estatal. Os dados²¹ revelaram que esse índice equivale a 80% de um total de 22.567 readaptações concedidas, e 75% desse total são referentes à readaptação docente (PEZZUOL, 2008).

A readaptação funcional é uma forma de provimento de cargo público. Significa dizer que ao servidor público é permitido, legalmente, ser designado a um cargo distinto daquele pelo qual tomou posse. Deste modo, conforme disposto no Art. 24, da Lei 8.112/90, caracteriza-se readaptação “[...] a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada em inspeção médica”. Essas atribuições deverão respeitar a habilitação exigida, o nível de escolaridade e a equivalência de vencimentos (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, quando há necessidade de ser afastado/a devido a uma condição de limitação no desempenho de suas funções em sala de aula, o/a professor/a é readaptado/a para outra função, conforme apregoado pela lei federal em questão. Nesta lei são estabelecidas, do mesmo modo, as condições para aposentadoria por invalidez decorrentes da readaptação. São fornecidos, portanto, os parâmetros gerais no que se refere à readaptação funcional de servidores públicos.

Esses dados são expressão do profundo sofrimento que a categoria de trabalhadores/as da educação, em especial os/as professores/as, tem sido acometida, que por si só não explicam as relações entre as múltiplas determinações deste fenômeno. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo discorrer sobre

21 Posteriormente serão apresentados dados recentes da readaptação em algumas localidades do Brasil.

a relação entre a readaptação funcional e a cisão entre sentido pessoal e significado social, na constituição da consciência de professores/as readaptados/as.

Para tanto, em um primeiro momento são apresentados alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, que subsidiam o estudo em questão. No primeiro item são contempladas as discussões referentes ao papel do trabalho na constituição do ser social, assim como a relação entre trabalho e desenvolvimento da consciência humana e seus elementos constituintes: o significado social e o sentido pessoal. Esses conceitos serão fundamentais à compreensão do desenvolvimento da consciência e do processo de alienação/estranhamento.

Em seguida, discutimos de que forma o trabalho, sob o pressuposto do capital, se torna um instrumento de degradação da vida humana, provocando a cisão entre sentido pessoal e significado social, decorrente de um processo que Marx (1844/2004) denomina de estranhamento.

No segundo item retomamos a discussão sobre significação e sentido pessoal, explicitando a concepção de significação social do trabalho docente à luz da Psicologia Histórico-Cultural. São expostos, igualmente, a legislação sobre a readaptação funcional e os dados sobre a readaptação docente em alguns estados e cidades do Brasil, encontrados a partir da revisão da bibliografia.

1. Trabalho e formação humana: da humanização ao estranhamento do gênero humano

Para que possamos compreender, ainda que inicialmente, a relação entre o trabalho docente, a readaptação funcional de professores/as e, posteriormente, a cisão entre sentido e sig-

nificado, é necessário, entre outras coisas, que localizemos o momento histórico em que isso ocorre no atual modo de organização e reprodução da vida: o capitalismo.

No entanto, para que compreendamos como o trabalho, sob o modo de produção capitalista, propicia o processo de estranhamento e de degradação da vida humana, expresso em intenso adoecimento, é necessário entendermos de que forma se dá a constituição do ser social. Dito de outra forma, que lugar ocupa o trabalho na hominização²² e humanização do ser social que, posteriormente, se transforma em instrumento de desumanização do mesmo.

Partimos do pressuposto, reivindicado pela Psicologia Histórico-Cultural, de que a formação do ser humano, isto é, a formação do gênero humano, é determinada historicamente. Significa dizer que a genericidade humana é possibilitada por meio da atividade do ser social em um processo de objetivação e apropriação da cultura – esta última entendida como produto histórico do trabalho humano.

Marx afirma que é o trabalho a categoria fundante e organizadora do ser social, “condição natural eterna da vida humana” (MARX, 1867/1996, p. 303). Deste modo, é no intercâmbio material entre ser humano e natureza (trabalho), que os humanos se apropriam das coisas naturais, dominando suas propriedades e fazendo-as atuarem umas sobre as outras, como se fossem extensão do seu próprio corpo orgânico e cujo resultado é a produção de um valor de uso, um bem útil e ajustado às necessidades humanas, sejam elas do “estômago ou da fantasia” (MARX, 1867/1996, p. 165). Conforme o autor, é nesta relação que se gesta e reproduz a sociedade.

Sobre o processo histórico-social do desenvolvimento humano, Leontiev (2004, p. 279) afirma que “[...] o homem é um

22 Entendido como processo de mudanças essenciais na organização física do humano (Leontiev, 2004).

ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Leontiev (2004) ainda assinala, diferentemente das teorias psicológicas tradicionais, que indivíduos só se tornam humanos à medida que se relacionam com seus pares, por meio da cultura, pois

[...] cada indivíduo **aprende** a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 2004, p. 285, grifo do autor).

É necessário, então, que a cada indivíduo sejam garantidas as mediações necessárias para que se aproprie do mundo constituído por fenômenos e objetos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade, para então tornar-se humano.

O ser humano pertence a uma espécie animal, porém com particularidades estruturais orgânicas próprias a um determinado nível de estruturação biológica (LEONTIEV, 2004). De acordo com o autor, essas particularidades são produtos da história evolutiva, na qual o ser humano, em um primeiro momento, a partir de relações naturais e adaptativas com a natureza, inicia um desenvolvimento rudimentar de vida social. É este momento que principia o surgimento da espécie *homo sapiens*, em que o desenvolvimento humano não é determinado por outra coisa senão por surgimento e aprimoramento de funções próprias da vida em sociedade.

A atividade especificamente humana – o trabalho, é, de acordo com Leontiev (2004), caracterizado pelo uso e fabrico de instrumentos e por sua efetividade se dar em condições de atividade comum coletiva. Isso quer dizer que, no âmago deste processo, o ser social participa de relações com outros seres sociais que fazem parte de uma sociedade e não apenas em uma relação determinada com a natureza.

Leontiev (2004, p. 80) afirma: “O trabalho é, portanto, desde a origem mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade”. Diferencia-se, portanto, dos instrumentos utilizados pelos animais, uma vez que é por intermédio dos instrumentos que o ser social modifica suas capacidades naturais, potencializando-as de modo a superar sua natureza biológica.

Diferentemente dos “instrumentos” utilizados pelos animais, os utilizados pelo ser humano são instrumentos de trabalho. Mas em que radica essa diferença? Leontiev (2004) afirma que, embora a atividade “instrumental” dos animais seja complexa, ela não se caracteriza como um processo social, uma vez que não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetivam. Além disso, a comunicação instintiva que há entre os animais não se confunde com sua atividade “produtiva”, isto é, não é mediatizada por ela, tão pouco depende dela.

O trabalho humano é, em contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, faz funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. (LEONTIEV, 2004, p. 81).

Ao analisar o processo de hominização, Leontiev (2004) atesta que as formas rudimentares de trabalho e de sociedade se originaram paralelamente à fabricação de instrumentos. Caracterizado como o segundo estágio desse processo, o autor afirma que, nesse momento, a partir da influência do trabalho e da comunicação da linguagem, a anatomia do ser humano começava a sofrer modificações, expressas no cérebro, nos órgãos dos sentidos, nas mãos e nos órgãos da linguagem. Designado

como estágio da *passagem ao homem*, esse momento histórico demonstrava novos elementos ao desenvolvimento humano, que não mais se regia somente por leis biológicas (LEONTIEV, 2004). Afirma o autor:

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social do trabalho, sob ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar às leis sócio históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. (LEONTIEV, 2004, p. 281).

Podemos perceber, dessa forma, que a partir da fabricação e do uso de instrumentos, o desenvolvimento do ser humano não é mais determinado pelas modificações biológicas hereditárias, e sim por leis histórico-sociais. Porém, isso não significa ignorar a ação das leis da variação e hereditariedade, pois “[...] o homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas” (LEONTIEV, 2004, p. 282).

Lukács (2013) postula, em relação à essência do trabalho humano, que as primeiras formas de trabalho se deram a partir da luta do ser humano por sua existência e o desenvolvimento do trabalho se dá por meio da autoatividade do ser. Dessa forma, é a partir do trabalho que o humano em sociedade dá um salto em relação às formas inferiores de ser. Além disso, o autor marca o trabalho como o modelo de toda práxis social, possibilitando a compreensão de outras categorias da vida humana, uma vez que o trabalho dá origem ao ser social.

Segundo Márkus (1965/2015), tanto o ser social quanto o animal satisfazem suas necessidades por meio da atividade, porém o animal atém-se à necessidade física imediata. Caracteriza-se como uma atividade limitada, pois “[...] para o animal, os objetos de suas necessidades tendem a coincidir com os ob-

jetos do consumo direto” (MÁRKUS, 1965/2015, p. 25). Posto isso, o que faz o trabalho ser considerado uma atividade exclusivamente humana, e se diferenciar da atividade vital animal, é a forma como o ser humano se relaciona com a natureza a fim de executar seu trabalho.

Neste sentido, corroboramos com Márkus (1965/2015), quando afirma que na satisfação das necessidades humanas radica a atividade materialmente mediada, porque “[...] o trabalho é, antes de tudo, uma atividade que não visa diretamente, mas somente através de mediações, a satisfação de necessidades” (p. 27).

O referido autor afirma que, primeiramente, o ser humano é um ser social. Desta caracterização implicam dois aspectos da sociabilidade humana. Por um lado, implica dizer que o indivíduo só se humaniza uma vez que mantenha contato e estabeleça relações com outros humanos. Por outro, essa humanização só se efetiva ao passo que se aproprie das objetivações humanas produzidas historicamente (MÁRKUS, 1965/2015). Destarte, compreendemos o trabalho como uma atividade especificamente humana.

Lukács (2013) afirma que somente o trabalho tem, como essência ontológica, um caráter intermediário, uma vez que implica o metabolismo do humano com a natureza orgânica e inorgânica (utensílios, ferramentas, matéria-prima). Deste modo, no trabalho enraízam todas as determinações que implicam o ser social. É, portanto, considerada a categoria que o origina, dada a forma de ser/sociabilidade (LUKÁCS, 2013).

Nessa relação, o ser humano opera “[...] sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 1867/1996 p. 297).

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o ho-

mem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. (MARX, 1867/1996, p. 297).

De acordo com Marx (1844/2004), é por meio do trabalho que o ser humano se torna um *ser genérico* consciente, pois é na relação com a natureza, na produção da realidade objetiva, que são determinadas as relações humanas e, portanto, a totalidade da vida humana. “Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo (é que) o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*” (MARX, 1844/2004, p. 85, grifo do autor).

Nesta produção dinâmica do mundo objetivo, estão presentes, portanto, os processos de apropriação e objetivação em que o ser humano manipula a natureza, se apropria dela, modifica-a e objetiva o produto do seu trabalho, ao passo que transforma a si mesmo, numa relação dialética, que permite ao ser humano ser considerado um ser genérico, pertencente ao gênero humano.

Em outras palavras, é pela *práxis* social que o ser humano intervém na natureza, de modo a apropriar-se das objetivações de seus antecedentes, possibilitando objetivar-se como ser social. A objetivação, portanto, resulta da relação entre atividade vital humana e produtos construídos historicamente pelo gênero humano. Radica na relação entre apropriação-objetivação, como já mencionado, o processo de mediação, que implica, pois, a ação do outro, com o objetivo de garantir a transmissão do produto do trabalho humano às outras gerações.

No processo de “apropriação” (*Aneignung*) de

objetos humanizados (o que constitui uma das principais dimensões de socialização), o indivíduo transforma em necessidades e competências da vida pessoal as carências e habilidades historicamente criadas e objetivadas nos elementos de seu meio – e, desta forma, uma *transmissão prático-material* da tradição é realizada na sociedade, o que constitui a base da continuidade histórica e, ao mesmo tempo, torna possível o progresso social. (MÁRKUS, 1965/2015, p. 33, grifos do autor).

Nesse processo, o objeto da atividade se transforma, assim como há modificação no indivíduo ativo nesta relação, dado que, como afirma Marx (2011, apud Márkus, 2015, p. 33-34), “[...] os produtores se modificam, extraíndo, de si mesmos, novas qualidades, desenvolvendo a si mesmos por meio da produção, remodelando-se, formando novas forças e novas concepções, novos meios de comunicação, novas necessidades e nova linguagem”.

Nesse sentido, ao romper com as barreiras biológicas da sua própria espécie, o ser social desenvolve novas funções cognitivas, quais sejam “[...] o pensamento e o raciocínio, condições para pré-ideação, para a intencionalidade, para o ser consciente” (MARTINS, 2001, p. 44), que superam, portanto, a representação imediata da realidade. Assim, o ser social se constitui enquanto tal assim como constitui sua consciência, por meio do trabalho, que, por sua vez, engendra a linguagem (MARTINS, 2001).

Como postulado por Lukács (2013) e Marx (1867/2006), a categoria ontológica central do trabalho se encontra na mediação entre a objetividade dada e o ser humano. A realização da posição teleológica dá origem a uma nova objetividade, que, por conseguinte, coloca os humanos diante de uma nova posição teleológica. Por teleologia entende-se a antecipação de uma

atividade futura e seu resultado/finalidade. Tal qual posto por Marx, esse processo “[...] implica o pôr de um fim, e, portanto, numa consciência que põe fins” (LUKÁCS, 2013, p. 48).

A consciência assume então um papel importante nessa transformação do ser meramente biológico em ser social, uma vez que a objetivação é algo determinado na consciência deste. Para evitar interpretações idealistas e mecânicas, é importante dizer que, para Lukács, a consciência, embora participe do complexo causal do trabalho, é ela mesma, determinada pelas posições teleológicas inauguradas pelos processos de trabalho anteriores. Acerca do ato de pôr e sua relação com a consciência, o autor afirma que

[...] pôr, neste contexto, não significa, portanto, um mero elevar-à-consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. (LUKÁCS, 2013, p. 48).

Na medida em que o ser humano se organiza para a satisfação das necessidades, por meios das objetivações produzidas no processo de trabalho, tornam-se possíveis novas formas complexas de sociabilidade, sendo a finalidade do trabalho a instância necessária para a vida social. Desta forma, a consciência resulta no pôr de finalidades intrinsecamente ao processo de trabalho, porém ela não se resume a isso, ou seja, na busca da satisfação das necessidades por meio do processo de trabalho. A consciência se dá simultaneamente ao fazer prático humano.

Leontiev (1978) afirma que o caráter significativo adquirido pelas imagens sensoriais é primordial para a formação da consciência humana. Dito de outro modo, o autor explicita que “[...] nos significados está representada – transformada e com-

primida em matéria de linguagem – a forma ideal da existência do mundo objetivo, de suas propriedades, vínculos e relações, descobertos pela prática social conjunta” (LEONTIEV, 1978, p. 111, tradução nossa).

O significado se refere, pois, às designações, determinadas ao longo da história pela atividade humana, que são generalizadas e cristalizadas da realidade. Estas são idealizadas em formas de significados linguísticos, isto é, garantem estabilidade por meio da linguagem, consolidada na palavra.

Para a constituição da consciência humana, é necessário que o ser social se aproprie de todo sistema de significações construídos historicamente pelo conjunto da humanidade. A complexidade da consciência depende, portanto, do grau de apropriação desses significados, pois, à medida que os significados são interiorizados, assim como os conceitos, o movimento interno da atividade mental é constituído. Estabelece-se, dessa forma, a atividade mental no plano da consciência (LEONTIEV, 1978).

De acordo com a compreensão de Leontiev (2004, p. 102) pode-se afirmar que 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 [...]”.

Na internalização dos significados se formam, portanto, os processos de apropriação e objetivação, possibilitados pela mediação. Significa dizer que a internalização dos significados se dá mediante a apropriação do produto da atividade humana construída historicamente (objetivação).

Com o advento da propriedade privada e da divisão social do trabalho, Leontiev (1978) assinala que a relação entre os significados, no plano da consciência individual, não mantém

uma concordância, pois são desagregados à medida que acompanham a desagregação das relações entre os seres humanos e as condições materiais de vida, visto que não conservam motivos comuns.

De acordo com o autor, a dualidade da existência dos significados, engendrada nesse movimento, consiste na existência independente destes, sendo assim como objetos de sua própria consciência e, por vezes, como mecanismo de apreensão da realidade objetiva. Nesse processo, “[...] os significados entram necessariamente em relações internas que os vinculam com ‘geradores’ da consciência individual” (LEONTIEV, 1978, p. 115, tradução nossa).

Com isso, o autor quer dizer que os significados, expressos no movimento da ciência e nas noções ideológicas da sociedade (religião, filosofia, política), que são subordinadas pelas leis históricas e sociais, são individualizados, subjetivados em um movimento distinto, mas que não perdem seu caráter histórico e social.

Deste modo, no plano da consciência individual, os significados tomam uma espécie de “vida dual” e se expressam de formas diversas entre os indivíduos. Este processo Leontiev (2004, p. 103) denomina de sentido pessoal, “[...] a relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim”.

Os significados tanto constituem a consciência social como determinam igualmente, a consciência individual, porém, como afirma Leontiev (1978), a coincidência entre sentido e significado das ações na sociedade capitalista não se efetiva, visto que a divisão social do trabalho, bem como a divisão da sociedade em classes, engendra a ruptura entre os mesmos.

Tal fato ocorre processualmente a partir das relações de dominação que se colocam para o trabalho, em que “[...] a vida mesma aparece só como meio de vida” (MARX, 1844/2004, p. 84). Em outras palavras, significa dizer que, considerado o modo de produção capitalista, o trabalho se torna estranhado e que, ao mesmo tempo em que promove a humanização do ser social e funda o gênero humano, promove sua desumanização.

Nas palavras de Marx (1844/2004, p. 84-85):

A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque ele é um ser genérico. Eis porque a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte essa relação a tal ponto que o homem, precisamente porque ele é um ser consciente, faz da sua atividade vital, sua **essência**, apenas um meio para sua **existência**. (grifos do autor).

Nessas condições de alienação, a atividade produtiva do indivíduo encerra a concordância entre o significado social da mesma e o seu sentido (LEONTIEV, 2004, 1978). Nesse caso, tanto a consciência quanto a própria personalidade sofrem um desenvolvimento unilateral. A partir dessa premissa, depreende-se que no trabalho estranhado há uma ruptura entre o significado social e o sentido pessoal da atividade, uma vez que o produto dessa atividade não mais pertence ao produtor, e sim a outro. No caso das atividades do/a professor/a, essas serão estranhadas quando o sentido de sua prática não corresponder ao seu significado social.

Como reiterado, a experiência humana é cristalizada em significações. Denota dizer que, à medida que os seres sociais vão objetivando sua história, a partir do trabalho, criam pro-

dutos culturais (objetos, fenômenos, conceitos, palavras) que se expressam em sínteses históricas: as significações sociais. Como produto histórico, essas sínteses não são eternas e transformam-se a partir da política, dos valores de dado momento histórico, de modo que expressam a ideologia que as produziu (LEONTIEV, 1978).

No caso do trabalho docente não é diferente. De acordo com Saviani (1999), os significados da atividade pedagógica têm se transformado em conformidade com o momento histórico no qual engendra a educação. Deste modo, tanto as concepções filosóficas de mundo, como os ideários pedagógicos que expressam a ideologia dominante, têm incidido na transformação destes significados.

Cabe salientarmos que neste estudo não são elucidados esses diferentes significados pelos quais a atividade docente foi compreendida, uma vez que não é seu objetivo. Explanamos, pois, a significação da atividade docente tendo em vista as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, para compreendermos como se dá a cisão entre sentido pessoal e significado social e a intensificação dessa cisão decorrente da readaptação funcional.

Afirmamos que, para se tornar humano, é necessário que se aprenda a sê-lo. Isso se dá à medida em que ocorre o processo de transmissão e assimilação da cultura, produzida historicamente pelo trabalho de mulheres e homens da sociedade. Esse processo é, pois, um processo educativo, pela sua função (LEONTIEV, 1978).

Saviani (2000, p. 17), acerca da atividade educativa, afirma: “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Posto isso, compreendemos que o significado do trabalho docente é formado

pela finalidade do ato de ensinar, isto é, “[...] pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno” (BASSO, 1994, p. 27).

Nesse sentido, o/a professor/a é quem dirige esse processo. Destarte, o docente é quem deve organizar situações que propiciem o acesso aos signos e ferramentas necessárias à mediação, com o objetivo de garantir a apropriação dos produtos culturais humano-genéricos pelo seu educando.

Convém salientarmos o entendimento de que o trabalho do/a professor/a tem especificidades e deve possibilitar o acesso ao conhecimento científico, em virtude de que “[...] não se trata de qualquer tipo de saber. Portanto, à escola diz respeito “o conhecimento elaborado e não o conhecimento espontâneo; o saber sistematizado e não o saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular” (SAVIANI, 2000, p. 19).

A partir da apropriação desses conhecimentos, é que o/a professor/a garante ao aluno a possibilidade de desenvolvimento psíquico mais complexo possível. Porém, como vimos, Leontiev (1978, 2004) atesta que, na sociedade de classes a coincidência entre significação social e sentido pessoal não se mantém. Essa relação sofre uma ruptura de tal modo que ocorre o processo de alienação.

Compreendemos, portanto, que o significado social do trabalho do/a professor/a é assegurar a apropriação do conhecimento científico, pelo seu aluno, cuja finalidade direta de sua ação é produzir desenvolvimento psíquico. Vigotski (2001) já reiterava que a complexificação das funções psíquicas seria efetivada à medida que o ensino ‘arrastasse’ o desenvolvimento.

De acordo com o autor, o ensino promovido pelo/a professor/a, reorganiza todas as funções psíquicas, de modo a re-

qualificar o sistema psíquico como um todo, uma vez que “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2001, p. 115).

Logo, para ele, o que promove o desenvolvimento é uma correta organização da aprendizagem, dado que “[...] conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processo de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 115). Ensino e aprendizagem são, portanto, “fonte de desenvolvimento”.

Cabe salientarmos aqui que, como afirmado por Leontiev (1978/ 2004), a cisão entre significado social e sentido pessoal já ocorre na sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho e da divisão da sociedade em classes. Assim, a ruptura entre significado social e sentido pessoal do trabalho docente já está presente! Motivo pelo qual os/as professores/as têm expressado intenso sofrimento e adoecimento, culminando com a readaptação e até mesmo com a aposentadoria precoce, conforme veremos no próximo item.

2. A cisão entre sentido pessoal e significado social do trabalho docente e a readaptação em questão

Como já afirmado, a readaptação é um dispositivo utilizado pela seguridade social, pelo qual os/as professores/as são realocados/as em outra função, quando averiguada alguma limitação em sua capacidade física ou mental. No que se refere à consolidação da Readaptação Funcional, não havia, até o final da década de 1980, legislação específica a esse respeito. As constituições brasileiras pretéritas à Constituição Federal de 1988 “[...] previam somente o ‘reaproveitamento’ de funcioná-

rios em outras funções que não fossem as de origem dos cargos, como no caso dos magistrados” (TORRES, 2015, p. 52).

No tocante à categoria docente, consoante ao §2.º, do artigo 158, da Constituição de 1934, existia a possibilidade do aproveitamento a um cargo para o qual possuísse habilitação, caso houvesse a extinção da cadeira, conforme constata-se a seguir:

É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento. [...] § 2º Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado (BRASIL, 1934).

A instauração da readaptação funcional se deu formalmente com a determinação da Lei nº 3.780, de 12 julho de 1960, especificamente para os servidores federais, que dispõe sobre a classificação de cargos do Serviço Civil do Poder Executivo e estabelece, entre outras coisas, a readaptação ao funcionário que venha exercendo, por um prazo superior a dois anos, atribuições diversas das pertinentes à função pela qual foi enquadrado.

Nesse sentido, a readaptação era determinada quando houvesse desvio de função decorrente de uma necessidade absoluta, na qual o funcionário estivesse nessa função há mais de dois anos, exercesse a atividade de modo permanente, tivesse atribuições diversas, variando de responsabilidade e grau, e possuísse aptidões e habilitações para o desempenho das atividades exigidas ao cargo (BRASIL, 1960).

Portanto, ao longo da história, a readaptação surge como possibilidade de reaproveitamento de cargo e como um dispositivo que legaliza o desvio de função. Especificamente no caso

dos docentes, não há uma legislação que orienta esse processo, contudo cada esfera do poder (estadual e municipal) tem a possibilidade de criar legislações que conduzam essa forma de trabalho.

O processo anterior à readaptação é marcado por longos períodos de afastamentos temporários ou licenças médicas, mas que não podem ultrapassar o prazo de vinte e quatro meses. Ao ter o vencimento da licença expedido, o docente tem de retornar às atividades em sala de aula. Quando ao/a professor/a é concedida uma licença superior a noventa dias e pelo mesmo motivo, há a necessidade de passar por uma avaliação em junta médica especializada, com o objetivo de avaliar a capacidade laborativa, mesmo em condições de sofrimento e/ou adoecimento biopsíquico, conforme relata Assis (2016).

Após a avaliação, o docente poderá ser licenciado, readaptado ou aposentado por invalidez. A readaptação é determinada quando não comprovada a necessidade de aposentadoria, uma vez que não há provas de invalidez, ainda que o docente não esteja apto para desenvolver as funções específicas da docência (ASSIS, 2016).

Para aprofundarmos os conhecimentos referentes à readaptação no Brasil, realizamos uma revisão da bibliografia, na base de dados da CAPES e no SciElo, entre os anos 2007 e 2017²³. Também levantamos dados quantitativos, que foram obtidos por meio de informações disponibilizadas pelo Tribunal de Contas do Mato Grosso e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE. Delimitamos os anos de 2007 a 2017, pois não foram encontrados trabalhos que versavam sobre a temática nos anos antecedentes a 2007.

A busca se deu primeiramente na base de dados da CA-

23 Foram delimitados os anos de 2007 a 2017, pois não foram encontrados trabalhos que versavam sobre a temática nos anos antecedentes a 2007.

PES, mediante o indexador “readaptação funcional”, sem filtro em um primeiro momento. Foram encontrados 27.151 resultados. Deste modo, optou-se por utilizar o filtro “grande área de concentração: Ciências Humanas e Ciências da Saúde”. Foram encontrados 728 registros. Procedeu-se com a leitura de todos os títulos²⁴, a fim de selecionar as pesquisas que continham pelos menos a expressão “readaptação” e “professores” ou “docentes”, excluindo as pesquisas que não tratavam da readaptação funcional de professores/as.

Foram localizadas nove produções científicas, sendo duas dissertações de Mestrado em Educação (MEDEIROS, 2010; ANTUNES, 2014); uma tese de Doutorado em Educação (BRAND, 2013), uma dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção (VIEIRA, 2013), uma dissertação de Mestrado em História (TORRES, 2015); duas dissertações de Mestrado em Psicologia (KRUGMANN, 2015, SANTOS, 2015); uma dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva (ASSIS, 2016) e uma dissertação de Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação (PEZZUOL, 2008).

O mesmo procedimento metodológico se deu no banco de dados SciElo. Foram selecionados dois artigos que versavam sobre a readaptação de professores/as: Bastos, Faustino, Almeida; Romão (2010), Medeiros (2010), Arbex, Souza; Mendonça (2013). Outros artigos encontrados versavam sobre as dissertações e teses mencionadas. Optamos pela utilização das mesmas, por isso excluímos os artigos das referidas produções.

Em relação ao quantitativo de afastamentos e readaptações concedidas no âmbito da docência, não foi possível encontrar dados relativos a um contexto mais geral, devido à fragilidade em se acompanhar esses dados, tanto em âmbito nacional

24 É necessário esclarecer que se adotou esse percurso metodológico, de realizar a leitura dos títulos, devido ao grande número de resultados obtidos e foi avaliado ser inviável a leitura do resumo de todos os resultados.

quanto estadual e municipal, uma vez que não há mecanismos de controle suficientes para tal acompanhamento. Nesse sentido, são apresentados, a seguir, dados que foram encontrados por meio da revisão da bibliografia, em algumas publicações científicas, artigos de mídias e sites governamentais.

Segundo dados disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em dezembro de 2011 haviam 11.872 professores readaptados; no mesmo período de 2012 o quantitativo de professores readaptados era de 13.925; no primeiro quadrimestre de 2013 houve um aumento de 2,5%, totalizando 14.268 professores em situação de readaptação funcional (ANTUNES, 2014). No ano de 2014, o número era de 14.376 professores readaptados, e em 2015 o número de readaptações concedidas aos docentes era de 14.356, sendo que 11.788 eram mulheres e 2.568 homens (DIEESE, 2015).

De acordo com relatório técnico apresentado pelo Tribunal de Contas de Mato Grosso (2016/2017), no ano de 2014, o número de professores/as readaptados/as era de 426, seguido de 751 no ano de 2015. No ano de 2016, na Prefeitura Municipal de Cuiabá ocorreram 1741 readaptações, das quais 701 (40,26%) eram referentes a professores/as. Entre janeiro e maio do mesmo ano, 60,45% profissionais do magistério foram readaptados em decorrência de doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (CID M) e 20,65% por doenças relacionadas a transtornos mentais e comportamentais (ansiedade, depressão, síndrome de Burnout) (TC-MT, 2016/2017).

Também encontramos dados preocupantes em Mato Grosso do Sul, no ano de 2011. Nesse estado, conforme Krugmann (2015), a partir do estudo realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) com professores/as em situação de readaptação funcional, verificou-se que 58% dos profissionais se encontravam em readaptação temporária e

45% em readaptação definitiva, e que 76% tinham idade entre 41 e 60 anos.

Além disso, foi verificado que 88% são do gênero feminino e a condição de adoecimento acometeu-os após dez anos de exercício de docência. Em relação às causas da readaptação, 51% referem-se às doenças psíquico/emocionais, 29% representam as doenças musculoesqueléticas e 10% referem-se aos problemas relacionados à voz. Outro dado importante diz respeito à função em que os/as professores/as são alocados – 72% exercem atividades na biblioteca e 13% na secretaria (KRUGMANN, 2015). Ainda segundo a autora, em pesquisa realizada em 2014 os dados revelaram que haviam 278 docentes readaptados, sendo que 147 estavam em readaptação provisória e 131 em readaptação definitiva.

A readaptação também ocorre em outras partes do País. No Distrito Federal, conforme Medeiros (2010), no ano de 2007 haviam 130 professores/as readaptados/as; em 2008 esse número aumentou para 375 e, em 2009, até o mês de maio já contabilizavam 144 professores/as readaptados/as. Dentre as principais causas de readaptação, a autora destaca a depressão, seguida de tendinite ou doenças de coluna e, por último, os distúrbios de voz.

Esse processo também pode ser observado em cidades do Paraná. Brand (2013) informa que no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Toledo-PR, em 2012, de um total de 2120 docentes da rede pública estadual de ensino, em que 575 eram homens e 1534 eram mulheres, 60 professores/as encontravam-se em readaptação funcional, dos quais 14 eram homens e 46 mulheres.

Dentre as principais doenças que levam à readaptação, de acordo com Krugmann (2015) e Medeiros (2010), destacam-se as relacionadas às psíquico/emocionais (depressão, ansiedade,

síndrome do pânico e síndrome de Burnout); doenças musculoesqueléticas (tendinite, coluna); e distúrbios de voz. Cabe comentarmos aqui que nesses estudos não foram apresentados dados relacionados às readaptações de professores/as do ensino superior e às readaptações de demais funcionários públicos.

A readaptação poderá ser concedida por prazo temporário, de até dois anos, ou definitiva, quando houver a constatação de que a incapacidade para o trabalho a ser exercido é irreversível (BRASIL, 1990). Ao retornar à escola, como professores/as readaptados/as, estes/as são alocados/as em lugares diversos, como, por exemplo, a biblioteca e a secretaria, realizando atividades que, na maioria dos casos, não se relacionam com a atividade educativa (função do/a professor/a).

O estudo bibliográfico aponta que esta realidade produz uma série de contradições, que impactam a vida e a saúde do/a professor/a, como, por exemplo, as vivências positivas expressas em sentimentos de esperança e mudança de vida e vivências de sofrimento, exclusão, violência; as situações de alívio e as situações de conflito.

Em pesquisa com docentes readaptados/as que assumiram funções na biblioteca, Bastos et al (2010, p. 94) indicam o movimento do processo de readaptação no qual expressam-se vivências de sofrimento, exclusão e violência, em que a biblioteca é tida como “[...] um lugar de calvário e sofrimento onde a readaptação é penosa e o trabalho não tem relação com o prazer nem com a realização pessoal”. No entanto, o processo de readaptação também é marcado por vivências positivas, dado que alguns professores/as relataram que o trabalho realizado na biblioteca poderia dar início a uma nova fase da vida (BASTOS et al, 2010).

Arbex, Souza e Mendonça (2013), em pesquisa realizada com professores/as readaptados/as em uma universidade pública, apontam a necessidade de considerar o contexto de

trabalho para além dos fatores biomédicos, para apreender a complexidade do tema. Nesse sentido, a readaptação é decorrente de condições de trabalho, em que a sobrecarga é um dos determinantes que não deve ser preterida da análise (ANTUNES, 2014; ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013).

Outrossim, afirmam que a readaptação corrobora ainda mais o processo de precarização e degradação da saúde, visto que as diversas formas de organização e condições do trabalho docente impactam diretamente a vida e a saúde biopsíquica dos/as professores/as (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013).

Cabe mencionarmos aqui que, embora o ensino superior não seja contemplado com dados sobre a readaptação docente e apresentar algumas especificidades, como, a produtividade requerida ao/a trabalhador/a, por exemplo, a readaptação também ocorre nesse contexto. Porém, para esse estudo, limitamo-nos aos/as professores da educação básica.

Outro aspecto se refere ao estigma, preconceito/discriminação e violência sofridos pelos/as professores/as em readaptação funcional, os/as quais vivenciam sentimentos de culpa, inutilidade, vergonha, invisibilidade, fracasso e isolamento, entre outros, conforme pesquisas de Santos (2015), Antunes (2014), Arbex; Souza; Mendonça (2013) e Vieira (2013). Esses sentimentos, advindos do processo de readaptação, que ora se expressavam como alívio, ora como geradores de conflitos, incidem, em última instância, na consciência do/a professor/a, analisa Santos (2015).

Assim, a partir dos dados expostos, observamos que, por vezes, parece ser localizada no indivíduo a causa de seu sofrimento e dos sentimentos vivenciados no processo de readaptação. Questionamo-nos se esse movimento isenta o papel das condições objetivas nesse processo e se isso intensificaria sua condição de sofrimento e adoecimento.

Compreendemos, pois, que essa concepção incide sobre o desenvolvimento do sentido pessoal dos/as professores/as readaptados/as sobre seu trabalho, intensificando a cisão entre significação social e sentido pessoal, produzido pelo processo de alienação do seu trabalho. Acerca deste processo de alienação do/a professor/a, Costa (2009, p. 78) afirma que “o próprio sistema capitalista de produção empreende todo um esforço de produção da alienação no trabalhador, notadamente o professor, para então culpabilizá-lo por problemas que não decorrem do seu nível de qualificação”.

Como afirma Basso (1994), a cisão entre sentido pessoal do trabalho docente e significação social, ocorre, por exemplo, quando o sentido pessoal atribuído pelo/a professor/a for somente de trabalhar para garantir sua sobrevivência. Uma vez que na sociedade de classes, como já afirmado por Leontiev (1978, 2004), ocorre a ruptura entre significação social e sentido pessoal, compreendemos que com a readaptação docente esse processo se intensifica de tal forma que os/as professores/as se adaptam, cada vez mais, ao que lhes é imposto. A compreensão da totalidade deste processo lhes é negada intencionalmente, para que não questionem toda exploração e opressão que vivem, como é com toda a classe trabalhadora.

Destarte, o processo de readaptação funcional é marcado por contradições nas quais os/as professores/as convertem-se em mero executores de tarefas não definidas por eles e que não corroboram com a finalidade da atividade educativa. Assim, deixam de ser sujeitos do desenvolvimento de suas histórias e do seu próprio desenvolvimento.

Com isso, temos o apassivamento da categoria, que, explorada, progressivamente tem que se submeter às exigências impostas pelo mundo do trabalho, para garantir sua sobrevivência. As implicações desses determinantes para a consciên-

cia são caríssimas, como a ocorrência da fragmentação da classe, para exemplificar, decorrente do preconceito e do estigma que sofrem os/as professores/as readaptados/as. Isso diminui a possibilidade de organização e luta contra o fim dessas explorações.

Nesse sentido, entendemos que a readaptação pode se constituir como mais uma forma de adaptar o ser social, moldar a sua consciência de modo a atender o capital, destituindo a possibilidade de constituição de uma consciência de classe, com vistas à superação do capitalismo.

Considerações Finais

O estudo em questão teve como objetivo compreender a relação entre o processo de readaptação funcional de professores/as, a relação com a significação social e o sentido pessoal do trabalho docente e o desenvolvimento da consciência. Para tanto, partimos do pressuposto de que a finalidade do ato educativo é produzir a humanidade construída historicamente no indivíduo singular. Por isso, questionamos se a atividade exercida pelo/a professor/a readaptado/a se relaciona à atividade educativa e quais as consequências para o desenvolvimento da consciência.

Em primeiro momento, foi evidenciado que o trabalho, entendido como atividade vital humana, foi essencial para a passagem do ser meramente biológico ao ser social. Isto é, à medida em que o ser desenvolvia atividades, ainda que embrionárias, para garantir sua sobrevivência, alguns elementos novos apareciam, em decorrência do trabalho e da comunicação que foram estabelecidas naquela quadra histórica. As leis que determinavam o desenvolvimento humano passaram a ser as leis histórico-sociais e não mais as leis biológicas.

Explicitamos também que, para se tornar humano, o indivíduo precisa aprender a sê-lo. Para isso, discutimos os conceitos de objetivação, apropriação, significação social e sentido pessoal, com o intento de explicar que, a partir do trabalho do professor/a, o indivíduo apreende a cultura – produzida pelo acúmulo de trabalho humano – e adquire as características humanas não-naturais, como reitera Vigotski (2001).

O trabalho docente é, portanto, imprescindível ao desenvolvimento psíquico, isto é, ao desenvolvimento da consciência e da personalidade do aluno. No entanto, no modo de produção capitalista o trabalho adquire particularidades que provocam a alienação do/a trabalhador/a e, por conseguinte, de sua consciência, assim como ocorre a cisão entre o sentido e o significado da finalidade da atividade educativa. Além disso, as diversas mudanças no mundo do trabalho impõem aos/às professores/as um perfil passivo e colaborador para atender as demandas do capital.

A atividade do/a professor/a que, ao ter como sentido pessoal a garantia da sobrevivência – como é para a maioria da classe trabalhadora – perde de vista a relação com o significado social da atividade educativa, isto é, a humanização dos indivíduos em suas máximas possibilidades.

Isso posto, indagamo-nos acerca do sentido e do significado da atividade que o/a professor/a readaptado/a realiza, uma vez que a finalidade do ato educativo não se coloca nessa forma de trabalho, pois esse/a trabalhador/a é realocado para exercer tarefas cujas características se distanciam e se desvinculam do ato de educar.

Em virtude dessas evidências, compreendemos que esse processo é permeado por contradições que culminam no maior esvaziamento do trabalho docente e no maior distanciamento entre sentido pessoal e significado social da atividade educa-

tiva, logo em maior alienação do trabalhador docente, de sua consciência e de sua personalidade. Isso porque, o processo de estranhamento em relação à atividade, o qual Marx (1844/2004) bem analisou, decorre do fato de se tornar apenas um meio para garantir a subsistência do/a trabalhador/a.

Não é uma atividade livre, é trabalho obrigatório. Não é trabalho para satisfação de uma carência, é trabalho estranhado, é meio para satisfazer necessidades fora do próprio trabalho. Assim, ao desenvolverem a atividade de trabalho readaptado, a produção de sentido pessoal se aproxima mais do cumprimento do trabalho (planejado por outrem), garantindo seu salário para sobrevivência e, posteriormente, para sua aposentadoria, mais do que ao desenvolvimento do ato educativo como possibilidade de desenvolvimento psíquico.

Se o trabalho docente for considerado e/ou marcado pela cisão entre sentido e significado, como já explicitado, resta evidente que ao retirar o/a professor/a de sala de aula e realocá-lo/a em outra função não relacionada com o ato de ensinar, inicia-se maior esvaziamento de seu trabalho e de sua função social.

Desta forma, a culpabilização do próprio indivíduo, acarretada pelas situações de estigmatização e preconceito, torna menos provável a minimização do sofrimento. Além disso, é atribuída ao docente a causa de sua condição, enquanto é preterido o papel decisivo das condições objetivas de vida. Expressa-se assim uma das formas de alienação em que a explicação dos fenômenos não parte da apreensão da totalidade das múltiplas relações do mesmo.

Todo esse estranhamento, produzido pelo rompimento entre trabalho e produto do trabalho, entre sentido pessoal e significado social, resulta nas contradições da existência humana, expressas nos referidos sentimentos de indiferença, passivi-

dade, resignação, conformismo, desmotivação, já vivenciados antes da readaptação e que se mantêm, como a bibliografia aponta.

Posto isso, compreendemos que esse processo não só põe um véu sobre as reais explicações acerca do processo de 'adoecimento' dos/as professores/as, mas também intensifica a alienação, obliterando a possibilidade de desenvolvimento da consciência e da personalidade do/a professor/a em suas máximas possibilidades. Deste modo, as relações de alienação no trabalho readaptado acarretam o desenvolvimento da estrutura interna da consciência, também alienada, desintegrada, tornando-a limitada e contraditória.

Como vimos neste capítulo e na bibliografia estudada, o professor passa a ser readaptado, a realizar funções diversas do ato de ensinar, mas isso, muitas vezes, é povoado de sofrimento, conforme foi constatado na pesquisa de Facci, Urt e Barros (2018). Eles queriam ensinar, no entanto condições objetivas traziam empecilhos para executarem a atividade docente.

Questionamo-nos, então, até que ponto o adoecimento não é uma forma de resistência individual, do professor, diante de condições de trabalho que o empurra, diversas vezes, para realizar um trabalho descompromissado. Estariam, os professores adoecidos, lutando contra esse processo de alienação? Ou sucumbiram aos ditames do capital? São questões que ainda necessitam de maiores estudos.

Nesse capítulo reafirmamos a necessidade da adoção de medidas que estejam a serviço da superação da educação e das condições de trabalho postas e, portanto, da alienação, com o propósito de possibilitar ao indivíduo a ampliação da sua consciência, de modo que sua prática seja para além de um processo pedagógico, mas também revolucionário.

Cabe salientarmos que o fim da exploração da classe tra-

balhadora só será possível com a erradicação dessa forma de organização e produção da vida. Assim, a luta a serviço dessa superação deve orientar as ações de todos/as os/as trabalhadores/as, incluindo os/as trabalhadores/as da educação.

Enfim, reiteramos que esse estudo não esgota as questões acerca do processo de alienação, permeado pela readaptação funcional e suas implicações para o desenvolvimento da consciência, mas levanta possibilidades para pensar caminhos que desvelem as múltiplas determinações imbricadas nesses processos.

Referências

ANTUNES, S. M. P. S. N. **Readaptação docente: trajetória profissional e identidade.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo-SP, 2014.

BRAND, R. M. W. **Do mal-estar à readaptação: o que causa o adoecimento e o afastamento da função docente.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS, 2013.

ASSIS, A. C. P. **Compreensão do sentido de ser professor readaptado por transtornos psíquicos à luz da fenomenologia heideggeriana.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

ARBEX, A. P. S.; SOUZA, K. R. S.; MENDONÇA, A. L. de O. M. Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos

professores de uma universidade pública. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 23, n.1, p. 263-284. 2013.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de História. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 1994.

BASTOS, G. G.; FAUSTINO, G. G. et al. A voz de sujeitos-readaptados em discurso: o lugar do bibliotecário. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 76-94, set. 2010.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**.1934.

_____. **Lei nº 3.780**, de 12 de julho de 1960. Dispõe sobre a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, estabelece os vencimentos correspondentes e dá outras providências. 1960.

_____. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civil da União, das autarquias e das fundações públicas federais e legislação correlata. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 1990.

COSTA, Á. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Á.; NETO, E.; SOUZA, G. (Orgs.). **A Proletarização do Professor, Neoliberalismo na Educação**. São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

DIEESE. **Número de professores readaptados da rede pública**

de ensino básico paulista por região, cargo entre 2013-2015 e sexo, em 2015. SEE/CGRH/CEPEA – Através da Lei de Acesso à informação. Elaboração DIEESE. Subseção APEOESP. São Paulo, 2015.

FACCI, M. G. D.; URT, S. da C.; BARROS, A. T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 281-290. 2018.

KRUGMANN, T. F. **Histórias de vida de professoras em processo de readaptação funcional.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2015.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MÁRKUS, G. **Marxismo e Antropologia: O conceito de “essência humana” na filosofia de Marx.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de São Paulo. Marília-SP, 2001.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MEDEIROS, R. C. F. **Para uma ecologia (mais) humana do professor readaptado**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

PEZZUOL, M. de L. de M. **Identidade e trabalho docente**: a situação do professor readaptado em escolas públicas de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação, Universidade Braz Cubas. Mogi das Cruzes-SP, 2008.

SANTOS, L. M. dos. **O sentido da readaptação atribuído pelas professoras**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2015.

TORRES, J. M. D. **O ser professor na rede municipal de Uberlândia**: histórias atravessadas pela Readaptação Funcional - 2000 a 2014. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2015.

MATO GROSSO. Tribunal de Contas Mato Grosso (TC-MT). Secretaria de Controle Externo de Auditorias Operacionais. **Auditoria especial de natureza operacional na concessão de licenças e no absenteísmo de professores em Cuiabá e Várzea Grande-MT**. Relator-conselheiro Antônio Joaquim Moraes Rodrigues Neto. 2016/2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia**. 32 ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1999.

VIEIRA, R. C. **Readaptação funcional de professores no Serviço Público**: a organização como determinantes de conflitos intersubjetivos e dramas pessoais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, 2013.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

PARTE II

LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE SOFRIMENTO/ ADOECIMENTO

CAPÍTULO 7

PRODUÇÕES SOBRE O SOFRIMENTO/ ADOCIMENTO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HITÓRICO-CULTURAL

Marina Beatriz Shima Barroco Esper
Marilda Gonçalves Dias Facci
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Sonia da Cunha Urt

Introdução

A educação tem sido alvo de crescentes ataques. Os recorrentes cortes de verbas evidenciam que os investimentos nesta área estão fragilizados, e que a educação pública tem perdido gradativamente seu espaço na sociedade. Vemos os reflexos nas universidades: os conteúdos estão cada vez mais esvaziados, a estrutura física está sucateada e, principalmente, notamos a perda da formação crítica substituída por formações que apenas buscam adestrar os sujeitos ao mercado de trabalho, conforme analisa Chauí (2001).

Estes conflitos têm afetado os docentes da educação superior. Muitas vezes, as constantes tensões e contradições os têm levado ao sofrimento, e mais, ao adoecimento. Assim, entendemos serem necessários estudos que se debrucem sobre esta temática a partir de viés histórico-cultural, de forma a proporcionar subsídios para pensar proposições de alternativas que levem ao enfretamento e à superação desta problemática posta no ensino superior, qual seja: o sofrimento e o adoecimento do professor universitário.

Este trabalho, portanto, propõe expor o que vem sendo produzido no meio científico a respeito do adoecimento/sufrimento do professor universitário, tecendo reflexões a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, que se fundamenta no materialismo histórico e dialético.

Em primeiro momento, trataremos algumas discussões sobre o sofrimento/ adoecimento, tomando como referência autores da Psicologia Histórico-Cultural. Na sequência, apresentaremos os resultados de pesquisa realizada na base Scientific Electronic Library Online – SciELO.

1. Sofrimento e adoecimento: algumas considerações

Leontiev (1978b) defende que, depois do *homo sapiens*, o papel do desenvolvimento biológico se reduziu, sendo as leis sociais as que mais promovem o desenvolvimento no homem. Assim, os seres humanos são criados, “determinados”, pela sociedade em que vivem. São as condições histórico-sociais que formam o homem, que constituem a sua personalidade.

Entendemos que o adoecimento pode, sim, ser causado por fatores biológicos, mas também pela forma como nossa sociedade se organiza. Apoiada em escritores marxistas, Oliveira (2005) explicita que a essência do homem é um produto histórico-social e que essa essência deve ser apropriada singularmente pelo indivíduo no decorrer de sua vida em sociedade.

O sofrimento/adoecimento não é um problema psíquico individual ou gerado no interior da categoria, mas é produzido de modo sócio-histórico, em razão de condições físicas e materiais que vão se deteriorando e do descrédito ou da banalização que a educação, e tudo o que ela implica (os profissionais, por exemplo), vêm sofrendo.

Apoiamo-nos na compreensão de sofrimento de Almeida (2018), que refuta a concepção de doença como algo apenas orgânico e restrito ao sujeito. A autora retoma a necessidade de se olhar os processos que resultam em obstruções à vida e que trazem o enrijecimento do sujeito, tanto na forma como se relaciona consigo mesmo quanto com os outros e com o ambiente. Este enrijecimento é decorrente do mal-estar, desconforto ou dor que o sujeito sente ao se ver diante de obstáculos, que não consegue encontrar meios para superá-los, e que trazem bloqueios à sua dinâmica de transformações, provocando sentimento de estagnação e decomposição.

Zeigarnik (1979) – autora russa que se debruçou no estudo dos transtornos mentais com base em experimentos psicológicos fundamentados no método do materialismo histórico-dialético – defende a ideia de que os transtornos mentais precisam ser entendidos com base nas relações sociais humanas, são produtos delas.

Para a autora, o adoecimento psíquico pode ser resultante de um determinado modo de formação da personalidade, depende do processo global em que as capacidades psíquicas são construídas na vida do indivíduo. Dessa perspectiva, compreende que a formação dos processos psíquicos não se dá de forma natural, não é inerente ao homem, mas é construído em sua apropriação do mundo, dos objetos e fenômenos criados pela humanidade.

Nos estudos de Zeigarnik (1979), a atividade ocupa lugar central na investigação do adoecimento psíquico, já que a autora constata que a mudança na atividade trazia como consequência mudanças de personalidade.

Leontiev (1978b) compreende que a consciência humana não é imutável: depende do modo de vida do sujeito, que, por sua vez, é determinado pelas relações sociais existentes e

pelo lugar que ocupa nessa relação. O autor explica que a consciência humana se transforma qualitativamente no decurso do desenvolvimento social e histórico e que tais transformações estão intimamente relacionadas às mudanças nas relações de produções entre os homens. Relações estas que, do nosso ponto de vista, podem causar adoecimento.

Para Leontiev (1978a/1978b) o estudo da consciência está relacionado com o estudo da atividade dos homens. A atividade, em sua teoria, está relacionada ao conceito marxista de trabalho: “A categoria marxiana de trabalho é assumida pela Psicologia Histórico-Cultural como categoria explicativa do psiquismo humano e ampliada para o conceito de atividade” (ASBAHR, 2011, p. 27). A atividade, nessa acepção, seria um princípio explicativo da consciência. Leontiev (1978b, p. 99) afirma: “A estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana”.

Segundo Silva (2014, p. 232), ao atribuir tal importância à atividade, Zeigarnik “reafirma o protagonismo do trabalho enquanto atividade genuinamente humana e nos aponta a tese explicativa do adoecimento psíquico como tendo como uma de suas fontes as relações atuais de trabalho”.

Ao nos debruçarmos no estudo sobre o trabalho, vemos que a tese de Marx (2013) é de que o trabalho é o ponto de partida, a gênese do processo de humanização do ser social. O trabalho é desenvolvido pelos laços de cooperação social: é por meio dele que o homem se torna social, diferenciando-se dos animais (ANTUNES, 2006). Diferenciando-se dos animais, o homem se humaniza, transforma a si mesmo no processo de trabalho, em suas ações na natureza. Segundo Marx (2013), o trabalho é a gênese do ser social, é uma atividade orientada para um fim, para a satisfação das necessidades humanas. Nesse processo, o homem transforma a natureza, se transforma e, dessa forma, se humaniza.

Entretanto, na sociedade capitalista ocorrem mudanças no processo de trabalho, que imprimem configurações específicas na subjetividade do homem – processo que muito nos interessa entender na presente discussão. Nesse processo, o trabalho é degradado, desonrado e não tem mais como finalidade a satisfação da necessidade do trabalhador; assim, torna-se apenas um *meio* para a satisfação de tais necessidades.

Estas novas configurações que o modo de produção capitalista imprime no trabalho têm seus reflexos no trabalho do professor. Segundo Chauí (2001), a universidade é uma instituição social e, portanto, reflete e reproduz o modo da sociedade em que está inserida.

Em outros termos, em nossa sociedade resta ao professor se enquadrar em modelos de trabalho que se assemelham aos da indústria. Os professores são forçados a entrar na lógica neoliberal, o que significa o esvaziamento da educação e o distanciamento do saber voltado à emancipação, para o bem coletivo. Esse movimento, que se formou nas universidades, traz grandes consequências para o docente, uma vez que sua prática tem se distanciado, e muito, do que é previsto socialmente para um professor, o que leva-o a adoecer.

Com base nos estudos de Leontiev (1978) sobre a teoria da atividade, entendemos que o que é previsto socialmente sobre o trabalho de um professor diz respeito às significações. A significação é entendida como o reflexo da realidade, que não depende da relação individual do homem com ela. Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e pode se apropriar dele. “A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (LEONTIEV, 1978b, p. 94).

A questão individual dessa apropriação (sem que se perca seu conteúdo social) diz respeito ao sentido, determinado indi-

vidualmente por meio das apropriações, ou não, das significações, pelo grau em que estas são apropriadas e pelo que representam para o sujeito. (LEONTIEV, 1978a/1978b).

A partir deste entendimento, verificamos que, diante de inúmeras contradições, manter a correspondência entre sentido e significado na atividade do professor tem sido um grande desafio, e a luta por esta correspondência pode ser identificada no sofrimento/adoecimento do professor universitário.

Defendemos, portanto, que é tarefa da Psicologia Escolar e Educacional estudar e discutir as relações entre trabalho e sofrimento/adoecimento. O exercício de reflexão sobre o que vem sendo dito a respeito da temática, de forma dialética, pode nos instrumentalizar para a superação e a proposição de formas de enfrentamento.

2. O adoecimento do professor na base SciELO

Utilizamos a plataforma SciELO como fonte de pesquisa para compreendermos como a produção científica tem apresentado a questão do adoecimento do professor universitário. A escolha se justifica pelo fato de esta ser a base de pesquisa representativa dos mais relevantes periódicos. Conforme Paker et al (2014), a SciELO é a maior provedora de periódicos indexados pelo Diretório de Periódicos de Acesso Aberto (Directory of Open Access Journals – DOAJ).

A pesquisa foi realizada no site <http://www.scielo.br>, entre julho de 2017 e fevereiro de 2018. Utilizamos diversas palavras-chave e suas combinações, e não utilizamos nenhum tipo de filtragem que a plataforma oferecia, com o intuito de alcançar o maior número de trabalhos publicados. Optamos por algumas combinações de palavras-chave, por quererem tema um grande espectro na captura de materiais condizentes com nossos propósitos.

Como resultados, nas palavras-chave “Adoecimento Professor” encontramos 17 artigos; “Mal-Estar Docente”, 10 artigos; “Síndrome de Burnout + Professor”, 4 artigos; “Adoecimento + Professor Universitário”, 2 artigos; “Trabalho + Professor Universitário”, 60 artigos e “Produtivismo”, 56 artigos.

No período indicado, levantamos um total de 149 trabalhos relacionados aos termos empregados. Com a leitura do resumo destes trabalhos, encontramos 16 artigos que se enquadravam na temática do sofrimento/mal-estar/adoecimento do professor universitário. Nossa análise foi realizada, portanto, com base nestes 16 artigos, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1: Trabalhos relacionados aos termos empregados

1- Bernardo, M. H. (2014). Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. <i>Psicologia & Sociedade</i> , 26(spe), 129-139.
2- Bianchetti, L.; Valle, I. R. (2014). Produtivismo acadêmico e decorrências das condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. <i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> , 22(82), 89-110.
3- Borsoi, F. I. C; Pereira, S. F. (2013). Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. <i>Universitas Psychologica</i> , 12(4), 2013.
4- Cortez, P. A. et al. (2017). A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. <i>Cad. saúde colet</i> , 1 (25), 113-122.
5- Godoi, C. K; Xavier, W. G. (2012). O produtivismo e suas anomalias. <i>Cadernos EBAPE.BR</i> , 10(2), 456-465.
6- Lago, R. R; Cunha, B. S; Borges, M. F. de S. O. (2015). Percepção do trabalho docente em uma universidade da região norte do Brasil. <i>Trabalho, Educação e Saúde</i> , 13(2), 429-450.
7- Leite, A. F; Nogueira, J. A. D. (2017). Fatores condicionantes de saúde relacionados ao trabalho de professores universitários da área da saúde: uma revisão integrativa. <i>Revista Brasileira de Saúde Ocupacional</i> , 42.
8- Leite, J. L. (2017). Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. <i>Revista Katálysis</i> , 20(2), 207-215.
9- Lemos, D. (2011). Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. <i>Caderno CRH</i> , 24(spe1), 105-120.
10- Oliveira, A. da S. D; Pereira, M. de S; Lima, L. M de. (2017). Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 21(3), 609-619.

11- Piolli, E; Silva, E. P. e; Heloani, J. R. M. (2015). Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. <i>Cadernos CEDES</i> , 35(97), 589-607.
12- Pizzio, A; Klein, K. (2015). Qualidade de vida no trabalho e adoecimento nocotidiano de docentes do Ensino Superior. <i>Educação & Sociedade</i> , 36(131), 493-513.
13- Rigo, A. S. (2017). Comunidade acadêmica, produtividade e avaliação por pares. <i>Revista de Administração de Empresas</i> , 57(5), 510-514.
14- Silva, E. P. e; Mancebo, D. (2014). Subjetividade docente na expansão da UFF: criação, refração e adoecimento. <i>Fractal: Revista de Psicologia</i> , 26(2), 479-492.
15- Trein, E; Rodrigues, J. (2011). O mal-estar na academia: produtivismo científico, ofetichismo do conhecimento-mercadoria. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , 16(48), 769-792.
16- Vilela, E. F.; Garcia, F. C; Vieira, A. (2013). Vivências de prazer-sofrimento notrabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. <i>Revista Eletrônica de Administração</i> , 19(2), 517-540.

Identificamos as temáticas mais recorrentes e criamos nove eixos de análise dos assuntos mais discutidos nos artigos. Embora tais eixos possam parecer repetitivos, ponderamos que é importante manter a divisão, pois reflete as diversas formas que os autores nomearem e abordaram cada assunto. Apresentamos a seguir o Gráfico 1, com os eixos de análise criados e a frequência de artigos por eixo.

Gráfico 1. Frequência de artigos por eixos de análise



Eixo 1: Competição entre pares

Constatamos que, dos 16 artigos que abordam o assunto do adoecimento/sofrimento do professor universitário, 12 tratam da questão da competição entre pares na academia, o que nos leva a inferir que esse assunto é de grande relevância para nossa discussão.

Sobre este aspecto, Lemos (2011) reporta dados de que a concorrência e o individualismo (trabalho isolado) é o fator de maior estresse entre professores da pós-graduação. Pizzio e Klein (2012) corroboram essa ideia. Silva e Mancebo (2014) concluíram que a naturalização da política de metas e da competitividade gera estranhamento e sofrimento nos docentes.

É comum encontrar a afirmação de que a transposição da lógica do mercado para o interior das universidades incentivou a competitividade, a intensificação e a precarização do trabalho do professor (BERNARDO, 2014; LEITE, 2017; OLIVEIRA et al, 2017; PIOLLI et al, 2015). Bernardo (2014), por exemplo, pontua que a organização do trabalho na universidade, antes um espaço de autonomia, reflexão e diálogo, transformou-a em um ambiente competitivo, de compra e venda de produtos acadêmicos.

Oliveira et al (2017) também discutem a transposição da lógica do mercado para os contextos públicos e afirmam que, nas universidades públicas, isso promove o produtivismo, a competição e a precariedade. A “busca por um lugar ao sol”, que pode ser entendida como a busca por financiamento, vinculação aos programas de pós-graduação e reconhecimento dos pares, leva à intensificação da competição entre eles.

Em uma espécie de darwinismo social, desencadeia-se um processo de classificação dos professores por sua produção: o resultado é que sobrevivem os mais fortes, os mais produtivos. De um lado, os professores de “segunda classe” – aqueles que

não são tão produtivos – são negativamente impactados por sua posição, podendo adoecer ou até mesmo sucumbir. De outro, os professores que estão no topo sofrem pressões variadas, que podem desgastá-los física e psiquicamente, levando-os ao adoecimento também.

Em alguns artigos que abordam o assunto, a ênfase recai na pós-graduação. Neles, fica evidente que a competitividade não ocorre apenas entre os pares, mas abarca também as instituições de pós-graduação (BIACHETTI; VALLE, 2014).

Segundo Godoi e Xavier (2012), a perpetuação do produtivismo acadêmico tem sua força nos dispositivos que incentivam o desejo de competição entre todos os que atuam nas universidades, ou seja, entre as próprias universidades, os programas de pós-graduação, os docentes e os discentes. O processo de contratação, de bonificação, de descarte e de adoção de outras ações de professores se faz com base em suas contribuições ao programa, em seu desempenho em publicações, ignorando-se qualquer outro tipo de ajuda. Isso provoca efeitos patológicos nos docentes. Vilela et al (2013) também denunciam os efeitos negativos da avaliação feita por eficácia e competitividade.

Para Lemos (2012), o governo incentiva a competitividade ao utilizar um sistema meritocrático, com base no qual as universidades, os docentes e os discentes concorrem por verbas, bolsas e vagas na sala de aula. Assim, afirma que a competitividade se apresenta como um mecanismo de obtenção de maior desempenho, sendo necessário que todos sejam mal pagos para sentirem a importância da disputa e, assim, fragilizarem uma organização coletiva.

Pizzio e Klein (2012) também discorrem sobre essa fragilização e sobre o fato de que o aumento da competitividade promove o enfraquecimento da solidariedade entre os docentes, incluindo em sua discussão os sintomas institucionais disso de-

correntes: estresse, absenteísmo, adoecimento, presenteísmo, queda da produtividade, acidentes de trabalho, entre outros.

Encontramos outros aspectos abordados nos artigos, como Trein e Rodrigues (2011), que acrescentam o “prestígio social” como fator relacionado à questão da competitividade; e Leite e Nogueira (2017), que entendem que a competitividade traz ainda mais tensão às inúmeras atividades que o professor executa no ensino, na pesquisa, no gerenciamento e no planejamento, dentre outras.

Eixo 2: Predominância do quantitativo sobre o qualitativo

A predominância do quantitativo sobre o qualitativo é uma temática recorrente, aparecendo em 12 artigos. Percebemos que é comum os autores utilizarem termos em sentido figurado, para analisar o fenômeno e deixá-lo mais explícito.

Rigo (2017), por exemplo, refere-se ao termo conhecido internacionalmente, “publishorperish” (publique ou pereça), no qual já está demarcada a necessidade de publicação para a permanência do docente no meio acadêmico. Para a autora, nessa expressão está representada a máxima do produtivismo acadêmico: os professores são forçados a acelerar seu processo de produção de conhecimento em razão das exigências das avaliações. Nesse modelo de avaliação, a qualidade e a relevância do que é produzido não são levadas em conta.

Os autores Silva e Mancebo (2014) e Piolli et al (2015) utilizam o termo “quantofrenia”, entendida por “patologia que consiste em querer traduzir sistematicamente os fenômenos sociais e humanos em linguagem matemática” (GAULEJAC, 2007, apud SILVA; MANCEBO, 2014, p. 488). A forma de avaliar e medir os resultados é feita a partir de indicadores de qualidade produzidos pela modelagem matemática, trazendo grandes dificuldades à atenção à subjetividade.

Outro termo é “parnasianismo acadêmico”, mencionado por Godoi e Xavier (2012). Os autores fazem um parâmetro com a escola literária parnasiana, muito focada na forma e no esteticismo. Os autores se referem à “publicação pela publicação”, sem relevância científica, caso em que os conteúdos estudados atendem somente à necessidade de publicação. Referem-se também à ideia de “empilhamento”, ou seja, ao processo de produção de pesquisas irrelevantes em massa.

A pressão pelo aprimoramento do currículo dos autores e pela garantia de progressão na carreira acadêmica leva ao processo de produções não terminais, superficiais, sem relevância social. Leva também a publicações apressadas ou à repetição de publicações do mesmo assunto com pequenas alterações (BERNARDO, 2014; BIANCHETTI; VALLE, 2014; GODOI; XAVIER, 2012; OLIVEIRA et al, 2017; VILLELA et al, 2013), o que passou a ser entendido como autoplágio.

Bernardo (2014) pontua a distorção que o modelo produtivista imprimiu à produção de conhecimento. Não se publica para que o artigo seja lido, mas sim para que o currículo do autor seja aprimorado. Bianchetti e Valle (2014, p. 98) citam frases recolhidas em suas entrevistas com professores: “tornamo-nos especialistas em amontoar fragmentos”; “requeentamos diferentes versões do mesmo texto”.

Para Villela et al (2013), a supervalorização da produtividade incentiva a produção do irrelevante, contanto que este seja metodologicamente correto. Há pouca inovação e muita reprodução, visto que o tempo para a maturação de bons trabalhos não é compatível com o modelo produtivista.

A publicação, como moeda de troca por pontos de publicação, revela a distorção do papel da universidade e do professor (OLIVEIRA et al, 2017; VILLELA et al, 2013). A valorização do ensino, do pensamento crítico e da reflexão é substituída pela

reprodução, pela produção de uma grande quantidade de artigos que nada acrescentam à sua área de saber (OLIVEIRA et al, 2017).

A predominância do quantitativo sobre o qualitativo não atinge apenas a qualidade da produção científica, mas também a qualidade da formação de novos pesquisadores. O processo de esvaziamento de conteúdo força-os a “trocar o livro pelo paper”, como diz Chauí (2003), ou a utilizar ‘artimanhas’ para dar conta dos índices de produtividade exigidos ou, no limite, a cometer “imposturas intelectuais” (SOKAL; BRICMONT, 1999), inflando a produção científica” (BIANCHETTI; VALLE, 2014, p. 97).

A temática envolve a intensificação do trabalho docente (LEITE, 2017; LAGO et al, 2015, LEMOS, 2011; VILLELA et al, 2013). Além da ampla diversidade de atividades que executa, o docente deve ser capaz de lidar com cobranças por produtividade quantitativa (LAGO et al, 2015), com avaliações de produtividade com prazos encurtados e com a apresentação de resultados de aplicação imediata (LEMOS, 2011).

Concluimos com o questionamento de Trein e Rodrigues (2011, p. 782): como resistir à fraude “que decorre não da falta de caráter de alguns pesquisadores, mas de um processo crescente de alienação em relação ao efetivo valor de uso social do trabalho produzido”? As pressões a que os professores estão submetidos (maior produtividade, aquisição de verbas, apresamento de resultados) não se relacionam a uma decisão individual: tornaram-se “mecanismos de constrangimento coletivo”, em meios de avaliação que se dizem objetivos e neutros.

Eixo 3: O capitalismo no meio acadêmico

A temática do capitalismo no meio acadêmico é abordada

em 11 artigos. Bernardo (2014), ao tratar do assunto, nomeia-o como “capitalismo acadêmico”, relacionado às mudanças observadas no nível organizacional da academia, influenciadas pelos modelos gerenciais das empresas privadas, com a justificativa da ineficiência, da morosidade e da incompetência do sistema público (BERNARDO, 2014; PIOLLI et al, 2015).

Conforme essa discussão, as reformas educacionais foram calcadas no discurso da agilidade administrativa e técnica do setor privado e nas teorias administrativas, de onde foram extraídos os conceitos de “produtividade, eficácia, eficiência, excelência e competência” (PIOLLI et al, 2015, p. 593).

Bernardo (2014) explica que as universidades têm pautado suas práticas nas diretrizes da Organização Mundial do Comércio e do Banco Mundial, que incentivam que a reforma do sistema público tenha como foco a diminuição de custos e de sua ineficiência e o aumento da produtividade.

Para Leite (2017), as transformações no mundo do trabalho, quando transportadas para as universidades, consolidaram-se na Reforma da Educação nos últimos anos, resultando, principalmente, no produtivismo, na competitividade e na intensificação e na precarização do trabalho docente.

Ainda sobre as reformas educacionais, Leite e Nogueira (2017) entendem que as políticas federais, como a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; e o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, apesar de contribuírem para a expansão do acesso à educação e à pesquisa no Brasil, intensificaram a lógica empresarial nas universidades, impulsionando a precarização do trabalho do professor.

Bianchetti e Valle (2014) consideram que as regras do sistema capitalista na universidade se traduzem no modo como

são feitas as avaliações, na organização dos currículos, na produção do conhecimento, na gestão e na relação entre os pares.

Bernardo (2014) acusa que o professor hoje atua como um empregado de empresa, que segue protocolos de investigação aceitos pelas agências de fomento consagradas pela academia.

Segundo Lemos (2011), passou-se a exigir dos trabalhadores qualidades priorizadas no ambiente empresarial: pessoas altamente qualificadas, flexíveis, com visão global e excelente estrutura emocional. A autora observa também que nas universidades são utilizados conceitos como “globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’” (p. 106).

Isso se explica pela imposição de novas formas de sociabilidade capitalista que levem à integração do universo empresarial, o que repercute na adoção de um novo padrão de acumulação na educação. Assim, a flexibilização do mercado leva à flexibilização do professor, que implica na flexibilização das formas de ensinar e de fazer pesquisa (LEMOS, 2011; VILLELA ET AL, 2013).

Os professores devem ser capazes de se adaptar a formas de ensino aligeiradas, a pesquisas com resultados imediatos e pragmáticos e a avaliações por produção quantitativa (LEMOS, 2011). Villela et al (2013) ressaltam que essa intensificação das atividades do professor tem como consequências doenças físicas e psíquicas.

Oliveira et al (2017) pontuam que a atividade produtiva tem passado por várias mudanças, relacionadas à necessidade de reprodução do sistema capitalista, calcado na lógica da exploração e da acumulação. O cenário é de renovação/criação de formas de exploração do trabalhador e de intensificação e precarização do trabalho, além do aumento dos índices de ex-

clusão de trabalhadores do mercado. Tais processos afetam gravemente a subjetividade do trabalhador e a acorrentam à lógica do capital (OLIVEIRA et al, 2017; SILVA; MANCEBO, 2014).

Ainda no raciocínio da atividade produtiva, Pizzio e Klein (2015) e Trein e Rodrigues (2011) afirmam que no sistema capitalista o próprio saber se torna uma mercadoria, que deve ser produzida sob condições cada vez mais competitivas. Trein e Rodrigues (2011) analisam que o conhecimento científico passa a só ter valor se tiver valor de troca. Os autores acrescentam que a mercantilização do conhecimento científico pode aparecer tanto na forma do capital simbólico que gera (prestígio e reconhecimento) quanto na forma de mercadoria que realmente carrega em si.

No cenário de mercantilização que afeta todas as dimensões da vida, a ciência, voltada para a melhoria da vida dos seres humanos, converte-se, mesmo que involuntariamente, por parte dos pesquisadores, em ciência que corrobora a intensificação das desigualdades sociais.

Eixo 4: Perda da qualidade de vida do professor

A discussão sobre a perda da qualidade de vida no trabalho docente foi encontrada em dez trabalhos. O aumento do número de atividades e, conseqüentemente, de responsabilidades do professor, implica na intensificação de seu trabalho e obriga-o a ocupar seu tempo privado com incumbências acadêmicas (BORSOI; PEREIRA, 2013; LEITE, 2017; LEMOS, 2011, OLIVEIRA et al, 2017; PIZZIO; KLEIN, 2015).

Borsoi e Pereira (2013) ressaltam que predomina a ideia de que essa diversidade força o docente a invadir e negligenciar seu tempo privado com o trabalho, o que pode causar adoecimento.

Lemos (2011) também salienta que a necessidade de trabalhar nos tempos de lazer decorre da intensificação das múltiplas tarefas que o professor deve realizar, o que leva ao seu desgaste físico e psicológico. A autora relata uma pesquisa na qual fica identificado que um dos fatores que estressam os docentes é a invasão do trabalho no horário de descanso: o docente vai para casa, mas o trabalho não acaba – vai junto!

Nessa linha de raciocínio, Pizzio e Klein (2015) relatam que 93% dos participantes de suas pesquisas trabalham durante o tempo livre, o que demonstra a precarização do trabalho docente e sua invasão no tempo que deveria ser utilizado para outros fins.

Também Oliveira et al (2017) afirmam que há uma fusão entre o espaço de trabalho e a residência, e que esta passa a ser a extensão do ambiente de trabalho. Dessa forma, o termo “Dedicação Exclusiva” (DE) não se refere apenas ao regime de trabalho, mas também ao seu lugar de execução, o que inclui a vida particular do docente.

Biachetti e Valle (2014, p. 98) concordam com esses autores e reproduzem a fala que recolheram de uma professora entrevistada: “estamos vivendo um tempo em que o sábado ainda é sexta-feira e o domingo já é segunda-feira”.

O estudo de Leite (2017), que envolveu 55 professores, mostra que realmente a atividade docente está para além do seu local de trabalho, pois o relato mais comum foi a falta de descanso nos finais de semana, feriados, férias e o distanciamento da família e dos amigos.

Consideramos relevante pontuar que, segundo Bianchetti e Valle (2014), a perda da qualidade de vida do professor também está relacionada ao avanço das tecnologias. A globalização da tecnologia confundiu os limites de espaço-tempo, de forma que o professor passa a ser solicitado a qualquer mo-

mento, pois o fato de não estar em um lugar presencialmente já não é impedimento para o desempenho de suas atividades.

Assim, evidencia-se que para as elevadas metas estabelecidas sejam alcançadas, o trabalho tem invadido o espaço de descanso e lazer do professor. Bernardo (2014) se refere ao caso de um professor, que antes dedicava ao trabalho horas a mais de seu contrato pelo prazer e por identificar uma finalidade social nisso. Hoje ele excede tais horas para alcançar as metas estabelecidas.

Segundo Godoi e Xavier (2012), é preciso analisar e refletir sobre o fato de o professor aumentar em muito as horas de trabalho semanal para conseguir alcançar as metas, e sobre os efeitos que o excesso de trabalho tem gerado na vida pessoal.

Para Lago et al (2015), a estabilidade no vínculo de emprego que o professor valoriza é paga por um “alto preço” em sua qualidade de vida. Dentre tantas desvantagens da profissão, os autores destacam a invasão do trabalho no universo particular, as horas trabalhadas excedentes e o pouco tempo de repouso.

Contudo, vale destacarr o que Piolli et al (2015) expõem sobre o assunto, pelo fato de revelarem um ponto de vista diferente do que foi exposto até agora. Os autores relacionam a invasão do trabalho no espaço privado do professor ao fato de este desenvolver na academia a necessidade de buscar prestígio, de ter uma autoimagem enaltecida. De acordo com suas considerações, essa busca pelo reconhecimento leva o professor ao produtivismo, e isso tem consequências em sua vida social.

Eixo 5: Perda do papel do professor

Nove artigos são dedicados à temática da perda do papel, da finalidade do trabalho do professor. Para Pizzio e Klein (2015), o elo entre a vida social e o trabalho é uma categoria

de análise importante no estudo das fontes de bem-estar dos docentes. Essa categoria diz respeito ao sentido que o trabalho tem para cada profissional. Caso haja perda desse sentido, é possível que suceda o adoecimento.

O sentido social da docência, de acordo com os autores, é o da atuação no campo da ciência, para a produção de conhecimento e a transformação da realidade, o que permite que o professor seja criativo. Assim, quando o exercício da profissão faz sentido para o professor, gera bem-estar.

Todavia, Silva e Mancebo (2014, p. 488) acusam que a realidade vivenciada pelos professores poda toda a possibilidade criativa e sublimatória do trabalho, instaurando diferentes patologias “que têm como uma de suas características o não-reconhecimento da dimensão real, criativa, subversiva e sublimatória do trabalho vivo e real”.

É frequente na discussão a afirmativa de que a perda do papel do professor está relacionada à perda da função de ensinar (BIANCHETTI; VALLE, 2014; GODOI; XAVIER, 2012; LEMOS, 2011; OLIVEIRA et al, 2017; VILLELA et al, 2013). BIANCHETTI; VALLE (2014), ao discutir a globalização da educação e o funcionamento das universidades de acordo com o sistema capitalista. A conclusão é que a relação de ensino-aprendizagem passou a ser focada na aprendizagem.

Villela et al (2013) acrescentam que, com a massificação da educação no ensino superior, o aluno vem ocupando o papel de cliente, o que afeta as relações pedagógicas e influencia negativamente a reputação social do professor. Destarte, Bianchetti e Valle (2014, p. 102) ressaltam que a profissão de professor está em extinção, o que significa que está perdendo seu papel de transmitir e configurar conhecimento, de ensinar o aluno a se orientar pelo pensamento. Resta-lhe apenas desempenhar o papel de fabricante de papers “em escala industrial”.

Semelhantemente, Godoi e Xavier (2012, p. 461) nomeiam o novo professor das universidades de professor “pontuador”, já que sua única atribuição é produzir artigos ou “fabricar pontos”. Piolli et al (2015) denominam o professor de “produtor de papers” e ressaltam sua perda de pensamento crítico. O docente passa a procurar soluções práticas para os sistemas sociais, sem questionar criticamente a origem da demanda.

O incentivo à produtividade, à competição, e a orientação do Estado para a pesquisa (por meio de recursos e recompensas na carreira) têm levado os professores a preterirem o ensino e focarem na pesquisa. Dessa forma, o ensino é visto como menos importante ou até mesmo aversivo para alguns (LEMOS, 2011). A atividade de pesquisa tornou-se, portanto, mais “nobre” e os professores preferem se dedicar a ela e se afastar do ensino, do estágio e da extensão (OLIVEIRA et al, 2017).

As inúmeras tarefas a que o professor precisa se dedicar têm sobrecarregado sua rotina, levando-o a perder a identidade com o que realiza (LEITE, 2017) e com sua função social (PIOLLI et al, 2015). Em meio a tantas atividades, a corrida para alcançar as melhores classificações desmobiliza a possibilidade de uma organização coletiva entre os docentes, ao mesmo tempo em que a intensificação de demandas periféricas à docência rouba o tempo de lazer e de vida cultural. Tal organização de trabalho impulsiona o adoecimento e a alienação (LEMOS, 2011).

Eixo 6: Precarização do trabalho docente

De forma geral, todos os artigos denunciam as condições precárias que o professor enfrenta em seu trabalho. Entretanto, oito artigos tratam pontualmente da temática da precarização do trabalho docente.

Para Lemos (2011), a precarização é decorrente da nova forma de organização do trabalho, a qual gera instabilidade e insegurança ao trabalhador. Leite (2017) discute a precarização do trabalho docente ao lado da competitividade e do produtivismo, afirmando que se intensifica quando as transformações do mundo do trabalho são transportadas para a educação.

Outro aspecto denunciado é o das mudanças no sistema de educação. Bernardo (2014) argumenta que essas mudanças, somadas à precarização do trabalho, configuram efeitos significativos na formação da identidade do docente, expandindo suas atribuições e requisitando novos tipos de trabalho.

A precariedade do trabalho do professor gera condições desfavoráveis para sua saúde. Cortez et al (2017) pontuam que a precarização das condições de saúde e trabalho abrange todos os níveis da educação e impacta diretamente a saúde do docente.

A exaustão mental e física é associada por Leite e Nogueira (2017, p. 10) à precarização das condições de trabalho, tais como “perda de direitos previdenciários, instabilidade contratual, aposentadorias precoces sem o devido provimento das vagas, competitividade acirrada por recursos e desvalorização do trabalho”. Além das consequências para a saúde do professor, isso leva à perda da qualidade do ensino superior.

Com acréscimo, Pizzio e Klein (2015) argumentam que a precarização do trabalho modifica a atividade docente e modifica a representação social que os docentes têm das universidades. Lago et al (2015) discorrem sobre a precariedade e a sobrecarga de trabalho, afirmando que tais aspectos são subestimados socialmente. Essa desvalorização decorre da visão de que esses aspectos são inerentes às instituições públicas, o que implica uma naturalização deles.

Problemas relacionados à estrutura física da universidade,

são discutidos por Pizzio e Klein (2015) como fatores de precarização que se associam a precarização do trabalho ao aumento do número de atividades docentes e, consequentemente, à invasão do trabalho no universo particular, como apresentamos anteriormente.

Investigando as percepções de prazer-sofrimento de 52 professores universitários, Villela et al (2013) discutem cinco fatores da precarização do trabalho que provocam mal-estar e sofrimento nos docentes: 1) contratação temporária de professores substitutos, que deveria ser feita por meio de concurso público; 2) intensificação do trabalho: as novas funções requeridas ocasionam sobrecarga e adoecimento; 3) falta de representação sindical que favoreça a liberdade de expressão; 4) perda do papel do professor, da autoridade, em um contexto de aluno-cliente, no qual o saber é mercantilizado; e 5) necessidade de o professor se vincular a outras instituições de ensino para complementação salarial.

Eixo 7: Produtivismo acadêmico

O produtivismo, quando somado ao item que trata da importância da quantidade e não da qualidade, mostra o quanto essas exigências impostas pelo meio científico e acadêmico têm provocado adoecimento aos professores. A questão do produtivismo acadêmico foi abordada em oito artigos.

Com base em uma investigação sobre o momento da largada do produtivismo nas universidades brasileiras, Bernardo (2014) conclui que uma das origens pode estar relacionada à transformação da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em fundação pública em 1992. Com a importação de modelos americanos de avaliação pela CAPES, as universidades brasileiras passaram a focar na pesquisa e, consequente-

mente, na pós-graduação, para obter uma boa avaliação. Isso porque o trabalho docente é avaliado pelo número de publicações, orientações, horas-aula e prazos de conclusão de mestrado e doutorado.

Ao realizarem entrevistas com 98 professores, Borsoi e Pereira (2013) constataram que a pressão por publicação e o sentimento de improdutividade são os principais geradores de sofrimento e adoecimento dos professores. Os autores ressaltam que, mesmo que trabalhe muito, se o professor não alcançar as metas propostas pela CAPES e pelos programas de pós-graduação, sentir-se-á improdutivo.

Também discutindo as consequências do trabalho para a saúde do professor, Godoi e Xavier (2012, p. 457) denunciam que o produtivismo transformou a academia em “uma fábrica de loucos”. Para Piolli et al (2015), a intensificação do trabalho trouxe uma nova identidade ao trabalho e ao professor, demandando adaptação ao modelo produtivista e aos novos modelos organizacionais.

Ressaltando seu aspecto dialético, Godoi e Xavier (2012, p. 456) definem produtivismo e afirmam que tal definição já contém uma crítica:

[...] forma de avaliação centrada na quantidade pura e simples de produções/publicações, em geral pouco lidas ou que não têm maior importância científica, e que serve de parâmetro básico para as mais diversas formas de progressão na carreira acadêmica.

Segundo Rigo (2017), o produtivismo leva à produção repetitiva, sem relevância, esvaziada de conteúdo, na qual a quantidade é priorizada, em detrimento da qualidade. Concordando com isso, Godoi e Xavier (2012) explicam que nesse modelo não se considera a relevância social do que é publicado, apenas a quantidade de publicações da universidade/pro-

grama/pesquisador, ou seja, predomina o quantitativo sobre o qualitativo, conforme analisa (BIANCHETTI; VALLE, 2014).

Sobre o valor social do conhecimento, Trein e Rodrigues (2011) defendem que o produtivismo é o resultado da subordinação do valor de uso do conhecimento ao seu valor de troca. Assim, o modelo produtivista é um meio de baratear, apressar e controlar a produção de conhecimento, que se torna conhecimento-mercadoria.

Bernardo (2014) discorre sobre o produtivismo acadêmico como um dos aspectos que mais tem recebido destaque quando se discute o capitalismo organizacional. Para Leite (2017), a entrada do sistema empresarial no sistema educacional acarretou também a entrada do produtivismo e da competitividade nas universidades.

Eixo 8: Aumento do número de incumbências acadêmicas do professor

Sete artigos abordam a temática do aumento do número de incumbências acadêmicas do professor. Segundo Borsoi e Pereira (2013), esse assunto é o que mais tem recebido destaque na literatura quando se discute o sofrimento e o adoecimento do professor. A crescente diversificação de atividades e sua complexificação têm acarretado a intensificação e a sobrecarga de trabalho para o professor (BORSOI; PEREIRA, 2013; LEMOS, 2011; PIZZIO; KLEIN, 2015).

A queixa quanto ao aumento do número de atividades é comumente relacionada às tarefas administrativas pelas quais os professores devem se responsabilizar, ocupando o tempo que o professor poderia dedicar-se ao ensino e à pesquisa. Leite e Nogueira (2017, p. 463, grifo nosso) descrevem o professor como “professor, pesquisador, orientador e burocrata”. O acú-

mulo de atividades administrativas e financeiras desvia o professor do foco do ensino e da pesquisa e acaba por enfraquecer os objetivos gerais da universidade (LEMOS, 2011; VILLELA et al, 2013; PIOLLI et al, 2015).

Na discussão, a dedicação a tais tarefas e a perda do tempo, que deveria ser dedicado ao ensino e à pesquisa, são vistas como fatigantes e limitadoras de atividades mais criativas e provocadoras do sentimento de prazer (PIOLLI et al, 2015). Por meio de pesquisa, Villela et al (2013) constataram que o aumento da dedicação a atividades burocráticas está entre as causadoras do mal-estar docente.

Eixo 9: A falta de ética na universidade

A temática da falta de ética nas universidades é abordada em sete trabalhos. Questionando o verdadeiro valor do que se produz nas universidades, Trein e Rodrigues (2011), apoiados nas contribuições de Castiel e Sanz-Valero, estimam que metade dos trabalhos que vêm sendo publicados nas áreas sociais nunca será citada. Acrescentam ainda que o número de publicações não está sendo revertido/refletido na melhoria da qualidade de vida da sociedade. Diante disso, consideram necessária a retomada de questões éticas das atividades acadêmicas, já que se observa a naturalização de processos fraudulentos na academia como forma de gerenciamento de currículo. Os procedimentos fraudulentos citados pelos autores são:

[...] plágio, plágio de si mesmo, aumento de autores por artigo, troca de favores pela citação de colegas que retribuem com citações em seus textos, uso de referências sem consulta aos textos citados, fatiamento dos resultados de pesquisa de forma que rendam mais artigos e trabalhos apresentados em congressos (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 783).

Ante a isto, podemos afirmar que a pressão por publicação tem incentivado os professores a lançarem mão de procedimentos fraudulentos para a obtenção de maior número de publicações.

Biachetti e Valle (2014, p. 97) descrevem que o professor passou a se utilizar de “artimanhas” ou de “imposturas intelectuais”, para dar conta do nível de produtividade que lhe é exigido. Conforme Godoi e Xavier (2012), a busca pelo aprimoramento do currículo pode levar à manipulação de dados e de métodos estatísticos, à multiplicação de textos resultantes de uma única investigação, aos diferentes tipos de plágio, às diversas formas de coautoria, nas quais, embora o “pseudoautor” não tenha colaborado em nada para a pesquisa, recebe os benefícios da publicação.

Bernardo (2014) também denuncia a postura de participação ínfima na produção do trabalho, apenas para acrescentar pontos ao currículo. Por um lado, Rigo (2017) ressalta que a produção de trabalhos de qualidade duvidosa, os plágios e autoplágios e as avaliações vagas e hostis de pareceristas, provocam efeitos perversos sobre a saúde física e psíquica dos pesquisadores. Por outro lado, Cortez et al (2017) afirmam que o incentivo e o favorecimento da ética são medidas de promoção da saúde, que auxiliam na diminuição de estresse ocupacional do professor.

Segundo Piolli et al (2015), a desvalorização da ética está relacionada ao predomínio da razão instrumental no ambiente acadêmico e ao esvaziamento da política e dos espaços democráticos em proveito da gestão. Ainda Trein e Rodrigues (2011) questionam: como resistir às fraudes em um ambiente em que ocorre um processo de crescente alienação, em detrimento do efetivo processo de produção de conhecimento?

Tecendo Algumas Considerações

Os eixos de análise apresentados mostram que a forma de estudar o sofrimento/adoecimento do professor universitário é multifacetado, e que há muitas determinações que afetam este fenômeno. De forma geral, verificamos que o modo de produção no qual estamos inseridos confere particularidades ao trabalho do professor.

A competição entre pares, por exemplo, – um dos eixos de análise mais discutidos pelos autores dos artigos – pode ser compreendida como um processo de estranhamento do homem em relação ao seu trabalho. Estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e do gênero humano, o homem se torna estranhado de si mesmo (MARX, 2008).

Entendemos, porém, que a competição entre pares é só mais uma característica do trabalho flexível, denunciado por Antunes (2002). Nessa forma de trabalho, o individualismo é incentivado, para que os interesses do capital, da empresa, sejam preservados. Sem obstáculos, a precarização do trabalho se manifesta na competitividade entre pares.

Antunes e Praun (2015) afirmam que a quebra da solidariedade entre os professores e o consequente individualismo, são fatores que dão origem ao sofrimento do trabalhador. Os autores defendem o fortalecimento dos sindicatos como uma das alternativas à forte competitividade “instalada” entre os trabalhadores, ou seja, sugerem estratégias que buscam a preservação da coletividade.

Para refletir sobre isso, apoiamo-nos nos pressupostos de Leontiev (1978), que considera que o trabalho, em sua origem, tem um caráter social e coletivo, e, a partir de Marx (2008), verificamos que o trabalho é que dá origem ao ser social. A cons-

ciência do homem surge com o trabalho coletivo, sendo moldada conforme as condições sociais de sua vida.

Diferentemente, no modo de produção capitalista, surge uma consciência alienada, estranhada. O sentido pessoal da atividade do homem não corresponde, em sua totalidade, com o significado social de tal atividade, porque o homem não trabalha para satisfazer suas necessidades, mas sim as do capital. Mesmo aquele sujeito classificado como individualista, está lutando para corresponder aos interesses, às metas, aos propósitos e aos projetos que lhe são impostos. Isso nos leva a refletir sobre a predominância do quantitativo sobre o qualitativo e o produtivismo acadêmico.

Apresentamos a forma de estranhamento do homem em relação a si mesmo e vemos que é recorrente ao professor, neste processo de busca desenfreada por produções, o estranhamento em relação ao seu trabalho, à sua atividade vital. Marx (2008) resume esta forma de estranhamento como atividade voltada contra o próprio sujeito.

Netto e Carvalho (2015) afirmam que, quando perde o controle do seu trabalho, quando se estranha de sua atividade, o docente pode adoecer, ser levado à loucura e até mesmo ao suicídio, o que confirma a seriedade da situação que estamos discutindo. Os autores ainda afirmam que, como o capital tende a se espalhar por todas as esferas do ser social, a universidade não está isenta do alargamento das relações estranhadas do trabalho: “A busca por produtividade, necessidade imanente do capital, impor-se-á às particularidades do trabalho docente” (NETTO; CARVALHO, 2015, p. 71).

O fato de os princípios que regem o mercado terem sido introduzidos na academia, imprime novas configurações ao trabalho do professor. O cerne da educação mercantilizada é gerar resultados e, conseqüentemente, lucros. A avaliação da

produção do conhecimento científico legitima a transformação da educação em mercadoria (OLIVEIRA, 2008). Como qualquer outro empregado, o professor se vê pressionado a “dar resultados”, mais especificamente “produzir resultados” e comprovar sua produtividade, por isso muitas vezes lança mão de imposturas intelectuais. A falta de ética na universidade seria apenas a manifestação de que se perdeu o verdadeiro valor do conhecimento, e o professor apenas busca “manter-se produtivo” para “manter-se no mercado”.

Antunes (2006), ao discorrer sobre o estranhamento no trabalho, expõe que, na sociedade capitalista, ao invés de se humanizar o homem se descaracteriza, se desefetiva, não se encontra e nem se realiza na atividade que desempenha. O uso de medidas fraudulentas para a permanência no trabalho é uma evidência de que o trabalho perdeu sua função de humanização e, ao contrário, provoca “deformações” no sujeito.

Ao considerar que a universidade se tornou uma grande empresa capitalista, Chauí (2001) explana que o cerne da articulação universidade-empresa não é encontrado apenas no financiamento de pesquisas e no fornecimento de mão de obra para o mercado, e que seria inocente de nossa parte pensar apenas nessas esferas. A autora afirma que a universidade está mergulhada na lógica do mercado: “Apêndice do Ministério do Planejamento, a universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (CHAUÍ, 2001, p. 56).

Essa nova estrutura de formas de gestão da universidade traz elementos para compreendermos porque é tão recorrente a discussão do capitalismo no meio acadêmico nos artigos que encontramos. Chauí (2001) também faz comparações entre a universidade e as grandes empresas, especialmente quanto à

divisão social do trabalho e à separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, e aponta mais uma fragmentação: entre os serviços administrativos, a docência e a pesquisa. A fragmentação é um dispositivo intencional de separar para controlar e, como a autora afirma, “O Taylorismo é a regra” (CHAUÍ, 2001, p. 56).

As transformações na universidade se expressam também no processo ensino-aprendizagem, mais especificamente na perda do papel do professor de ensinar, o que pode ser explicado pelo esvaziamento dos conteúdos (FACCI, 2004) e pela desvalorização da universidade (CHAUÍ, 2001).

Conforme a Psicologia Histórico-Cultural, perspectiva teórica que adotamos neste trabalho, o professor ocupa lugar imprescindível no processo ensino-aprendizagem, uma vez que conduz/medeia a relação do aluno com os conhecimentos científicos (FACCI, 2004; VYGOSTKI, 2000).

Entendemos que a apropriação do conhecimento científico leva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, da consciência (FACCI, 2004). A formação que o professor oferece aos alunos não tem apenas a finalidade de prepará-los para agir em suas áreas profissionais, mas também a de promover seu desenvolvimento psicológico e mobilizar sua capacidade de pensar.

O contato com os conhecimentos científicos é próprio do processo de ensino formal e favorece a formação de pensamento crítico, ou seja, o desenvolvimento da consciência (VYGOSTKI, 2009; VYGOSTKI, 2000). Essa ideia de Vygostki (2000) é inovadora, pois rompe com as concepções de que o professor ocupa um papel secundário, auxiliar.

Asseveramos que, na Psicologia Histórico-Cultural, o professor é aquele que impulsiona o desenvolvimento de seus alunos por meio do processo ensino-aprendizagem. Nesse proces-

so, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é a prova de que ocorre sim desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, diante de tão grande diversidade de atividades que são exigidas do professor, ensinar pode ser uma atividade que tem sido feita a duras penas.

No sistema capitalista, a gestão flexível é a regra: o trabalhador é cada vez mais pressionado a realizar múltiplas atividades, a se tornar multifuncional para se manter produtivo e corresponder aos interesses externos. De forma semelhante, do professor exige-se cada vez mais uma pluralidade de atividades que fogem do escopo do ensino, da pesquisa e da extensão e ele assume a responsabilidade por “dar conta” delas, confirmando que o aumento do número de incumbências acadêmicas do professor é característico da gestão flexível que tem se instalado nas universidades. Isso também traz dados para discorrer sobre a precarização do trabalho docente, que, para Antunes e Praum (2015), é a sintetização do processo de flexibilização do trabalho.

Os autores explicam que a flexibilização se expressa na “diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural” (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 412).

Nas universidades, verificam-se constantes movimentos de flexibilização do trabalho do professor, tanto nas relações contratuais do trabalho quanto nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Todo este contexto passa a influenciar diretamente na qualidade de vida do professor.

Como já citamos, Neto e Carvalho (2015, p.76) pontuam que, ao perder gradualmente o controle de seu trabalho, o professor torna-se cada vez mais estranhado de sua atividade, o

que tem como consequência o estranhamento de sua personalidade, “[...] estranhamento do humano consigo mesmo. A perda de si, muitas vezes, pode significar o adoecimento, a loucura, o suicídio”. Para nós, o sofrimento/adoecimento é uma manifestação de que estão ocorrendo constantes ataques ao trabalho do professor, submetendo-os aos processos de exploração e estranhamento de sua atividade.

Como forma de enfrentamento desse contexto, tão sério como desanimador, dois artigos contêm a proposta de maior envolvimento dos sindicatos da classe dos professores com as políticas públicas que influenciam diretamente ou indiretamente o trabalho docente (SILVA; MANCEBO, 2014; LAGO et al, 2015). Encontramos também estudos e reflexões sobre formas de conscientização do assunto (quatro artigos) para posteriores práticas efetivas na luta contra a sobrecarga e contra a precarização do trabalho do professor universitário (BERNARDO, 2014; BORSOI; PEREIRA, 2013; LAGO et al, 2015; LEITE, 2017).

Vimos então que são poucas as sugestões para o enfrentamento do sofrimento e do adoecimento do professor universitário. Esse dado pode estar relacionado ao fato de que, neste momento inicial, tal temática ainda está sendo explorada, analisada, conhecida. É possível que posteriormente a isso comecem a surgir propostas.

Apesar de os trabalhos que tratam do sofrimento e do adoecimento do professor, mais especificamente do professor universitário, serem escassos e recentes (a publicação mais antiga é do ano de 2011), consideramos que tais artigos apresentam ricas contribuições, dados objetivos, para começarmos a discutir o assunto.

Entendemos que o estudo da temática a partir da Psicologia Histórico-Cultural auxilia no distanciamento de explicações culpabilizantes e biologizantes sobre o sofrimento/adoe-

cimento docente. A transposição da lógica de mercado para as universidades tem configurado uma atividade diferenciada do professor universitário, e vemos que a prática do professor tem se distanciado do que é previsto socialmente.

O estudo a respeito das relações de trabalho com o sofrimento/adoecimento do professor universitário amplia o nosso olhar para a compreensão de múltiplas determinações deste fenômeno, e nos instrumentaliza para a reflexão do contexto no qual a educação se encontra no Brasil.

Referências

ALMEIDA, M. R. A. Formação social dos transtornos do humor. Tese de Doutorado. Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo: Botucatu, 2018.

ANTUNES, R. Os exercícios da subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas. Caderno CRH. Salvador, v. 24, n. 37, p.119-129. 2002.

ANTUNES, R. Trabalho e Estranhamento. In: ANTUNES, R. Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. Serviço Social, Londrina, n.123, p.407-427. 2015.

ASBAHR, F. S. F. “Por que aprender isso, professora?”: sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de

São Paulo, 2011.

BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, n. 26, p.129-139. 2014.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências das condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110. 2014.

BORSOI, F. I. C; PEREIRA, S. F. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 12, n. 4, p. 1213-1235. 2013.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

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

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GODOI, C. K; XAVIER, W. G. O produtivismo e suas anomalias. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 456-465. 2012.

LAGO, R. R; CUNHA, B. S; BORGES, M. F. de S. O. *Percepção*

do trabalho docente em uma universidade da região norte do Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 429-450. 2015.

LEITE, A. F; NOGUEIRA, J. A. D. Fatores condicionantes de saúde relacionados ao trabalho de professores universitários da área da saúde: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 42, n. 6, p.1-15. 2017.

LEITE, J. L. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 207-215. 2017.

LE MOS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, p. 105-120. 2011.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, N. B; CARVALHO, B. P. Trabalho, universidade e suicídio: uma análise da precarização/intensificação do trabalho docente desde o materialismo histórico-dialético. *Revista Ad- vir*, Rio de Janeiro, n. 33, p. 67-85. 2015.

OLIVEIRA, A. da S. D; PEREIRA, M. de S; LIMA, L. M de. Tra-

balho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 609-619. 2017.

OLIVEIRA, M. B. A avaliação neoliberal na universidade e a responsabilidade social dos pesquisadores. *Scientle Studia*, São Paulo, v.6, n. 3, p. 379-387. 2008.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. et al (eds). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

PIOLLI, E; SILVA, E. P.; HELOANI, J. R. M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607. 2015.

PIZZIO, A; KLEIN, K. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 493-513. 2015.

RIGO, A. S. Comunidade acadêmica, produtivismo e avaliação por pares. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 57, n. 5, p. 510-514. 2017.

SILVA, E. P; MANCEBO, D. Subjetividade docente na expansão da UFF: criação, refração e adoecimento. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 26, n. 2, p. 479-492. 2014.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 769-792. 2011.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VILELA, E. F.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. Revista Eletrônica de Administração, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 517-540. 2013.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

CAPÍTULO 8

SAÚDE E ADOECIMENTO DOS PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PRO- DUÇÕES ACADÊMICAS

Flavinês Rebolo
Alcione Ribeiro Dias
Vanderlei Braulino Queiroz
Silvia Segóvia Araujo Freire

Introdução

A saúde e o adoecimento dos professores são temas que têm recebido atenção crescente dos pesquisadores de diversas áreas. Nos últimos anos tem aumentado significativamente o número de professores afastados de suas atividades laborais por motivos de saúde e, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a profissão docente é considerada como uma das mais estressantes, com repercussões negativas na saúde física, mental e no desempenho profissional (REIS et al, 2006).

O adoecimento dos professores é resultado de um processo complexo que, embora pertencente ao âmbito do subjetivo, está altamente relacionado com as especificidades dessa atividade laboral e com o contexto social e organizacional onde esse trabalho é realizado. Assim, tanto a saúde quanto o adoecimento dos professores podem ser considerados estados resultantes de múltiplas variáveis, interdependentes e inter-relacionadas, relacionadas às condições sociais (de vida e de trabalho) e institucionais, onde o trabalho é realizado, e, também, às características pessoais/individuais de cada professor.

Por causa da complexidade desses constructos é possível encontrar uma grande diversidade de aportes teóricos e metodológicos nos estudos sobre a saúde e o adoecimento dos professores. Nesse sentido, justifica-se a realização de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento para que se possa sintetizar e organizar, a partir de um levantamento bibliográfico, como essas temáticas têm sido estudadas, possibilitando uma compreensão ampla de suas bases teórico-metodológicas, das categorias intervenientes nestes processos e também o apontamento de questões para novas investigações.

A pesquisa apresentada neste capítulo foi realizada a partir do levantamento das teses e dissertações constantes no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CTD/CAPES, no período de agosto/setembro de 2019. Foram utilizados os descritores: “saúde dos professores” e “adoecimento dos professores”. Não se usou recorte temporal, ou seja, todos os trabalhos, independentemente da data de publicação, foram considerados para a análise.

Para o descritor “saúde dos professores” foram encontrados 13 teses e 71 dissertações; destes 84 trabalhos, 63 continham resumos disponíveis (11 teses e 52 dissertações). Para o descritor “adoecimento dos professores” foram encontrados 8 teses e 18 dissertações, somando 26 trabalhos acadêmicos, sendo que 5 teses e 11 dissertações continham resumos disponíveis. Duas dissertações constavam nos dois descritores e foram consideradas apenas uma vez, totalizando, assim, 77 trabalhos analisados (62 dissertações e 15 teses).

Os resultados das análises são apresentados a seguir, em três partes. Na primeira parte, os aportes teóricos e metodológicos utilizados nos estudos sobre saúde e adoecimentos dos professores; na segunda parte, as principais patologias estu-

dadas e/ou identificadas nesses estudos, suas causas e consequências; e, na terceira parte, as estratégias de enfrentamento, as medidas preventivas e as intervenções promotoras da saúde docente identificadas e/ou propostas pelos autores dos estudos analisados.

1. Aportes teórico-metodológicos para o estudo da saúde e adoecimento dos professores

Ao analisar os estudos quanto aos pressupostos teóricos e às dimensões metodológicas utilizadas, buscou-se identificar os fundamentos teórico-conceituais e os procedimentos de coleta e análise de dados das pesquisas que abordam a saúde e o adoecimento do professor. A partir da abordagem declarada pelos autores e evidenciada nos resumos, foram encontradas, predominantemente, pesquisas do tipo qualitativa (60%), uma parcela do tipo misto – quanti-qualitativa (21%), e um percentual menor de pesquisas quantitativas (19%).

Dentre as pesquisas qualitativas, 37% são da área de educação. A maior parte deste percentual são pesquisas de campo, empíricas (12), as demais são bibliográficas, do tipo estado do conhecimento e de revisão de literatura (4), ou documental (1). A abordagem qualitativa, segundo Ludke (1986), é uma tendência evidenciada na maioria das pesquisas na área de educação, o que, em boa parte, pode ser justificado pelo fato de que os dados coletados costumam ser predominantemente descritivos e alcançados no contato do pesquisador com a situação de estudo.

As produções com abordagem quantitativa estão concentradas nas áreas de Saúde Coletiva (5), Saúde Pública (4), Enfermagem (2), Educação Física (2), Ciências Médicas (1) e Educação (1). As pesquisas de abordagem quanti-qualitativas

são predominantes nas áreas da Educação (6) e da Saúde (5); ocorrendo também nas áreas de Psicologia (3), Educação Física (1) e Direito (1).

As pesquisas quantitativas são descritivas ou são classificadas como estudo epidemiológico, e as mistas são descritivas e/ou explicativas. As pesquisas quantitativas analisadas foram produzidas entre 1996 e 2016 e estão concentradas na área da Saúde Pública e Coletiva e, mais da metade (60%), foi realizada até 2010. Segundo Freitas (2002), as pesquisas do campo da Educação, em seu início, se pautaram no paradigma positivista, próprio das ciências naturais e exatas que já tinham tradição no meio acadêmico. Nesta perspectiva, o interesse é a explicação causal, as generalizações e análises dedutivas, quantitativas, centradas nas possibilidades de reprodução do evento.

A abordagem quanti-qualitativa teve, também, uma quantidade expressiva na área da Educação. Minayo (2007) justifica a presença desta modalidade de pesquisa, argumentando que esta pode proporcionar a construção de uma síntese descritiva dos dados coletados, ao mesmo tempo que oportuniza reflexões e compreensão do objeto de estudo e explicações das múltiplas dimensões que se evidenciam na pesquisa.

Quanto ao eixo teórico-metodológico das teses e dissertações, em metade das teses e dissertações (53%) não foi possível identificar o referencial teórico, pelo resumo. Uma pequena parcela (17%) cita autores de referência, e outra parcela maior (30%) menciona teorias que fundamentam a pesquisa, embora mais da metade (60%) dos que citam as teorias não as correlacionem aos resultados apresentados no resumo.

Ferreira (2002) alerta que os resumos aparentam uma homogeneidade, mas, na verdade, são heterogêneos, evidenciando gêneros discursivos e regras institucionais distintas. Como um instrumento ampliado, em relação ao título, a função do

resumo é expandir a informação, divulgar e facilitar o acesso à pesquisa, mas nem sempre esta lógica de comunicação é cumprida.

Os referenciais teóricos e os autores mais citados, identificados nos resumos, estão relacionados a seguir, na Tabela 1.

Tabela 1 – Referenciais teóricos utilizados nos estudos analisados

Referencial adotado / autores mais citados	Quant.	Correlacionou na análise/resultado
Não mencionado	41	-
Psicodinâmica do trabalho (Dejour)	7	6
Análise Ergonômica do Trabalho (Guérin) e Ergonomia da Atividade	5	3
Marx	5	3
Múltiplos autores ou autores referência dos inventários/categorias	4	1
Teoria das Representações Sociais (Moscovici)	2	2
Teoria Histórico-Cultural (Vigotski)	2	1
Mal-estar docente (autores variados como referência)	2	-
Foucault	2	2
Teoria do Agir Comunicativo e Hermenêutica (Gadamer e Habermas)	1	1
Teoria Crítica	1	1
Bioética	1	1
Espiral do Conhecimento	1	1
Sociologia do Cotidiano (Maffesoli)	1	-
Filosofia da Imanência (Deleuze e Guattari)	1	-
Sennett e Esteve	1	-

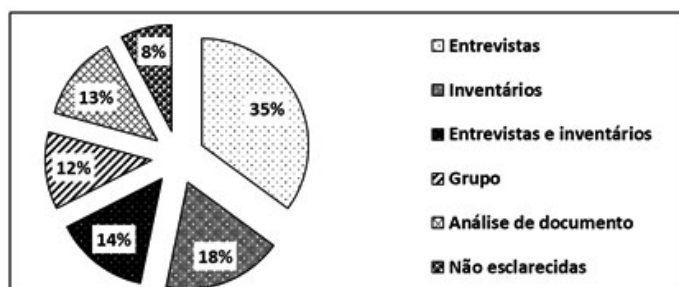
Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Souza e Leite (2011) fizeram um estudo das teses e dissertações sobre trabalho e saúde de professores da educação básica no Brasil, produzidas entre 1997 e 2006, concluindo que há predominância de estudos construídos do campo da Psico-

logia e das Ciências Médicas e Biológicas, e que as pesquisas dialogam com referencial teórico-metodológico da Psicopatologia do Trabalho e com estudos, no campo da Educação, sobre mal-estar docente. Esta tendência está presente nos trabalhos aqui analisados.

Nos estudos analisados, os principais instrumentos para a coleta de dados, citados nos resumos dos 77 trabalhos (Gráfico 1), foram: as entrevistas semiestruturadas (49%) e os inventários (18%), constando também o uso dos dois procedimentos juntos e de pesquisas documentais.

Gráfico 1 - Instrumentos de Coleta de dados utilizados nos estudos analisados



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Ao analisar os procedimentos metodológicos, encontrou-se 27 entrevistas associadas ao questionário, com estudo de documentação e observação de campo (35%), e 11 pesquisas com entrevistas, aplicação de questionário sociodemográfico e de inventários (14%). Outros procedimentos também foram utilizados: análise de documentos (13%) e práticas grupais de entrevistas (12%). Em seis pesquisas (8%) não foi possível identificar com clareza o instrumento utilizado a partir do resumo analisado.

Nas pesquisas que envolveram documentos, localizou-se a análise de notícias, de prontuários e guias, de propostas cur-

riculares e de teses e dissertações. Nos trabalhos em que o procedimento de pesquisa foi realizado com abordagem grupal, constatou-se as modalidades: clínica da atividade do trabalho (2), grupo focal, sociodrama pedagógico, clínica do trabalho, círculo de pesquisa Paulo Freire e laboratório. Testes e questionários específicos utilizados nas pesquisas compõem a Tabela 2.

Tabela 2 – Inventários, Questionários e Escalas utilizados nas Pesquisa

Inventários, questionário e escalas	Quant.
SRQ – 20 - Self-Reporting Questionnaire	4
QVV - Protocolo de Qualidade de Vida e Voz	3
Testes de emissão otoacústicas – EOAT / EOAPD/ EOAPD pós jornada	3
Maslach Burnout Inventory.	2
EACT - Escala de Avaliação de Contexto de Trabalho	2
ECHT - Escala de Custo Humano do Trabalho	1
EPST - Escala de Prazer-Sofrimento no Trabalho	1
EDRT - Escala de Danos Relacionados ao Trabalho	1
COPSOQ - Copenhagen Psychosocial Questionnaire	1
QSDO - Questionário Sociodemográfico e Ocupacional	1
JSS - Job Stress Scale	1
ITRA - Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento	1
SPS -6 - Stanford Presenteeism Scale	1
IPAQ - Questionário Internacional de Atividade Física	1
JCQ - Job content questionnaire	1
EVENT - Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho	1
ERI - Effort- Reward Imbalance Questionnaire	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

O panorama referente às categorias de análise constantes nos resumos das pesquisas, permite apreender que a maioria das produções (53 pesquisas – 69%) concentra suas análises em fatores de condições de trabalho e saúde dos professores. Correlações causais são feitas entre o mal-estar docente, a qualidade de vida e os fatores de precarização do trabalho com sofrimento, estresse, exaustão e agravos de transtornos mentais e físicos (quadro disfônico e problemas osteomusculares, entre outros).

Neste grupo de pesquisas (53), há ainda as que se referem ao absenteísmo, aos afastamentos e à readaptação. Em 15 pesquisas (19%), encontramos como categoria de análise as práticas e concepções de saúde e as estratégias e formas de enfrentamento e de promoção de saúde. Poucas pesquisas (7) abordam temas contextuais, como determinantes históricos e políticos, cotidiano e políticas públicas, relação do professor com a profissão e questões de gênero e seus impactos na saúde/adoecimento. Somente em dois trabalhos (3%) não foi possível inferir a categoria de análise. Mesmo sendo perceptível a categoria de análise em 98% das pesquisas, em 15 pesquisas (19%) os autores não apresentaram estas mesmas categorias em suas conclusões ou resultados.

Mais da metade dos pesquisadores (58%) não menciona claramente o método utilizado para análise (20) ou apenas descreve e interpreta as categorias de análise propostas ou constantes de inventários (24). Alguns autores mencionam o software usado na captação e na organização de dados como método de análise. Em 18 pesquisas, o que corresponde a 23% dos trabalhos, o método foi de análise de conteúdo e análise de discurso. O tratamento estatístico de dados foi realizado em 4 pesquisas (5%) e as demais produções (14%) citaram variados métodos, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Métodos de Análise e Softwares utilizados nas pesquisas

Não mencionado claramente – 20		(44)
Descrição e interpretação das categorias e/ou subcategorias – 24		58%
Análise de Discurso e Análise de Conteúdo (18) 23%	5 - Categorias temáticas; Frequência de Bardin 2 - Análise discurso (Maingueneau e Bakhtin) 1 - Ficha de identificação para sistematização de conteúdo 1 - Análise temática – Minayo (2010) 1 - Análise arqueogenealógica do discurso (Foucaultiana) 1 - Análise textual discursiva – Moraes e Galiazzi 1 - Confrontação / clínica do trabalho 4 - Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 1 - Software Sphinx Scanner 1 - Software MAXQDA 12.0	
Análise estatística (4) 5%	2 - Tratamento de dados 1 - Teste estatístico não-paramétrico de Mann Withney 1 - Medições dos níveis de pressão sonora; critério “passa/falha”	
Outros (11) 14%	4 - Análise Ergonômica do Trabalho (escola franco-belga; Guérin) 3 - Materialismo Histórico-Dialético 2 - Categorias da Psicodinâmica do Trabalho 1 - Hermenêutica Dialética 1 - Percepção do Impedimento do Ofício Maltratado - Clot (1995) 1 - Modelo SECI – Espiral do Conhecimento	
Outras formas de correlação de dados, usadas simultaneamente a inventários: - A correlação de Spearman, analisada através da avaliação qualitativa de Callegari-Jacques (2003). - Diagrama Corporal, proposto por Corlett & Manenica (1980). - Avaliação do risco de doenças cardiovasculares, com base no Escore de Risco de Framingham. - Avaliação bioquímica, o perfil lipídico, a glicemia de jejum e o hemograma completo.		

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Para fechar esta etapa de mapeamento e discussão destas 77 produções acadêmicas, conclui-se que 19 trabalhos (25%) descreveram em seus resumos a sistematização teórico-metodológica da pesquisa, correlacionando teoria, instrumentos,

categorias e método de análise. Uma parcela dos autores (26%) apresentou sua análise sem mencionar a fundamentação teórica e outra parte (24%), além de não mencionar a fundamentação teórica, construiu uma correlação parcial entre categorias de análise e resultados da pesquisa. Em 14 resumos (18%) houve uma apresentação e uma discussão da produção científica, sem esclarecimentos sobre a base teórica e as categorias ou o método de análise.

2. Principais patologias estudadas e/ou identificadas nesses estudos, suas causas e consequências

As patologias que acometem os professores, nos estudos analisados, estão relacionadas, principalmente, às condições de trabalho e às relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar que, geralmente, são consideradas muito insatisfatórias pela maioria dos professores.

Na análise dos fatores causadores de satisfação e insatisfação, no estudo de Cardoso e Costa (2016), entre os fatores de insatisfação destaca-se o excesso de trabalho aliado às atividades extras (administrativas, burocráticas, assistenciais etc.), relatado pela maioria (81,8%) dos docentes. A dificuldade de relacionamento com os colegas de trabalho e com os gestores foi relatada por 54,5% dos professores como um motivo de insatisfação. O desinteresse, associado à falta de respeito dos estudantes e à desvalorização da docência, como fatores de insatisfação, foi descrita por 45,4% dos entrevistados. Os fatores pedagógicos, manifestos nas condições insatisfatórias de trabalho existentes na falta de infraestrutura, e as salas de aulas com muitos alunos também foram aspectos apontados como motivos de insatisfação para 36,4%.

Em relação às patologias estudadas e/ou identificadas

nos resumos analisados, foram verificadas as que surgem com maior prevalência, sendo 29% descritas como transtornos mentais comuns (TCM), 26% lesões vocais ou de voz, 18% síndrome de Burnout, 17% problemas musculares, 4% problemas auditivos e 9% outros problemas.

De acordo com Goldberg e Huxley (1992), o Transtorno Mental Comum (TMC) é caracterizado por sintomas depressivos, estados de ansiedade, irritabilidade, fadiga, insônia, dificuldade de memória e concentração e queixas somáticas. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) uma em cada quatro pessoas desenvolverá algum transtorno mental durante a vida, e o índice é mais elevado nas mulheres do que nos homens.

O estudo de Gasparinni et al (2006) identificou uma alta prevalência (50,3%) de TCM entre docentes da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Belo Horizonte. Os resultados mostraram que essas alterações são mais frequentes nos professores que relataram experiência de violência nas escolas, pior percepção sobre o trabalho, piores condições de trabalho e ambiente físico da escola e menor recurso computacional para o trabalho escolar. O transtorno mental também foi associado ao uso de medicamentos para dormir.

Os TMC em professores podem ser subnotificados, uma vez que os sintomas podem ser psicossomatizados, gerando outros diagnósticos que não psicológicos. Nos últimos quatro anos, transtornos mentais e comportamentais, como altos níveis de estresse, foi a terceira maior causa de afastamento dos trabalhadores brasileiros. Mais de 17 mil casos de concessão do auxílio-doença e da aposentadoria por invalidez foram registrados entre 2012 e 2016. (CHAGAS, 2017).

Em relação às patologias da voz, em um estudo de revisão de literatura, Ives et al (2009) observaram que os sinais e sintomas mais frequentes aos problemas de saúde vocal são aqueles

que provocam sensações físicas de desconforto, como o ardor, a tosse e as infecções de laringe, além da rouquidão. Biassi et al (2011), em uma pesquisa realizada com 223 professores entre agosto de 2008 e novembro de 2009, identificaram 91% dos professores com sintomas vocais e laríngeos relacionados ao uso de voz, e em 62,7% constataram a presença de lesão de prega vocal.

Outro estudo epidemiológico (SOUZA, C. L. et al, 2011), realizado com 4.495 professores da Rede de Ensino Infantil e Fundamental de Salvador-BA, entre março e abril de 2006, constatou as patologias de pregas vocais em 18,9%, sendo prevalente em professores com mais de sete anos de docência.

Para Sevilha e Ruela (2010), há riscos ocupacionais relacionados à organização e ao ambiente de trabalho que podem prejudicar a voz e a saúde dos docentes, com especificidades para cada unidade escolar, decorrentes da localização geográfica da escola, da arquitetura, dos materiais empregados na construção e do nível de conservação.

A respeito da síndrome de Burnout, Carlotto (2011) evidenciou em um estudo com 882 professores de escolas da região metropolitana de Porto Alegre-RS, que 5,6% dos professores se encontravam com alto nível de exaustão emocional; 0,7% em despersonalização; e 28,9% com baixa realização profissional. Apesar de os dados se referirem a um local específico e de haver a necessidade de mais dados para comparação, é evidente a importância do contexto escolar para o adoecimento do professor.

Dalcin e Carlotto (2017) concluíram, em um estudo de revisão de 16 artigos, que determinados fatores, como quantidade elevada de alunos, maior carga horária e sobrecarga de trabalho, mais tempo de docência, falta de estabilidade no emprego, piores condições de trabalho, ruídos no ambiente e conflitos no

ambiente de trabalho, entre outros, constituem-se como fatores à população mais propensa à síndrome de Burnout. Também constataram que os professores percebem a profissão, as expectativas familiares, o mau comportamento dos alunos e a falta de participação nas decisões institucionais como estressantes.

Carlotto e Câmara (2007) estudaram os possíveis preditores para a síndrome de Burnout em 563 professores, sendo 280 de ensino universitário e 283 de ensino não universitário, e que exerciam a atividade docente em instituições particulares localizadas na região metropolitana de Porto Alegre-RS. Os resultados indicaram, nos dois grupos, alto índice de exaustão emocional, seguido de baixa realização profissional, mas menor índice em despersonalização.

No que tange às dores musculares, os estudos mostram a existência desta patologia na profissão docente e a necessidade de cuidados específicos. Ceballo e Santos (2015) descrevem que as dores musculoesqueléticas são frequentemente reportadas por professores, destacando, entre elas, dores nos ombros, parte superior das costas, pescoço e tornozelos e/ou pés, que são as mais frequentes e estão associadas a fatores de natureza sociodemográfica, de saúde física, mental e bem-estar no trabalho.

Schuster e Schroeder (2017), após analisarem 394 atestados cadastrados no ano de 2014, junto à Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho da Prefeitura Municipal de Cascavel-PR, constataram que 96 % eram de professoras. As doenças mais recorrentes foram Transtornos Mentais ou Emocionais (25,38%), Traumas e Contusões (22,84%) e Distúrbios Músculo Esqueléticos (13,95%). Em menor proporção apareceram os atestados relacionados a traumas, contusões e distúrbios musculoesqueléticos (lesões de ombro, dor lombar baixa, dorsalgia e distensão muscular).

Outra patologia identificada nos estudos analisados, com menor porcentagem, mas não menos importante, foram as lesões auditivas. Essa patologia é pouco estudada em professores, mas as condições de salas de aula superlotadas, com muitos ruídos e pouca ventilação, podem causar sérios danos auditivos a esses profissionais.

Martins et al (2007) demonstraram, em um grupo composto por 80 professores de 10 escolas públicas e privadas da cidade de Botucatu-SP, que um número relevante de professores apresentava queixas auditivas (65%). Entre os sintomas mais prevalentes, destacou-se a hipoacusia (31,25%), muitas vezes acompanhada de zumbido e/ou vertigem.

Ainda que necessária a implementação dos exames admissionais complementares e a confirmação de diagnósticos, a elevada frequência de sintomas auditivos e a detecção de uma porcentagem expressiva de exames audiométricos alterados, com predomínio do traçado em gota acústica e as aferições de níveis elevados de ruído ambiental, sugerem a presença de surdez ocupacional entre os professores.

Segundo os autores, poucos estudos são encontrados na literatura sobre a saúde auditiva do professor, apesar de as condições de trabalho muitas vezes ser prejudicial e colaborar para o surgimento de algum sintoma auditivo.

Em estudo de campo realizado por Dallepiani e Bigolin (2004), com 24 professores universitários, a dor é apontada como resposta física aos excessos sofridos pelo organismo durante o trabalho, podendo ser resultado tanto de uma sobrecarga física quanto da somatização dos sofrimentos psíquico e mental.

A estrutura física da universidade pode influenciar diretamente no desempenho das atividades docentes e, em determinadas condições, pode ser considerada fator de risco para a

saúde dos professores. Contudo, dentre os itens relacionados ao adoecimento, a responsabilidade, a exigência de concentração e atenção permanente na execução das tarefas, foram as questões mais referidas pelos professores.

As principais causas descritas nos resumos analisados, para o adoecimento dos professores, são: sobrecarga de trabalho (29%), falta de reconhecimento (26%), falta de infraestrutura (16%), relações interpessoais conflituosas e competitividade (13%), desmotivação, baixa remuneração (10%), controle, cumprimento de prazos e falta de tempo para cuidar de si mesmo (6 %). Para evitar o adoecimento e minimizar os efeitos das condições inadequadas de trabalho, muitos professores utilizam estratégias de enfrentamento.

3. As estratégias de enfrentamento, as medidas preventivas e as intervenções promotoras da saúde docente identificadas e/ou propostas pelos autores dos estudos

As condições inadequadas de trabalho e os fatores estressores, se mantidos por períodos prolongados, podem ocasionar o adoecimento do professor. Para Fernandes (2016), é preciso que se implementem ações que possibilitem a eliminação ou a redução de tais agentes estressores, tanto por parte das instituições como por parte dos professores. No caso dos professores, essas ações são geralmente nomeadas como mecanismos de defesa, estratégias de defesa, resiliência, estratégias de enfrentamento. Aqui serão nomeadas genericamente como modos de enfrentamento ao adoecimento.

Os enfrentamentos podem ser individuais ou coletivos. Segundo Rebolo (2012), as estratégias de enfrentamento, que visam a adaptação às condições adversas e a resolução de situações conflituosas que surgem no ambiente escolar, são reali-

zadas por meio de ações que buscam a alteração das condições externas ou a modificação da conduta em relação a essas condições, e podem ser realizadas individual ou coletivamente, ativa ou passivamente e focadas no problema ou na emoção.

A utilização de um ou outro tipo de estratégia de enfrentamento será determinada não só pelo repertório idiossincrático de cada professor, mas também pelas condições externas, sociais e do ambiente de trabalho, que determinarão o modo, ou os modos, que cada professor empregará para enfrentar as dificuldades (REBOLO, 2012, p. 128).

3.1 Modos de enfrentamento individual

Na categoria de enfrentamento individual, foram encontradas ações realizadas, ou que poderiam se realizar, por iniciativa do próprio professor. São ações em que se destaca o nível da individualidade.

Pode-se compreender como modo de enfrentamento ao adoecimento em nível individual, uma série de ações. Dentre elas, como afirma Dantas (2012), Coledam (2015) e Silva (2018), o presenteísmo, que é quando o professor procura conciliar a realidade estressante do trabalho laboral com a manutenção da própria saúde: seu corpo está no ambiente de trabalho, mas sua mente não.

Outro modo de enfrentamento, que nem sempre é notado como tal, é o absenteísmo. Também fazem referência a ele autores como Dantas (2012), Guerreiro (2014), Coledam (2015), Avellar (2017) e Antonini (2018). O absenteísmo, segundo estes autores, pode ser uma forma de o trabalhador diminuir a carga de estresse sofrida no ambiente de trabalho, e assim resistir ao adoecimento.

Para Evangelista (2017) e Nascimento (2018), a bioética aparece como uma forma de proporcionar uma reflexão capaz de promover mudanças de comportamento e estimular o respeito para consigo mesmo e com os outros. Neste sentido, os professores são provocados a um permanente exercício ético-estético-político e, conseqüentemente, a produzir alterações na maneira de estar no mundo, o que resultaria numa melhora da qualidade de vida, segundo os autores.

Avellar (2017) e Silva (2018), apontam o equilíbrio entre o trabalho desenvolvido pelo docente e a vida pessoal como fator que favorece o não adoecimento e, portanto, é uma das formas de enfrentamento.

Outro elemento apontado por Vedovato (2007), Antonini (2018) e Leite (2018) é a prática de atividade física, que está relacionada à diminuição dos sintomas de exaustão emocional e baixa realização no trabalho, em razão da produção de substâncias benéficas no organismo. É importante que o professor se sensibilize nesse aspecto e se permita práticas de promoção da saúde.

As doenças referentes ao uso da voz são frequentemente relacionadas à atividade profissional docente. Medeiros (2006), Junior (2014), Campos (2018), Vianello (2006), Lima (2000), Bassi (2010), Pinheiro (2014), Karmann (2013), Vedovato (2007), Silva (2011), Camargo (2007), Fernandes (2016) e Moura (2017) são pesquisadores que mencionam a questão do uso vocal dos professores.

Estes autores assinalam algumas ações de enfrentamento aos problemas relacionados a voz, quais sejam: utilizar algumas ferramentas pedagógicas que diminuam o uso contínuo da voz em sala de aula, a exemplo de vídeos sobre o assunto a ser trabalhado, seminários produzidos e apresentados pelos alunos, ou outras atividades que estimulem a participação da

classe e menos a fala do professor. Também é sugerido beber água regularmente e buscar acompanhamento e orientação fonoaudiológica e psicológica, pois geralmente também estão presentes questões emocionais. Coledam (2015) também aponta a importância do acompanhamento psicológico como fator de redução da incidência dos agravos à saúde mental.

Andrade (2014) afirma que a identificação dos problemas de saúde também se constitui um modo de enfrentamento, na medida em que ao identificá-los também é possível investigar suas causas e, portanto, intervir.

Grande (2009) aponta que a percepção dos sentimentos em relação ao trabalho pode levar à identificação dos fatores causadores de mal-estar que afetam os professores e à compreensão dos modos de enfrentamento. Assim, observar os próprios sentimentos e como cada pessoa lida com eles, pode contribuir para gerar maneiras de enfrentamento adequadas à realidade vivenciada.

Gonçalves (2010) ressalta que o fato de estar motivado e encontrar satisfação no trabalho pode ser uma forma de enfrentamento ao adoecimento. Ter sentido positivo e esperança na mudança é explicitado por Reis (2017), Nogueira (2013) e Sartori (2017) como fatores que minimizam as possibilidades de adoecimento dos professores. Para Soares (2016), são fatores individuais favoráveis ao enfrentamento do adoecimento, qualidades pessoais como: análise de contexto, autoconfiança, autocontrole, conquistar e manter pessoas, empatia, leitura corporal, autocontrole, otimismo com a vida e sentido da vida.

Diversos autores, entre eles Medeiros (2006), Antunes (2014) e Ferreira (2017), mencionam a questão da readaptação funcional do professor e afirmam se tratar de um recurso para o enfrentamento do agravo do adoecimento. É a tentativa de afastar o professor da situação que lhe causa o adoecimento.

Moura (2017) assinala a resistência física e psicológica do organismo. Bondan (2011) se refere a estratégias de coping, que, segundo Pereira e Branco (2016), é uma palavra inglesa utilizada no Brasil para designar estratégias cognitivas e comportamentais de enfrentamento ao estresse e ao adoecimento.

Coledam (2015) fala sobre a importância do estado nutricional e como uma boa alimentação pode ser fator de redução das dores musculoesqueléticas, da necessidade de medicamentos, do absenteísmo e do presenteísmo. Também sugere que o sobrepeso, os transtornos mentais comuns, o estresse no trabalho, o Burnout e a dor musculoesquelética podem ser minimizados e/ou prevenidos com cuidados nutricionais e aumento da atividade física.

Os modos de enfrentamento relacionados acima podem ser caracterizados como defensivos e preventivos e dependem, em grande medida, das iniciativas do próprio indivíduo. A seguir serão mencionados os modos de enfrentamento coletivo.

3.2 Modos de enfrentamento coletivo

Os modos de enfrentamento coletivo são aqueles que se caracterizam por ações envolvendo a iniciativa de duas pessoas ou mais.

Avellar (2017), ao realizar o *Laboratório de Mudança*²⁵ na escola, concluiu que eles podem construir possibilidades de melhorias na organização e no ambiente de trabalho, e que repercutem positivamente na saúde dos trabalhadores docentes.

Para Gouvea (2015), a dimensão ético-política do processo saúde e doença deve ser considerado e discutido, sobretudo no

25 Segundo Avellar (2017) o Método Laboratório de Mudança-LM se refere a um conjunto de instrumentos para a aprendizagem colaborativa. Acontece por meio da experimentação em ambientes de trabalho e toma como ponto de partida a necessidade de mudar uma determinada situação.

âmbito sindical, pois a reflexão coletiva é capaz de construir reivindicações contra o entendimento da saúde como uma mercadoria.

Antonini (2018) observa que a formação de grupos de ajuda mútua é um dos elementos apontados por professores como forma de enfrentamento ao adoecimento. Para Freitas (2006), manter o satisfatório relacionamento interpessoal com os colegas, estudantes e gestores, colabora para o enfrentamento do adoecimento.

Segundo Geurreiro (2014) e Antonini (2018), o bom relacionamento com os estudantes, com os superiores e entre os colegas, manter bons vínculos no trabalho e participar de um grupo no qual se sinta acolhido e apoiado, se constitui um modo de enfrentamento coletivo contra o adoecimento. Um ambiente no qual se reduz a competição e as intrigas e no qual se possibilite a conversa descontraída, inclusive sobre assuntos banais, certamente é um redutor do estresse laboral e proporciona ao grupo menor possibilidade de adoecimento.

Jasiulionis (2009) destaca que o apoio da direção da escola aos professores atua como fator de aumento da realização profissional e contra a incidência da síndrome de Bournout, por exemplo. Ueno (2006), por sua vez, destaca a importância da ação coletiva das pessoas que ocupam o espaço escolar ou de ensino. A autora considera que, no próprio espaço de trabalho, os professores podem identificar e realizar as mudanças necessárias, como forma de enfrentamento ao adoecimento.

Barretto (2008) alude à importância da capacitação dos professores para atuarem como promotores de saúde na escola. Significa: os professores serem coatores dos serviços de saúde e propiciar a transmissão de informações sobre saúde aos seus estudantes. O trabalho revela como os professores entendem o tema saúde e, nesse sentido, sugere curso de aperfeiçoamento

sobre o tema – o que pode ser benéfico não só para a comunidade de estudantes e familiares, mas também aos próprios professores. Assim, os cursos de capacitação sobre saúde podem se constituir um dos modos coletivos de enfrentamento ao adoecimento.

Oficinas de Arte Terapia, utilizadas na pesquisa desenvolvida por Amélio (2016), mostraram ser um eficiente modo de enfrentamento ao adoecimento, pois proporcionam uma atividade relaxante e descontraída, em que os professores se sentem acolhidos, reconhecidos e ouvidos.

De acordo com Perez (2012), o cuidado com as condições adequadas de trabalho é essencial para o enfrentamento ao adoecimento dos professores e aponta alguns elementos essenciais, como ter local e momento adequados, para que ocorram discussões sobre as questões do trabalho. Questões como a distribuição justa da jornada de trabalho, que considere o tempo de preparação de aulas e atividades acadêmicas. A distribuição do tempo de jornada de trabalho compatível com a execução de atividades direcionadas a extensão, à pesquisa e à qualificação do professor.

Reis (2017) assinala que a luta por reconhecimento do trabalho dos professores demanda estratégias de enfrentamento que estão assentadas sobre o ideal político de uma educação transformadora.

Santos (2016) e Abreu (2017) indicam como modo de enfrentamento do adoecimento, pensar e discutir com os professores, de maneira ampla, sobre as condições de trabalho, pois o processo de trabalho é um dos mais substanciais fatores de produção de saúde ou doença.

Percebe-se que ações coletivas podem ser eficazes como modo de enfrentamento ao adoecimento do professor. Por vezes a mobilização na própria escola pode resolver questões

estressantes e indutoras do adoecimento. A seguir, serão explicitadas as ações que podem ser desenvolvidas como políticas públicas. São estratégias geralmente desenvolvidas pelos gestores públicos, e que visam responder a determinadas necessidades.

3.3 Modos de enfrentamento relativos a políticas públicas

Enquanto políticas públicas, os resumos dos trabalhos pesquisados apontam ou sugerem as ações descritas a seguir.

Gonçalves (2010), sugere que as ações voltadas ao planejamento do trabalho docente considerem as expectativas e necessidades dos professores e sejam voltadas para a promoção da melhoria nas condições e relações de trabalho.

Coledam (2015) sugere programas de prevenção ao sobrepeso. Bassi (2010) e Jardim (2006), recomendam medidas de prevenção à disfonia dos professores.

Lima (2000) também aponta sugestões, tais como: estruturar uma política de carreira docente, fornecer critérios e formas transparentes, democráticas, de avaliação quanto ao trabalho do professor, autonomia para o desenvolvimento das atividades, maior participação no projeto pedagógico das escolas e valorização profissional e estímulo ao aprimoramento profissional e à produção intelectual docente.

Pugas (2018) aponta a necessidade do fortalecimento do serviço de vigilância em saúde e para o efetivo enfrentamento dos agravos à saúde do professor. Ferreira (2017) defende que sejam desenvolvidas políticas públicas que propiciem acompanhamento psicológico e emocional aos professores readaptados. Argumenta que isso se faz necessário porque o professor em readaptação sente-se tolhido na sua identidade profissional e excluído do meio profissional para o qual se preparou.

Segundo Antunes (2014), os docentes readaptados são marcados por estigma, discriminação, sentimentos de autoculpabilização e desvalorização social.

Avellar (2017) relaciona o absenteísmo com a necessidade de lazer de alguns profissionais e Santos (2016) relata que a falta de lazer colabora para o adoecimento docente. Nesse sentido, desenvolver políticas públicas que facilitem ou propiciem espaços de lazer e convivência familiar para o trabalhador, pode ser um importante modo de enfrentamento ao adoecimento.

Moura (2017) aponta a necessidade de políticas públicas que considerem as questões ergonômicas nas escolas regulares como fator de enfrentamento ao adoecimento dos professores. Antonini (2018) defende um alinhamento com a política nacional de promoção da saúde como forma de beneficiar também os professores.

Amélio (2016) aponta a necessidade de ampliação das políticas públicas voltadas à melhoria das condições de vida do professor, e sugere ampliar o escopo das políticas já desenvolvidas para que, além das questões salariais e desempenho do servidor, incluam a saúde e a qualidade de vida no trabalho. Antunes (2014) afirma a importância de políticas públicas voltadas para a valorização dos professores e a saúde desses profissionais.

Mota (2010) defende a implementação de políticas públicas voltadas ao professor, que sejam de curto, médio e longo prazo, de forma a proporcionar a valorização do profissional docente em todas as suas dimensões. Pereira (2016) evidencia a necessidade da intervenção do poder público para a melhoria das condições de trabalho e da saúde do professor.

Hasson (2015) analisa a aposentadoria especial dos professores em um dos capítulos de sua pesquisa sobre o adoecimento psíquico docente. A aposentadoria especial dos professores

é um exemplo de política pública que considera as especificidades da atividade do professor, o que se constitui um modo de enfrentamento do adoecimento.

Políticas públicas é um termo que aparece 17 vezes nos trabalhos pesquisados, se contarmos os títulos e resumos disponíveis. Três trabalhos usam o termo no título da pesquisa realizada.

Algumas Considerações

A produção científica, segundo Urt (2005), é um veículo de transmissão e divulgação daquilo que vem sendo investigado em determinada área de conhecimento e em dado momento histórico. O aprofundamento epistemológico e científico advindo do exame de produções acadêmicas, para Martins (2005), possibilita evitar repetições e avançar cientificamente com novas propostas de compreensão da realidade, identificando lacunas, aspectos ainda por explorar ou modos diferentes de tratar temas de pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa do tipo estado do conhecimento aqui apresentada, sobre a saúde e o adoecimento de professores, pretendeu contribuir para o avanço do conhecimento sobre essas temáticas, apresentando o que se tem produzido e as possibilidades para se construir, com maior sensibilidade, pesquisas futuras sobre questão tão relevante para a área da Educação.

Os resultados apontam que, ao estudarem as questões relacionadas à saúde e ao adoecimento dos professores, os pesquisadores utilizam prioritariamente as pesquisas de abordagem qualitativa, com o uso de entrevistas semiestruturadas. No entanto, também são utilizadas as abordagens quantitativa e mista (quali-quantitativa), com a aplicação de inventários e escalas.

As análises são realizadas a partir dos métodos de análise de conteúdo, análise do discurso e análises estatísticas. Quanto ao aporte teórico utilizado, foi possível identificar que os referencias mais utilizados foram a Psicodinâmica do Trabalho (Dejour), Análise Ergonômica do Trabalho (Guérin) e Ergonomia da Atividade, Teoria das Representações Sociais (Moscovici), Teoria Histórico-Cultural (Vigotski) e Mal-estar docente (autores variados como referência), entre outras.

Em relação às patologias estudadas nos resumos analisados, foram identificadas as seguintes: transtornos mentais comuns (29%), lesões vocais ou de voz (26%), síndrome de Burnout (18%), problemas musculares (17%) e outros (9%). As patologias desenvolvidas pelos professores, nos estudos analisados, estão relacionadas, principalmente, às condições de trabalho e às relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar que, geralmente, são consideradas muito insatisfatórias pela maioria dos professores.

Quanto às estratégias de enfrentamento, as medidas preventivas e as intervenções promotoras da saúde docente apresentadas e/ou propostas pelos autores dos estudos, foi possível identificar estratégias individuais, coletivas e de âmbito das políticas públicas.

Os modos de enfrentamento ao adoecimento estão presentes nos trabalhadores não apenas como estratégias individuais, mas também coletivas; não somente como manutenção do próprio trabalho – formas defensivas –, mas também como consciência ético-política capaz de produzir novas formas de organização social e modelos alternativos de produção da existência e subsistência humana.

Nesse sentido, os posicionamentos aqui apresentados levam a pensar criticamente e a buscar um modelo de enfrentamento que considere as reais causas do adoecimento, que

estão para além da concepção biologicista. Outra observação, é que a separação entre modos de enfrentamentos individuais ou coletivos ocorre com função meramente didática, porque a realidade da saúde e do adoecimento comporta um movimento dialético permanente em que todas as instâncias se influenciam constantemente; sejam no plano individual, coletivo ou no modo organização social.

O enfrentamento ao adoecimento dos professores, comporta, sobretudo, uma consciência do conturbado momento em que se vive e do funcionamento do modo de produção capitalista, e como isso influencia na saúde ou adoecimento dos professores.

Finalmente, destaca-se uma das limitações deste trabalho, que se refere ao fato de ter sido realizado a partir dos resumos. Segundo Ferreira (2002), um conjunto de resumos oferece uma história da produção acadêmica, as especificidades dessa produção e a possibilidade de se avançar teórica e metodologicamente no conhecimento de determinada temática.

No entanto, nem sempre os resumos apresentam as informações necessárias (objetivos, problema, sujeitos e fontes, metodologia e procedimentos, fundamentos teóricos, métodos de tratamento e análise dos dados, conclusões e recomendações) sobre a pesquisa realizada. Nesse sentido, muitas vezes, ao se realizar uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, o pesquisador precisa recorrer ao texto completo do trabalho, o que se pretende fazer em uma próxima análise.

Referências

ABREU, M. A. G. M. Concepções e práticas ligadas à saúde e à doença entre professoras/es universitárias/os de um Curso

Superior em Saúde. Dissertação de Mestrado em Estudos Interdisciplinares. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

AMELIO, M. R. A arte terapia como estratégia de promoção de saúde e valorização dos professores da rede municipal de Vitória, ES. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local. Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, ES, 2016.

ANDRADE, L. V. V. de. Saúde ocupacional e trabalho do docente na universidade: Impactos na saúde do Professor. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2014.

ANTONINI, F. O. Promoção da saúde do trabalhador docente dos Institutos Federais de Educação. Tese de Doutorado em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018.

ANTUNES, S. M. P. S. N. Readaptação docente: trajetória profissional e identidade. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2014.

AVELLAR, E. T. O método “Laboratório de Mudança” como intervenção formativa em uma escola do ensino fundamental: uma nova perspectiva em saúde do trabalhador. Tese de Doutorado em Saúde Pública. Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARRETTO, R. F. Saúde na escola: análise dos conhecimentos e práticas sobre saúde escolar dos professores da Rede Municipi-

pal de Fortaleza. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2008.

BASSI, I. B. Professores municipais disfônicos: Aspectos clínicos, ocupacionais e de qualidade de vida. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

BASSI, I.B; ASSUNÇÃO, A. A; GAMA, A. C. C.; GONÇALVES, L. G. Características clínicas, sócio demográficas e ocupacionais de professoras com disfonia. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 173-180. 2011.

CAMARGO, M. O. A percepção de professoras sobre a intensidade da própria voz. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2007.

CAMPOS, T. da A. O Caleidoscópio do processo de saúde e doença na percepção de professores do ensino médio dos colégios públicos do município de Cascavel, PR. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2018.

CARDOSO C. G. L. do V.; COSTA, N. M. da S. C. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 8, p. 2357-2364. 2016.

CARLOTTO M. S. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27, n. 4, p. 403-410. 2011.

CARLOTTO M. S.; CÂMARA S. G. Preditores da Síndrome de

Burnout em professores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional –ABRAPEE, v. 11, n. 1, p. 101-110. 2007.

CARNEIRO, P. O. Trabalho docente no ensino superior de professores: estado do conhecimento em teses e dissertações da UFMG. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2014.

CEBALLOS, A.G.C.; SANTOS, G.B. Fatores associados à dor musculoesquelética em professores: aspectos sociodemográficos, saúde geral e bem-estar no trabalho. Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 18, n. 3, p. 702-715. 2015.

CHAGAS, P. V. Transtornos mentais são terceira maior causa de afastamento do trabalho. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-04/transtornos-mentais-sao-terceira-maior-causa-de-afastamento-do-trabalho>. Acesso em: 04 mai. 2019.

COLEDAM, D. H. C. Preditores da utilização de serviços de saúde, medicamentos, absenteísmo e presenteísmo em professores da rede pública municipal de Londrina-PR: Modelo de mediação. Tese de Doutorado em Educação Física. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.

DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 745-771. 2017.

DALLEPIANE, S.; BIGOLIN, S. E. A presença de dor no coti-

diano de professores da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Revista Contexto & Saúde, Ijuí, v. 3, n. 7, p. 231-239, jul./dez. 2004.

DANTAS, M. E. O. A intensificação do trabalho docente: os impactos da Lei nº 9815/2010 sobre o Presenteísmo/Absenteísmo dos Professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

EVANGELISTA, S. T. Trabalho docente na UFF: Relações, saúde e produção de subjetividades. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2017.

FERNANDES, F. R. V. Estresse Docente: a espiral do conhecimento como base para estratégias de enfrentamento em escolas públicas ofertantes de educação profissional na cidade de Foz do Iguaçu (PR). Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2016.

FERREIRA, G. N. Professores readaptados em um município do litoral norte de SP: mudanças e conflitos em sua identidade profissional. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2017.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Revista Educação & Sociedade, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272. 2002.

FREITAS, L. G. Saúde e Processo de Adoecimento no Trabalho dos Professores em Ambiente Virtual. Tese de Doutorado em

Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.116, p.21-39, jul. 2002.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691. 2006.

GOLDBERG, D.; HUXLEY, P. Common mental disorders: a bio-social model. London: Routledge, 1992.

GONÇALVES, A. S. R. Prazer e sofrimento no trabalho de docentes da saúde em Universidade Pública da Região Amazônica. Tese de Doutorado em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

GOUVEA, L. A. V. N. de. Saúde como Direito Social na pauta Sindical de Professores da Rede Básica de Ensino. Tese de Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

GRANDE, C. O trabalho e o afeto: prazer e sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

GUERREIRO, N. P. Condições de trabalho, cargas de trabalho e absenteísmo em professores da rede pública do Paraná. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade Esta-

dual de Londrina, Londrina, PR, 2014.

HASSON, R. As doenças psíquicas do trabalho geradas no ambiente de trabalho do professor de ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Direito. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

IVES, L. A.; ROBAZZI, M. L. C. C.; MARZIALE, M. H. P.; FELIPPE, A. C. N.; ROMANO, C. C. Alterações da saúde e a voz do professor, uma questão de saúde do trabalhador. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 17, n. 4, p. 566-572. 2009.

JARDIM, R. Voz, trabalho docente e qualidade de vida. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2006.

JUNIOR, R. S. de F. A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2014.

KARMANN, D. de F. E. Distúrbios de voz e violência na escola: relato de professoras. Dissertação de Mestrado em Ciências da Reabilitação. Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

LEITE, N. C. O Mal-estar do professor de língua inglesa: o desvio de função como aposta subjetiva. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018.

LIMA, V. A. Condições de Trabalho e Saúde dos professores

sindicalizados da Rede Privada de Campinas. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

MARTINS, R. H. G.; TAVARES, E. L. M.; NETO, A. C. L.; FIORAVANTI, M. P. Surdez ocupacional em professores: um diagnóstico provável. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, v. 73, n. 2, p. 239-244, março/abril. 2007.

MARTINS, L. M. Psicologia sócio histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MEDEIROS, A. M. Disfonia e condições de trabalho dos professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2006.

MINAYO, M. C. de S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MOTA, R. M. Trabalho docente e saúde: estudo de caso realizado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

MOURA, A. I. F. Agravos osteomusculares, qualidade de vida em voz e estresse em professores de escolas de referência: um estudo analítico na cidade de Petrolina, PE. Dissertação de Mestrado em Ciências da Saúde e Biológicas. Universidade Fe-

deral do Vale do São Francisco, Petrolina, PE, 2017.

NASCIMENTO, V. F. do. Conflitos que afetam a saúde dos professores universitários: Contribuições da Bioética para a consciência crítica destes profissionais. Tese de Doutorado em Bioética. Centro Universitário São Camilo, São Paulo, SP, 2018.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16. 2004.

NOGUEIRA, D. da S. Circulação de sentidos em discursos sobre o trabalho e a saúde de professores de escolas públicas: interrogações a partir do ponto de vista da atividade. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

PEREIRA, F. F. S. Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2011.

PEREIRA, M. V. M. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233. 2013.

PEREIRA, T. B.; BRANCO, V. L. R. As estratégias de coping na promoção à saúde mental de pacientes oncológicos: uma revisão bibliográfica. Revista Psicologia & Saúde, Campo Grande, v. 8, n. 1, p. 24-31. 2016.

PEREZ, K. V. Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali: Clínica da Psicodinâmica do Trabalho na atividade de docentes no ensino superior privado. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

PINHEIRO, J. M. A interferência das doenças laborais na prática educativa sob a ótica dos professores do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Regional Integrada ao Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS, 2014.

PUGAS, E. M. da S. Perfil de adoecimento e incapacidade para o trabalho entre profissionais de ensino: análise dos registros oficiais no Brasil. Dissertação de Mestrado em Saúde, Ambiente e Trabalho. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2018.

REBOLO, F. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. *Quaestio (UNISO)*, v. 14, p. 115-131. 2012.

REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA, M. O. Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 229-253. 2006.

REIS, G. G. dos. Sofrimento e prazer no trabalho: um estudo sobre os processos de saúde-doença de professores da educação municipal. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.

SANTOS, D. A. S. E. Estresse ocupacional e transtornos mentais comuns entre professores universitários. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2016.

SARTORI, D. G. Construção de sentidos da sobrecarga no trabalho de professores do magistério superior: o tema da saúde via atividade linguageira. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, PR, 2017.

SCHUSTER, M.; SCHROEDER T. M. R. Estresse, dor e lesões musculoesqueléticas em professores de Cascavel-PR. *Educere at Educare – Revista de Educação*, v. 12, n. 242. 2017.

SILVA, J. P. da. Quando o trabalho invade a vida: um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de São Paulo. Tese de Doutorado em Saúde Pública. Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, SP, 2018.

SILVA, L. G. da. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da cidade de Pelotas. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2011.

SOARES, R. J. de Oliveira. Resiliência e Danos à Saúde do Docente de Enfermagem: contribuições para a saúde do trabalhador. Tese de Doutorado em Enfermagem. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

SOUZA, C. L. de; CARVALHO, F. M.; ARAÚJO, T. M. de; REIS,

E. J. F. B. dos; LIMA, V. M. C.; PORTO, L. A. Fatores associados a patologias de pregas vocais em professores. *Revista Saúde Pública*, v. 45, n. 5, p. 914-21. 2011.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121. 2011.

UENO, C. S. Um estudo sobre a saúde do professor a partir da perspectiva da sociologia sensível de Michel Maffesoli. *Dissertação de Mestrado em Educação Escolar*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2006.

URT, S. da C. A produção científica e a constituição de grupos de pesquisa na universidade: apenas um sonho? In: URT, S.C.; MORETTINI, M.T. (Orgs.). *A Psicologia e os Desafios da Prática Educativa*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005.

VEDOVATO, T. G. Fatores associados à capacidade para o trabalho dos professores de escolas estaduais de dois municípios do estado de São Paulo. *Dissertação de Mestrado em Enfermagem*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

VIANELLO, L. O uso da voz em sala de aula: O caso dos professores readaptados por disfonia. *Dissertação de Mestrado em Saúde Pública*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2006.

WHO. World Health Organization. *The World Health Report 2001: mental health new understanding, new hope*. Geneva: WHO, 2001.

PARTE 3

**DANDO VOZ AOS PROFESSORES: O
SOFRIMENTO COTIDIANO**

CAPÍTULO 9

ADOECECIMENTO DOCENTE E AS RELAÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR: UMA ARTICULAÇÃO COM AS PROBLEMÁTICAS MAIS AMPLAS DA SOCIEDADE

Sonia da Cunha Urt
Soraya Cunha Couto Vital
Letícia Brito da Mota Fernandes
Thalita Ortiz Neves Dagher

Introdução

“Professores lutam contra doenças e até agressões para continuar na profissão”. Esta foi a frase utilizada em manchete do programa Profissão Repórter, veiculado pela TV Globo, no dia 18 de dezembro de 2019. Seu desdobramento apresentou depoimentos de professores e professoras que fazem uso de remédios controlados, expressam insatisfação com carga excessiva de trabalho, reclamam de indisciplina e agressões de alunos em sala de aula, e engrossam as estatísticas brasileiras relativas ao adoecimento docente e à realidade cotidiana de quem tem estado rotineiramente nas filas das perícias médicas do INSS – Instituto Nacional do Seguro Social, órgão do Ministério da Previdência Social, relacionado diretamente ao Governo Federal.

Infelizmente, estas não têm sido cenas sazonais na sociedade brasileira atual, por este motivo objetiva-se aqui analisar o conceito de adoecimento/sofrimento docente a partir de uma reflexão psicológica, pedagógica e sociológica subsidiada por percepção de superação de dualidades, dicotomias e fragmentações acerca do trabalho docente, sobre os alicerces da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

A Psicologia Histórico-Cultural está fundamentada no pensamento de Vygotsky como uma corrente psicológica baseada no materialismo histórico-dialético, assinalando a contribuição dessa abordagem para a compreensão do homem enquanto sujeito histórico e constituído nas/por meio das relações sociais. Esta concepção dialética também fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria da Educação postulada por Saviani.

Esta última foi elaborada a partir de uma concepção pedagógica em consonância à concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico, que não permite pensar que as questões educacionais são o limite de uma ação pedagógica transformadora, mas entender a educação a partir de determinantes históricos que incidem sobre ela, e que as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação e de trabalho docente.

Na primeira seção serão apresentados alguns entendimentos acerca do adoecimento docente e sua relação com o trabalho do professor, analisando-os sobre o aporte teórico-metodológico já apresentado, considerando como este aporte pode apresentar contribuições para um olhar histórico-crítico-social mais amplo a respeito desta problemática.

Em segundo momento, intitulado “Por que sofre e adoece o professor?”, serão apresentados resultados de dois eixos de análise apresentados em dissertações de Mestrado em Psicologia. A primeira considerará o adoecimento docente e suas potencializações no trabalho; e a segunda, as diferentes compreensões docentes apresentadas por professores(as) das redes públicas de ensino de Mato Grosso do Sul – Estadual e Municipal – a partir do sentido e do significado de sua prática docente e das relações interpessoais no ambiente de trabalho.

Considera-se que, diante da realidade socioeducacional

presente, da qual o professor é partícipe, tais reflexões se fazem mais que necessárias.

1. Adoecimento docente: olhares e considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

As concepções a respeito do adoecimento de professores têm sido consideradas por diversos autores, como Penteado e Souza Neto (2019, p. 135), por exemplo, que consideram que é uma problemática por vezes denominada de mal-estar e sofrimento, que está “vinculada à história do trabalho docente, aos modos de ser/estar na ocupação e à cultura do magistério”. Sua pesquisa bibliográfica também aponta, sob o olhar de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), que

No Brasil a literatura acerca dos problemas de saúde e processos de mal-estar, sofrimentos e adoecimentos de professores mostra a prevalência dos transtornos mentais e comportamentais, dos distúrbios da voz e das doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo, os quais atingem os docentes do ensino público e particular de todos os níveis, disciplinas e momentos da carreira. (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019, p. 136).

Estudos, como os de Gonçalves et al (2015), investigam o conceito de adoecimento e apontam que há uma tendência em considerá-lo na com acréscimo da dimensão psicológica e socioeconômica. Contudo, para Gonçalves et al (2015) a definição de doença/adoecimento não está ligada apenas à experiência pessoal e sua relação com um problema de saúde, mas também diz respeito ao significado que lhe é conferido.

Ao considerar esta conceituação, Alonso (2004) afirma que há um paradigma biomédico de saúde e doença, que parte do modelo cartesiano, de divisão entre corpo e mente, mas que,

segundo sua compreensão, a doença, ou o adoecimento, possui facetas biológicas, subjetivas e sociais, assim como a saúde.

Segundo Papareli, Sato e Oliveira (2011), o processo saúde-doença é socialmente construído, por isso faz-se necessário superar as falácias que induzem à culpabilização do indivíduo e identificar as bases sociais, históricas e econômicas presentes no processo do adoecimento.

Pesquisas, como as de Andrade (2014) e Mezzari (2017), por exemplo, apresentam que as mudanças no mundo do trabalho têm gerado precarização do trabalho docente e maior suscetibilidade ao professor, causando o adoecimento físico e psíquico.

Nessa perspectiva é que Facci e Urt et al (2017) indicam que diagnósticos médicos consideram a preponderância do adoecimento de ordem psicológica em professores, e que este tem relação com o processo de trabalho, mais especificamente à precarização do trabalho docente e à alienação a qual estão submetidos em sua prática profissional.

Sobre tal contexto, relembra-se que nos pressupostos histórico-culturais o processo de trabalho é considerado atividade, e que esta sempre deve responder a alguma necessidade do sujeito e estar dirigida ao objeto capaz de satisfazer essa necessidade. Vygotsky (1987) e Leontiev (2004) apresentam a teoria da atividade como um desdobramento de seus trabalhos na área da Psicologia Histórico-Cultural, defendendo a essência sociocultural do homem e a importância da socialização para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Vygotsky (1987), no contexto da teoria da atividade sob sua perspectiva histórico-cultural, postula que o desenvolvimento biológico e histórico do ser humano revela diferenças entre espécie e gênero humano. Nesse sentido, hominização e humanização constituem aspectos distintos da processualida-

de humana, e é por meio do trabalho e dos complexos sociais dele decorrentes que se torna possível a consolidação do homem como ser social.

Contudo,

No modo de produção capitalista, principalmente com a di-*vi*-são do trabalho, com a fragmentação do processo de trabalho, ocorre o estranhamento deste trabalho e o docente não se vê mais como partícipe do processo de humanização do aluno. Ele mesmo, nestas condições em que desenvolve sua atividade pedagógica, tem poucas condições para se humanizar – no sentido de se apropriar das elaborações mais desenvolvidas criadas pelos homens. Professores acabam sendo guiados por motivos-estímulos e não por motivos geradores de sentido, conforme propõe Leontiev (1978). Atuar em uma instituição que tem por finalidade a socia-*li*-zação dos conhecimentos, mas na qual o trabalhador não conse-*gu*-e, devido a condições objetivas e subjetivas, cumprir com sua função de ensinar, traz muitos desgastes. O adoecimento, muitas vezes, pode se tornar uma forma de re-*si*-stência ao processo de sucumbir às péssimas condições de traba-*lho*, pode ser uma forma de não compactuar com uma sociedade que desvaloriza o trabalhador e o conhecimento. (FACCI; URT et al, 2017, p. 132).

Com base nesta premissa, pode-se inferir, então, que a inegável influência paradigmática do neoliberalismo impõe à atuação docente um papel meramente técnico, voltado para o mundo do trabalho, que propõe atender às demandas do capital, desconsidera a estrutura societária contraditória, composta por modismos educacionais, subsidia uma visão acrítica da sociedade capitalista e apresenta-se como instrumental para a não superação da unilateralidade humana.

Em meio a tal realidade socioeconômica desigual, o acesso à riqueza do desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, por exemplo, elaborado no decurso do movimento histórico da constituição da sociedade, está negado à maioria, o que reforça contradições – inclusão/exclusão, resistência/desistência – que reverberam na realidade do trabalho docente e tornam-se em fatores que podem levar ao adoecimento.

Em sentido oposto, Duarte (2016, p. 65) considera que o trabalho educativo deve apresentar continuamente a luta pela superação da alienação, proposta pelo “aprender a aprender” ou “fazer pelo fazer”, e tecer análises pautadas na “dialética que está latente nos escritos de Marx”, a fim de que haja entendimento de que “não há criação do novo sem apropriação do que já existe”.

Compreende-se então que, para que haja construção de outra cultura sobre o ato educativo, faz-se importante fundamentar a educação do sujeito que aprende – neste caso no professor. Essa cultura pode caracterizar-se por considerar, em processo formativo contínuo, o fluxo do desenvolvimento do professor, os aspectos de sua história cultural e individual, não apenas suas aquisições acadêmicas.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, os processos relativos à educação são contínuos e têm experimentado significativas transformações. Em decorrência disso, apresentam necessidade premente de compreensão de seus alicerces, conceitos e modalidades. A atividade docente não está à margem de tais metamorfoses e, por esse motivo, também requer conhecimento amplo de seus fundamentos e abordagens.

Sendo assim, a partir deste aporte teórico o trabalho do professor e o adoecimento docente são vistos sobre a concepção de que o ser humano é histórico, sujeito da ação, sempre

em transformação, que se constitui por meio das relações socio-culturais e desassembla-se dos animais por sua capacidade de transformar a natureza por meio de seu trabalho.

Para Saviani (2003), a ação educativa deve ser tomada numa visão de totalidade, na relação trabalho, escola, educação e na conexão com o todo social. Está diretamente relacionada à função da escola como possibilidade emancipatória do sujeito, logo o trabalho educativo do professor “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 21).

Este arcabouço teórico estabelece ao professor uma nova relação com os processos de educação e de ensino e, conseqüentemente, um outro olhar sobre sua responsabilidade no desenvolvimento das qualidades humanas, visto que educação e ensino transformam-se em possibilidades universais do desenvolvimento humano. Pressupõe considerar o adoecimento docente para além de uma concepção individualizante, vê-lo como um problema social, orgânico, que está posto numa forma de estruturação da sociedade neoliberal. Esta concepção também perpassa pela compreensão de que

O significado da atividade do professor é a ação de ensinar e de conduzir o processo de apropriação do conhecimento do aluno. Quando há a ruptura entre o significado social e o sentido pessoal, provocado pelas crises sociais, caracterizada pela consciência humana alienada, não se estabelece o alicerce subjetivo construído por essa dinâmica. (SANTOS; URT; VITAL, 2017, p. 80).

Logo,

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário,

há uma cisão entre o significado fixado socialmente, 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. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. (BASSOS, 1998, p. 38).

O mesmo aporte teórico-metodológico enuncia que os determinantes do desenvolvimento psíquico são sociais, portanto também principia que a compreensão da gênese de seu oposto, ou seja, o não desenvolvimento, representado nesta análise pelo adoecimento/sofrimento do professor, deve ser considerado de igual modo.

Pensa-se, então, que, em contexto dialético, o adoecimento docente precisa ser enxergado a partir de uma análise a respeito do movimento histórico dos aspectos materiais e sociais que contribuem para a constituição do ser humano (professor), com proposições de compreensão de como estes afetam a reprodução, a manutenção e a produção da vida humana.

Sobre tal aporte, não se pode olvidar o entendimento de educação fundamentada em uma concepção de constituição humana que se realiza no âmbito das relações sociais, logo considerar o adoecimento docente também deve conduzir à reflexão a respeito da tendência neoliberal das relações sociais, que tem negado os pressupostos histórico-dialéticos.

Nestes tempos, tem-se percebido inegável visão economicista em diversos âmbitos educacionais brasileiros, como, por exemplo, nos não dirimidos descasos com a escola pública, nas proposituras da educação como negócio e nas tendências tecnicistas e fragmentadas que enfraquecem o processo de produção do conhecimento.

Sua base parece advir do reducionismo neoliberal, que concebe a educação como fator econômico e o professor como “capital humano”, entendido aqui como aquele que internalizou os valores do mercado a ponto de estar submetido aos ditames empresariais e entender-se como uma mercadoria.

Ele é empresarial, converte-se numa espécie de uma empresa de si mesmo, ele se vê como alguém que trabalha não para a empresa, mas ele é uma empresa, submetido aos mesmos valores de competitividade, de auto... Ele tem que promover a sua autoformação ou a sua educação para ele ser competitivo num mercado altamente competitivo, em que a possibilidade de sucesso é mínima, muito pequena, mas ele se converte. (MIRANDA, 2018, s.p).

Em sentido mercadológico, a questão não está na inexistência de oportunidade de trabalho para o professor, mas na escassez ou desproporcionalidade de transformação que este tem conferido. Sua atividade parece estar ancorada em um doutrinamento docente, para um conformismo, um processo de disciplinamento – “É esse, não pode ser outro, e a gente não pode pensar outra coisa. É essa ideia [...], ele se converte em uma ideologia [...]” (MIRANDA, 2018, s.p).

Entende-se que a ausência do pensamento crítico, relativo ao trabalho, ao conhecimento e/ou às políticas públicas para a educação, por exemplo, interfere na compreensão dos fenômenos sociais, educacionais e culturais, o que gera entendimento conformado, marginalizado e fragmentado acerca da ação educativa.

Com esta inegável influência paradigmática do neoliberalismo, adicionada ao discurso de diversidade, flexibilidade, eficiência, equidade, inclusão, etc., o que se mantém é o palavreiro, que não se materializa em prática. Nesta visão, a atividade

do professor assume, por um lado, o papel de opção meramente técnica, voltada para o mundo do trabalho, atendendo às demandas do capital, e, por outro, um discurso de desassossego, de preocupação com uma sociedade ética, justa e igualitária, o que contribui para o seu processo de adoecimento.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica não desconsideram que estas relações capitalistas, que impõem elementos que condicionam/determinam o processo de constituição humana e contribuem para sua negação, ao mesmo tempo, no contraditório destas relações, cria possibilidades para sua emancipação. Logo, aufere-se pensar que um processo amplo de formação de professores pode possibilitar a superação das relações vigentes, promovendo uma outra lógica educacional.

Estes referenciais apresentam um instrumento teórico fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético, que, por sua epistemologia e práxis revolucionária, desencontra-se das teorias conservadoras, que impossibilitam a compreensão crítica da realidade pelo fato de servirem aos interesses do capital. Além disso, choca-se frontalmente com uma visão de mundo limitada a um mero reformismo, que desconsidera a estrutura societária, e com as tendências da pós-modernidade e seus modismos educacionais. Antes, subsidia uma visão crítica da sociedade capitalista.

Acredita-se, então, que este aporte teórico-metodológico pode contribuir para pensar uma atividade educativa inserida em uma perspectiva histórica e dialética, evitando o pragmatismo neoliberal e seus reducionismos, analisando-a a partir da essência de suas múltiplas determinações, que podem, consequentemente, contribuir para outra visão (e ação) a respeito do adoecimento docente.

2. Por que sofre e adoecce o professor?

Este tópico tem por objetivo compreender o sofrimento e o adoecimento do professor a partir de alguns dos resultados de duas pesquisas de mestrado que discorreram sobre a temática, ambas concluídas em 2019. Inicialmente, são apresentados alguns resultados do estudo de Fernandes (2019)²⁶, que dizem respeito ao adoecimento docente e suas implicações no trabalho.

O objetivo foi conhecer qual a percepção que os profissionais docentes possuem acerca do adoecimento atual, para tanto a pesquisadora realizou entrevistas, por meio de um questionário online, com 34 professores que atuam no ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande-MS.

Em segundo momento, discorre-se sobre os achados da pesquisa de Dagher²⁷ (2019), que constatou, a partir da participação de 06 docentes em uma das oficinas temáticas realizadas como procedimento de coleta de dados, os diferentes sofrimentos dos professores. Os participantes dessa pesquisa atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

A investigação sobre as causas do adoecimento docente a partir da pesquisa de Fernandes (2019), considerou que o *acúmulo de funções* é um dos fatores que mais favorecem o adoecimento; em seguida, a *indisciplina dos alunos*. O *lidar com os problemas pessoais dos alunos* e o *convívio com colegas de trabalho* foram a terceira e quarta respostas mais frequentes, respectivamente. Por último, outros docentes percebem o *adoecimento relacionado ao ambiente escolar*.

26 Eixo de análise retirado da dissertação de mestrado em Psicologia (UFMS) da autora Letícia Brito da Mota Fernandes, com o título “O Adoecimento Psíquico In(visível) Docente: uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural”.

27 Eixo de análise retirado da dissertação de mestrado em Psicologia (UFMS) da autora Thalita Ortiz Neves Dagher, com o título “Trabalho docente e expressões do sofrimento psíquico: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural”.

Sabe-se que o contexto atual da educação é resultado de um longo processo histórico marcado por tensões e contradições. Em virtude disso, a sociedade em suas modificações, políticas e econômicas, por exemplo, muda substancialmente as concepções e os paradigmas educacionais, impactando também na valorização que se dá à escola, aos professores, aos alunos e aos conhecimentos. Estas transformações trazem novas configurações e responsabilidades que sobrecarregaram os professores, afetando diretamente sua identidade profissional, o que tem contribuído para o adoecimento.

Essa realidade expressa na escola também é verificada na concepção dos professores pesquisados. Ao serem indagados sobre como veem o adoecimento psíquico docente na atualidade, relatam ser uma problemática frequente, advinda de um trabalho desgastante e penoso:

É uma situação corriqueira, pois o ambiente escolar é muito estressante, barulhento e de pressão por resultados. Aliada à falta de investimentos do governo, esses fatores afetam a atividade docente. (PROFESSOR 1).

Consequência do trabalho desgastante. Também não temos tempo de tratar com tranquilidade dessas situações. Às vezes, quando identificamos, já está em estágio avançado. (PROFESSOR 7).

Sobrecarga de horas na escola e acumulado de serviço da escola para fazer em casa! O profissional de sala de aula deveria aposentar mais cedo (no máximo 20 anos de sala de aula)! (PROFESSOR 16).

Ter que lidar com problemas pessoais dos alunos, burocracia pedagógica. (PROFESSOR 19).

Quando me deparo com problemas pessoais dos alunos, como agressão, mutilação, estupro, problemas com os pais. (PROFESSOR 23).

É possível compreender que o processo que envolve o adoecimento psíquico abarca condições objetivas e subjetivas, como se pode observar nos relatos dos professores a criticidade que se encontra na prática do seu trabalho. Quando este profissional não consegue atuar e reproduzir o significado social do seu trabalho, ocorre então um rompimento entre sentido e significado, ou seja, quando o sentido pessoal do trabalho se separa de sua significação, comprometendo o estabelecimento de motivos que orientam essa atividade, este torna-se alienado (LEONTIEV, 2004).

O professor, mesmo no comprometimento e no desempenho de suas atividades pedagógicas, quando percebe que não é valorizado pela gestão escolar, pelos alunos, pelos pais, pelas políticas educacionais e até mesmo pela sociedade, torna isso em um agravante que, associado a outras problemáticas existentes na prática, resulta em sofrimento e adoecimento psíquico.

Na concepção de Urt (2012),

O significado do trabalho do professor é formado pelo seu objetivo de ensinar, tendo como finalidade a apropriação do conhecimento pelo aluno, consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem. Pensando no sentido subjetivo do trabalho docente, é preciso estar atento ao que motiva e ao que incita o trabalho do professor, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade para o professor. A unidade básica do trabalho docente seria o sentido que tem para o professor as ações que ele realiza em seu trabalho. Quando o sentido pessoal do trabalho do professor separa-se do significado dado socialmente pode considerar-se que esse trabalho é alienado e pode descaracterizar a prática educativa escolar. (URT, 2012, p. 32).

O professor, ao compreender a cisão entre o sentido e o

significado de seu trabalho, acaba por manifestar desânimo, frustrações, e suas condições de trabalho passam a ser limitadoras de sua atuação. Vê a profissão como um “fardo” que precisa encarar todos os dias, descaracterizando sua atividade prática educativa.

Urt (2012) esclarece que, para olhar e fazer a educação, será necessário considerar o contexto histórico, filosófico e político das questões educacionais e entender que mudanças só ocorrem se houver o rompimento de conceitos cristalizados, a fim de apropriar novas concepções.

A educação e seus processos educativos constituem um papel mediador e, sobretudo, transformador da prática e da subjetividade docente, embora não possa dar conta da superação total da alienação produzida pelo sistema. Assim, pensar a função social da educação envolve repensar a escola que temos no cenário atual, na tentativa de alcançar a escola que queremos.

Consideramos o adoecimento psíquico, inclusive no âmbito docente, como resultado de um processo de vida social e cultural, que, a partir de certas fragmentações decorrentes da vivência humana, modifica o sentido pessoal que é dado ao seu trabalho e que se estende às outras esferas da vida, além das condições materiais que podem favorecer o processo de adoecimento.

A cisão entre sentido pessoal e significado social do trabalho docente também é verificado na pesquisa de Dagher (2019). Em um momento de oficina temática realizada com 06 docentes, a pesquisadora questionou se o professor sofre, e a resposta foi unanimemente afirmativa. Então perguntou novamente: “Se sofre, sofre pelo quê?”. A seguir, o diálogo dos participantes²⁸ :

28 Os nomes dos participantes são fictícios, para preservar sua identidade.

Você se sente frustrado, você se sente frustrado porque... (PROFESSORA PATRÍCIA).

Eu me sinto fracassada. (PROFESSORA JANETE).

Por você fazer um trabalho e o aluno não alcançar a nota, por você não poder dar a nota que, às vezes, aquele moleque, que você trabalhou o ano inteiro, não merece, você tem que dar uma nota que o guri não merece. (PROFESSORA PATRÍCIA).

Eu acredito na educação, e aí você tem que fazer uma coisa assim, você dá aquela travada, a consciência parece que pesa de você passar uma criança que não aprendeu nada. E você vai conversar com a direção e a direção fala pra você que também não queria, mas eles têm um manda-chuva lá em cima que “Não, vai” [...]. (PROFESSORA JANETE).

Eu brigava nos conselhos de classes . (PROFESSORA REGINA).²⁹

Eu cansei de brigar, mas você dá murro em ponta de faca. (PROFESSORA JANETE).

Agora eu não falo mais nada. [...] Eu acho que depende do momento. Como a gente está em conselho de classe, a gente está sofrendo agora por isso, mas o que é mais frequente é a falta de respeito [...]. (PROFESSORA PATRÍCIA).

Porque hoje teve conselho, então é um reflexo que vocês estejam falando da nota por conta do próprio conselho. (PESQUISADORA).

São sofrimentos diferentes. (PROFESSOR LAÉRCIO).

29 O Conselho de Classe na Rede Municipal de Ensino de Campo-Grande-MS corresponde a uma reunião entre professores e equipe técnico-pedagógica, na qual discutem o desempenho de cada estudante e fecham as notas que irão compor o boletim.

Porque aquilo que a gente vive em sala depois tem que transformar em números. Aí, assim, na hora que você vai jogar em números, que você vê que aquela falta de respeito, aquela indisciplina que gerou na sala, o reflexo dela está ali, também. Então, assim, é complicado. É igual a Prô fala: “Aquele aluno lá era um dois”, mas você não pode dar um dois pra ele, então, tudo que você fez, tudo que você tentou fazer por ele foi tudo em vão. (PROFESSORA REGINA).

Eu acho que são situações de estresses diferentes. A gente pensa na questão do aprendizado do aluno, da frustração do nosso trabalho, às vezes não chegar naonde a gente queria. A gente tem um tipo de sofrimento, de angústia, uma coisa não sei dizer, [...] mais leve, uma coisa assim, mais controlável, agora quando a gente passa por um momento de estresse num confronto com o aluno, uma discussão, ou o aluno perde, fala palavras ofensivas, o nível de estresse, o nível é muito maior. (PROFESSOR LAÉRCIO).

Aí não está lidando com o professor, está lidando com a sua pessoa. Ali, pelo menos naquele momento, o professor “sai” de mim e fica o meu “eu”. (PROFESSORA REGINA).

Aí tem que segurar muito, aí a gente tem que segurar muito pra conseguir. (PROFESSOR LAÉRCIO).

Daí você volta, porque você é professor e você não pode agredir, você não pode nada... é melhor você não responder, porque você segura. (PROFESSORA REGINA).

E é essa segurada que, às vezes, faz mal, chega no limite, às vezes, nosso. Eu acho que essa é a grande diferença. [...] Eles têm dificuldade mes-

mo. Quando a gente olha um rendimento mesmo, lá no final, falo: “Nossa, poucos foram os que renderam. Poxa, esses aprenderem mesmo o que eu ensinei”. A boa parte você vê que ficou. (PROFESSOR LAÉRCIO).

Aqueles que aprenderam tudo mesmo, dos trinta, vamos colocar que vai colocar uns dez, no máximo, que aprendeu aquilo mesmo, na ponta da língua. Os outros aprenderam o básico, razoável. (PROFESSORA JANETE).

A partir desse importante diálogo, observamos que os professores mencionam dois tipos de sofrimento: aquele que gera um sentimento de frustração, pela não aprendizagem do aluno, por não atingir as metas de aprendizagem esperadas e, dessa forma, não conseguir cumprir sua função social; e aquele gerado pelo estresse no dia a dia da sala de aula, decorrente da falta de respeito e da indisciplina, por exemplo, produzindo desgaste emocional e perda de sentido do trabalho.

Constata-se que o sentimento de frustração e o desgaste emocional aparecem recorrentemente em suas falas de maneira explícita e implícita. Dessa forma, os professores não veem sentido pessoal atrelado ao significado social de seu trabalho, porque “tudo que você tentou fazer por ele (aluno), foi tudo em vão”, como diz a Professora Regina, ou ainda: “você dá murro em ponta de faca”, como menciona a Professora Janete.

O sentimento de frustração permeia os professores no final dos anos letivos, quando observam que não obtiveram o êxito em seu papel primordial, que é o de socializar o conhecimento de forma que os alunos se apropriem dele. Percebe-se que esse diálogo expressa o esvaziamento do trabalho docente e a perda do sentido no trabalho.

Por meio de sua fala, o professor Laércio cita a questão do confronto com o aluno, em situações de discussões decorrentes

da falta de respeito e da indisciplina, e compreende que essas situações são geradoras de outro tipo de sofrimento psíquico, o estresse.

Percebe-se também que uma relação marcada por embates, enfrentamentos, desrespeito e outras situações negativas, dificultam a efetividade de uma boa comunicação em sala de aula, além do próprio processo ensino-aprendizagem, e marcam negativamente a subjetividade de ambos, professor e aluno.

Nesse sentido, a escola, caracterizada como um ambiente de interações sociais, não deixa de ser afetada pelas relações de dominação e poder, geradoras de conflitos. Fica evidente que a indisciplina, a falta de respeito e a violência presentes neste locus vêm afetando o trabalho do professor.

Consequentemente, compreende-se que para que haja entendimento de qualquer investigação sobre o adoecimento, é necessário considerar o contexto social do qual o sujeito é partícipe, já que também é pertencente de uma classe social permeada de contradições, determinações, sistemas políticos e costumes que vão além de seu cotidiano.

Sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético, o adoecimento é entendido a partir das relações sociais e como produto dessas relações. O ser humano, enquanto ser social, desenvolve-se a partir da realidade sócio-histórica na qual vive, logo o adoecimento não é algo naturalizado, mas histórico e social (VIGOTSKI, 1997).

Almeida (2018) afirma que

[...] o sofrimento psíquico vem atingindo generalizadamente a classe trabalhadora, determinado pelos modos de vida característicos da atual fase de acumulação capitalista, com marcada intensificação do processo de trabalho e da vida em geral e destacado desgaste psíquico. (ALMEIDA, 2018, p. 18).

As pesquisas sobre a saúde do professor têm sido frequentemente estudadas, sobretudo os fatores que influenciam o desencadeamento de sofrimento e adoecimento psíquico. Com as transformações sociais dos últimos anos, as reformas educacionais e as exigências políticas por melhores resultados na educação brasileira, o profissional professor encontra-se em um momento em que muito dele é esperado.

Frente a tantas atribuições dos docentes, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) explicam que,

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 191).

Acredita-se, então, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que o professor exerce uma atividade primordial no desenvolvimento humano, e que a escola tem um papel fundamental na sociedade, visto que seu objetivo é socializar o conhecimento historicamente acumulado. Entretanto, em meio a tantas atribuições docentes, sua função primordial fica prejudicada.

O acúmulo de funções também é mencionado na fala dos professores que participaram da pesquisa de Dagher (2019):

Além de ser professora, não sei se os amigos concordam, no caso a gente vê assim... muitas dificuldades dos alunos, então, a gente acaba até, não sei o modo de falar o que é? Uma psicóloga, quase uma mãe... um palavreado, assim, mais ou menos, não sei se alguém me ajuda ou entende que a

gente tem que passar o afeto, o carinho. (PROFESSORA CLARINDA).

Eu concordo com ela, acho que é nessa função, às vezes, a gente tem que ser um pouco assistente social, tipo: arrumar roupa, a criança tá carente. [...] tem crianças aqui que são muito carentes e vira e mexe “Vamos ajudar a família tal, tá passando por necessidade”. E esse tipo de coisa e todo mundo ajuda, isso daí é uma coisa que acontece muito em qualquer lugar, mas a gente vê bastante. (PROFESSORA SIRLEY).

Uma outra função, que essa acaba sendo a função o educador, o psicólogo, mas tem umas outras funções que já fazem parte do nosso trabalho, a gente sabe. Um exemplo, o ‘zelar’ pela escola, pela sala de aula, pela limpeza, mas acaba sendo desgastante, porque não é um ‘zelar’ tão simples, a gente é muito cobrado e a gente também se cobra, porque a gente quer que a escola fique limpa, fique um ambiente mais agradável possível e ela é limpa. Mas hoje em dia é tão difícil se manter limpa, na questão de pichações, depredações, e às vezes até de alunos pequenos, e acaba sendo também uma função a mais, que a gente tem a função de zelar, mas que a gente acaba exercendo demais essa função, se desgastando demais com essa função, eu vejo também. O cuidar da integridade física deles, por eles brigarem, às vezes, por exemplo, o aluno foi empurrar o outro e eu já falei: ‘É agressão isso daí’, e o outro aluno foi defender: “Não, professor, empurrou não”. Eu falei: ‘Para de defender seu coleguinha, ele tá errado’. (PROFESSOR LAÉRCIO).

A percepção dos professores acerca do excesso de funções que sentem que realizam traz desgaste ao trabalho realizado e os sentimentos de improdutividade: “a gente acaba per-

dendo o foco de aula pra cuidar de várias funcõezinhas que a gente sabe que tem que cuidar, e se desgasta um pouco” (PROFESSOR LAÉRCIO).

O excesso de funções, que os docentes tanto mencionam, talvez sejam essas habilidades para além da transmissão e mediação dos conteúdos científicos e que demandam de si mesmos organização e administração. As atividades que dão sentido ao trabalho, que são o ensino e a aprendizagem, por vezes ficam de lado e dão lugar a outros assuntos e demandas que surgem e que solicitam resolução de imediato, fazendo com que o professor sinta que não exerceu de modo suficiente sua função primordial.

Finalmente, são verificadas aproximações nas pesquisas de Dagher (2019) e Fernandes (2019) quando buscam compreender as causas do sofrimento e do adoecimento psíquico docente. Identifica-se nessas pesquisas que ambos emergem da falta de condições objetivas de trabalho, do excesso de funções e sobrecarga e da falta de afetos positivos nas relações entre os atores escolares, o que institui a perda de motivos geradores de sentido para a prática pedagógica, terreno fértil para a alienação e o surgimento de processos e ciclos de sofrimento.

Na sociedade atual, há tendência em naturalizar o sofrimento psíquico, característica da concepção neoliberal, em que toda a culpa pelo sofrimento recai sobre o adoecido, com o discurso de que este não foi resiliente, flexível, criativo, gestor de si mesmo, e outros adjetivos impostos ao trabalhador. Logo, o problema que é de ordem social passa a ser caracterizado como individual.

Neste mesmo contexto, em decorrência das crises e avanços do capitalismo, os mecanismos de gestão empresarial também alcançaram a gestão da vida, de si mesmo. A vida é administrada como uma empresa, que cada vez mais precisa

adequar-se às exigências de um mundo competitivo, para alcançar os lucros esperados e poder desfrutar dos tão sonhados bens de consumo ou, ao menos, garantir parte deles para a sobrevivência.

A Psicologia Histórico-Cultural distancia-se de explicações naturalizantes em relação ao sofrimento e ao adoecimento psíquico. É preciso olhar para além de sujeitos puramente biológicos, ou seja, buscar na relação entre o particular e o social, entre o subjetivo e o objetivo, explicações para os processos de saúde e doença.

Sobre o alicerce desse pensamento, compreende-se que os professores podem sim adoecer por fatores biológicos, mas também pelas formas como nossa sociedade está organizada. As condições materiais determinam os modos de ser e estar no mundo, que podem tornar-se enrijecidos, obstruindo os modos de viver a vida (ALMEIDA, 2018).

Facci e Urt (2017, p. 14) explicam que “o sofrimento acaba sendo individualizado neste ou naquele professor, mas é necessário fazer esse enfrentamento coletivamente”. As autoras também compreendem que é necessário perceber como as relações de trabalho afetam o psiquismo docente, mas “a luta deve ser por transformações cruciais nas relações de trabalho”. O que se vê é um contexto apontado por sucessivos conflitos, que tem gerado consequências negativas para o processo ensino-aprendizagem e para a saúde mental do professor.

O percurso para a transformação que se deseja, implica principalmente nos estudos profundos sobre os fenômenos que envolvem o adoecimento psíquico em professores e no compromisso político e governamental para essa problemática. Caso contrário, continuar-se-á justificando o determinismo social, sem superar esse tipo de realidade e sem acreditar na possibilidade de uma transformação.

Considerações Finais

Ao empreender pesquisa a respeito do adoecimento docente, percebe-se ainda escassez de estudos realizados na área da Educação e grande parcela composta por pesquisas realizadas no campo de Psicologia, Psicologia do Trabalho, Enfermagem, Fonoaudiologia, Saúde Coletiva, Educação Física, Medicina, Saúde do Trabalhador, Otorrinolaringologia, Biologia, Engenharia, Ergonomia e Fisioterapia.

Segundo Soares e Martins (2017) e Penteado e Souza Neto (2019), há os que enfocam preponderantemente o estresse e o desgaste relacionado ao mal-estar ou ao adoecimento físico e mental de professores, atrelando-o ao ritmo acelerado, ao grande volume de trabalho e às condições inadequadas para realizá-lo.

Por tal constatação, objetivou-se aqui analisar o conceito de adoecimento/sofrimento docente a partir de uma reflexão psicológica, pedagógica e sociológica subsidiada por percepção de superação de dualidades, dicotomias e fragmentações acerca do trabalho docente, considerando a importância de sua articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade, sob o entendimento de que a cultura e as relações sociais são elementos fundamentais na constituição humana. Este objetivo perpassa pela perspectiva de um sujeito social, cujo desenvolvimento ocorre em sua totalidade, e cuja constituição acontece na relação com o outro, na construção coletiva do conhecimento.

Pensa-se, assim, que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica fundamentam tal propósito, porque defendem uma contínua constituição docente que, de forma socializada, considera os conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade, com métodos avançados, sob a compreensão de que o professor é o agente possibilitador do processo de aprendizagem.

Entende-se também que este arcabouço teórico pode subsidiar a busca pela superação de atuais conceitos de adoecimento e sua relação dicotômica com o de saúde, visto que os caminhos histórico-culturais e histórico-críticos propõem transformação a partir da lógica dialética, que, por sua vez, ancora o pensamento a respeito da relação entre sujeito e objeto na constituição da subjetividade humana.

Isso quer dizer que, enquanto o processo de conhecimento acerca do fenômeno adoecimento/saúde for concebido e/ou visto de forma a configurar um binômio, corre-se o risco de permanecer na insuficiência de ações, que não reproduzam rotineira e alienantemente o que está posto nesta sociedade neoliberal, a despeito de considerar que “a dialética é o método por excelência para dar conta de fenômeno tão evanescente e mutável, tão dinâmico e complexamente determinando” (SAMPAIO, 1998, p. 19).

Compreende-se aqui que um fator importante para o processo de olhar este fenômeno em articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade e de contribuição para a superação de tais concepções, é a promoção de análises, diálogos e discussões acerca dos fatores constituintes do adoecimento docente para além de olhares patologizantes e despersolanizantes.

Com base nesta concepção, propõe-se romper com modelos estereotipados de educação e assumir propostas e projetos de formação docente que possibilitem novos modos de aquisição de conhecimento, de pensar e de agir, a fim de que possibilite ao professor o rompimento com uma visão alienada de seu trabalho e a aquisição de um olhar que se paute em princípios que concebem o sujeito de forma totalizante, dando suporte ao desenvolvimento da emancipação docente.

Tal premissa remete ao sentido de superação da fragmentação do próprio ser humano e à compreensão de que, em qual-

quer espaço social e em qualquer momento histórico, cabe aos professores a capacidade de propor articulação como meio do conhecimento abrangente, integral e a partir de experiências diversas, considerando que não há um único modo de trabalhar, ensinar e aprender.

Considera-se então que a atividade docente deve acontecer sobre o pressuposto de não promover a vitimização do professor, mas a partir de uma conduta ético-formativa, fundamentada na defesa e na garantia de seus direitos e no trabalho coletivo. Para que isso aconteça, acredita-se não ser suficiente promover discussões, intervenções e/ou formações somente nos espaços denominados educativos, mas, visto que o adoecimento é um fenômeno que deve ser tema de toda a sociedade, precisa ser discutido e problematizado continuamente, nos mais distintos espaços sociais.

Nesse arcabouço, não se pode negligenciar a concepção do trabalho como atividade fundante e constitutiva da humanidade – no caso do professor a atividade de ensino, mas também de estudo quando em processo de formação –, a fim de que subsidie a compreensão de que por meio da educação também pode-se promover saúde. Ou seja, por meio de uma proposta de formação que proponha a compreensão de que o atual contexto de adoecimento docente reflete as relações sociais de um dado tempo histórico, pode-se pensar um caminho possível para sua articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade e de consequente enfretamento.

Isso pressupõe acolher, auxiliar e atender o professor em adoecimento/sofrimento, mas, concomitantemente, pensar e desenvolver propostas formativas e de prática docente transformadoras, que o façam olhar para além da aparência deste fenômeno, compreender suas relações de trabalho, buscar alternativas de superação das formas alienadas de desenvolvi-

mento e construir objetiva e intencionalmente instrumentos de enfrentamento, que aqui é entendido como a superação da realidade que o produz.

Referências

ALONSO, Y. The biopsychosocial model in medical research: the evolution of the health concept over the last two decades. *Patient Education and Counseling*, n. 53, p. 239-244. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Yolanda_Alonso/publication/8566433Thebiopsychosocial-modelinmedicalresearchTheevolutionofthehealthconceptoverthelasttwodecades/links/5aa62eca0f7e9badd9ab9864/The-biopsychosocial-model-in-medical-research-The-evolution-of-the-health-concept-over-the-last-two-decades.pdf?origin=publicationdetail. Acesso em: 21 maio de 2018.

ALMEIDA, M. R. de. A formação social dos transtornos de humor. 416f. Tese de Doutorado em Saúde Coletiva. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Medicina de Botucatu, 2018.

ANDRADE, L. V. V. de. Saúde Ocupacional e Trabalho Docente na Universidade: Impactos na Saúde do Professor. Mestrado em Educação. UFU – Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13988>. Acesso em 21 de maio de 2018.

BASSOS, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*, v.19, n.44. Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=s>

ci_arttext. Acesso em: 03 de abril de 2018.

DAGHER, T. O. N. Trabalho docente e expressões do sofrimento psíquico: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. Campo Grande-MS, 2019.

DUARTE, N. Os Conteúdos e a Ressurreição dos Mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. Professor Readaptado: O Adoecimento nas Relações de Trabalho. Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, 2017.

FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. et al. Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? Uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (Orgs.). Precarização do Trabalho, Adoecimento e Sofrimento do Professor. Teresina: EDUFPI, 2017.

FERNANDES, L. B. da M. O Adoecimento Psíquico In(visível) Docente: uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. Campo Grande-MS, 2019.

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

GONÇALVES, D. V. C. et al. Percepção sobre o Adoecimento entre Estudantes de Cursos da Área da Saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 39, n.1, p. 102- 11. 2015.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

MEZZARI, D. P. de S. O Uso do Medicamento pelos Docentes e as Relações de Trabalho: uma compreensão a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Mestrado em Psicologia. UEM – Universidade Estadual de Maringá, 2017. Disponível em: http://www.ppi.uem.br/arquivos-2019/UEM_PPI_Diana.pdf. Acesso em: 01 de outubro de 2019.

MIRANDA, M. G. de. Crise da democracia, neoliberalismo e educação: o futuro da escola pública em questão. Palestra realizada em junho de 2018. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2018.

PAPARELLI, R.; SATO, L.; OLIVEIRA, F. de. A saúde mental relacionada ao trabalho e os desafios aos profissionais da saúde. *Revista Brasileira Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 36, n. 123, p. 118-127, junho. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572011000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 de outubro de 2019.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.28, n.1, p.135-153. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sausoc/2019.v28n1/135-153/pt/>. Acesso em: 01 de outubro de 2019.

PROFISSÃO REPÓRTER. Professores lutam contra doenças e até agressões para continuar na profissão. São Paulo: Globo, 18 de dezembro de 2019. Programa Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8175724/programa/>. Acesso em: 19 de dezembro de 2019.

SANTOS, L. M. dos; URT, S. da C.; VITAL, S. C. C. Readaptação docente: qual o sentido atribuído pelo professor? In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (Orgs.). Precarização do Trabalho, Adoecimento e Sofrimento do Professor. Teresina: EDUFPI, 2017.

SAMPAIO, J. J. C. Epidemiologia da imprecisão: processo saúde/doença mental como objeto da epidemiologia. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 03 de abril de 2018.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SOARES, V. A. B. S.; MARTINS, L. M. Relações entre sofrimento/adoecimento do professor e formação docente. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (Orgs.). Precarização do Trabalho, Adoecimento e Sofrimento do Professor. Teresina: EDUFPI, 2017.

URT, S. da C.. A Constituição do Sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: o foco na atividade docente. In: URT, S. da C.; CINTRA, R. C. G. G. (Orgs.). Identidade, Formação e Processos Educativos. Campo Grande-MS: Life, 2012.

VYGOTSKY, L. S. Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In.: Obras Escogidas Tomo V. Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

CAPÍTULO 10

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO PARA DOCENTES EM CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Zaira de Andrade Lopes
Viviana Cristina Parizotto Rezende

*Escola é ...
o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.
(Autoria desconhecida)³⁰*

Introdução

A escola é um espaço singular, pois, ao mesmo tempo que se propõe formar as pessoas, especialmente crianças e jovens, para a vida adulta com liberdade, criatividade e senso crítico, como se fosse um lugar apartado do restante da sociedade, trata-se de uma instituição que reflete, ou melhor, representa, em um lugar demarcado, toda essa sociedade, como um micro espaço social ou miniaturização de toda a sociedade.

30 De acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele, e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema. Disponível em <<https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>>. Acesso em 14 dez. 2019.

A escola é um ambiente no qual os fenômenos psicossociais, a cultura, as relações de poder hierarquizado, fatos e ocorrências sociais estão todas presentes em um campo delimitado, não só por paredes e muros, mas também por normas, leis, diretrizes e procedimentos escolares específicos.

É lugar comum na sociedade a ideia de que a educação tem a finalidade de formar pessoas para pensar, para transformar a sociedade; que a educação não é só racionalidade, mas emoção; que a escola também educa para a emoção. Mas se a escola é parte dessa sociedade, então transformar a sociedade implica também em ver como essa escola se constitui a partir dessa sociedade, e como se dá a representação da escola na sociedade, seus sentidos e significados. Nesse processo, saber quais são as representações sociais do grupo social que compõe a escola, e que ela vai muito além de seus muros, paredes e portões.

Então, temos a contradição ou a singularidade da escola: ela é produto da sociedade, contudo, ao mesmo tempo, arquiteta e edifica essa mesma sociedade. É serviço e está a serviço da sociedade. Assim, questiona-se: como é que se espera que a escola transforme a sociedade? Diante de tais questionamentos e considerações, que certamente esse artigo não se propõe esgotar, busca-se orientar a reflexão de como fica a categoria de trabalhadores e trabalhadoras do ensino em meio a esses processos, contradições e expectativas da sociedade/população sobre a finalidade da escola e a tarefa dos educadores e educadoras.

A epígrafe que abre esse capítulo, comumente atribuída a Paulo Freire, traz um dos polos dessa contradição que envolve a escola. Contudo, também revela a perspectiva de que a escola e a educação são pontos importantes na promoção do desenvolvimento humano, e principalmente no próprio avanço e transformação social. É um fragmento de um poema de autoria

desconhecida, mas com inspirações nas ideias de Paulo Freire (1921-1997).

Paulo Freire é considerado um dos mais importantes educadores brasileiros, que atuou nacionalmente pela valorização da escola e da educação no Brasil, sua obra tem reconhecimento e repercussão internacional. Em incontáveis estudos sobre sua obra e seus preceitos sobre a educação, ressalta o seu objetivo para promover o processo de conscientização de educandos e educandas.

Para Saviani, que propõe a discussão fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, a educação se configura no ato de produzir de modo intencional e direto, em cada indivíduo, em sua singularidade, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. E o estudioso questiona se “é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (SAVIANI, 1992, p. 41).

Em seu trabalho, Saviani (1992) busca defender a ideia da existência das contradições que se interpõem entre a escola e a educação em uma sociedade constituída pelo modo capitalista de produção. Esse pesquisador defende que a educação deve dar as condições da formação do ser humano livre, democrático, possuidor de cidadania e autonomia. Contudo, o que se tem, se contrapõe a essa ideia. Na sociedade contemporânea a escola e a educação se configuram em instrumentos que reforçam e mantêm a alienação inerente ao modo capitalista de produção.

Para Saviani (1992), analisando criticamente a escola sob o ponto de vista ideológico, ela cumpre duas funções básicas: contribuir para a formação da força de trabalho e para a disseminar a ideologia burguesa, tornando-se assim um dos desafios a serem transpostos quando se discute o adoecimento da

classe trabalhadora, mormente a categoria docente, objeto de análise deste estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9394, de 1996, em seu primeiro artigo, expressa a educação como um processo de formação, que é desenvolvido na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Os dois parágrafos desse artigo assinalam que a Lei está para disciplinar a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Também determina que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. É, no entanto, de responsabilidade de educadores, nas instituições escolares, cumprir e fazer cumprir a LBD/1996. Ou seja, além do processo de organização e produção do conhecimento científico, a ação docente também se direciona à formação integral de estudantes.

Assim, estudar e buscar entender os sentidos e significados do trabalho para docentes em contextos de violência na escola, nos remete inicialmente à compreensão da violência que está no contexto geral de toda a sociedade. O fenômeno violência configura-se como um grave problema psicossocial, e, nas últimas décadas do século XX e primeira do XXI, vem se intensificando e se manifestando em múltiplos setores da sociedade, em diversos países. Tal contexto provocou o desenvolvimento de estudos, conferências, debates e ações, no intuito de formar profissionais para atuarem em sua prevenção.

Lopes (2009) cita pesquisadores, como Minayo e Souza (1998), que consideram o fenômeno violência como objeto de pesquisa e salientam que sua conceituação é complexa, polisêmica e controversa. Consideram-na como resultante de ações ou omissões humanas e de condicionantes técnicos e sociais.

No estudo citado há concordância de que as ações são realizadas por indivíduos, grupos, classes ou nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual.

Minayo e Souza (1998) sugerem que se deve falar em 'violências', como diferenciações específicas e múltiplas. Desse modo, nesse capítulo o objetivo é propor a reflexão sobre as violências presentes no contexto social e, por conseguinte, no âmbito da escola, seus sentidos, significados e suas afetações físicas e psicológicas no espaço escolar, principalmente na categoria de trabalhadoras e trabalhadores do magistério.

Mas, antes de tratar especificamente da saúde docente, é necessário demarcar alguns elementos que envolvem o entendimento sobre a violência, o contexto escolar e as implicações no processo de saúde e adoecimento de docentes existentes, por meio da própria fala desses(as) docentes.

1. A violência na escola e da escola na saúde docente

A violência exerce influência nos processos sociais, estabelece proximidades com os procedimentos de conquista de espaços e tem articulações na obtenção de poder e manutenção do domínio sobre a outra pessoa. Para Lopes (2009), esse elemento, em última instância, materializa-se nas relações desiguais construídas histórica e coletivamente na sociedade.

Rezende (2015) salienta que debater o conceito de violência requer um certo cuidado. A pesquisadora considera que se trata de um fenômeno dinâmico e mutável. Para ela

Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por modificações à medida que as sociedades se transformam. A objetivação da violência como fato, varia de acordo com o con-

texto de onde se fala sobre ela, visto que a produção de sentidos ocorre numa conjuntura atravessada pelo momento histórico e cultural e, por meio dessa construção torna-se possível lidar com situações e fenômenos do mundo social. (REZENDE, 2015 p. 24).

A pesquisadora citada, menciona Wieviorka (1997), para quem a violência, transforma-se ao longo da história não apenas como um fenômeno objetivado, mas que seu significado sociopolítico também vai se transformando, bem como as representações que se constituem da violência. Isto é, em determinado momento uma ação é considerada violenta, em outro passa despercebida e noutros é naturalizada.

Lopes (2009) apresenta o estudo realizado por Kodato (1999), no qual o pesquisador investiga a violência nas instituições escolares. O pesquisador discute a origem e as motivações dos comportamentos violentos e cruéis. Para Kodato, violência é um fenômeno mimético, que se estabelece ao se desencadearem as relações sociais. Ele cita Girard (1991), que, conforme exposto por Lopes (2009), havendo relações rivais, existe a competição e dessa, inevitavelmente, surgirá a violência.

Assim, de acordo com Kodato (1999), a tese de Girard (1991) sustenta a existência da violência como desejos miméticos, porque o autor compreende que a violência é inerente a todos. Sua gênese, portanto, vincula-se à estrutura das interações sociais. Essa vinculação da violência às estruturas das relações sociais, não implica na biologização ou naturalização do fenômeno, mas sim em identificar a quais estruturas se vincula a origem da violência.

Retomamos Minayo e Souza (1998), que discutem o conceito de violência estrutural, como sendo aquela que se emprega tanto às estruturas sociais organizadas e institucionalizadas, seja da família, como também aos sistemas econômicos, cul-

turais e políticos. Para as pesquisadoras, tal violência leva aos processos de opressão de determinados grupos sociais e a estes são negadas, excluindo-os de vantagens produzidas pela sociedade, cabendo-lhes situações de vulnerabilidades, sofrimento e até morte.

Minayo (1994) conclui que a violência concebida por estruturas que foram organizadas, institucionalizadas e engendradas nas estruturas sociais, que se expressa na injustiça e na exploração, é que conduz à opressão dos indivíduos.

No contexto dos indicadores da violência apresentados nas décadas finais do século XX, e que se intensificaram nas primeiras décadas do XXI, resgata-se a análise de Minayo e Souza (1993) no artigo *Violência para todos*, fazendo referência ao slogan *Saúde para todos*, que marcou o período.

Este fenômeno parece refletir o aprofundamento ou a intensificação da violência estrutural. Concretamente, esta forma de violência no País tem como determinantes o crescimento da desigualdade sócioeconômica e os baixos salários e renda familiar para a maioria da população, associados à inflação e, conseqüentemente, à perda do poder aquisitivo (SABÓIA, 1991).

Esta forma de violência se faz acompanhar da descrença e do afastamento da população em relação às instituições sociais, que não realizam as funções as quais se destinam e, quando o fazem, atuam de modo violento, discriminatório: na ausência de políticas públicas integradas e condizentes com as necessidades da população, na conjuntura atual, em relação às áreas de assistência, educação, saúde, moradia e segurança; na priorização do desenvolvimento econômico (frustrado na década) e endividamento externo, em detrimento do desenvolvimento social e às custas do sacrifício da população em geral, mas, sobretudo, com maior ônus para os pobres; no intenso apelo ao consumo, conflitando com o empobrecimento do País.

Outro estudo clássico sobre a violência, realizado por Hanna Arendt (2015), buscou apresentar o conceito de violência e discorrer sobre seu caráter instrumental. Para essa autora, é preciso identificar as diferenças da violência em sua relação com o fato político, que em alguns momentos se mesclam, se confundem e se aliam.

Arendt (2015) estabelece diferenças entre violência e poder. Contudo, esses termos estão imbricados entre si. A violência, conforme Arendt (2015), necessita ser implementada, é racional e decorre da ação intencional. Para a estudiosa, a ação violenta, em sua essência, é regida pela categoria meio-fim que “quando aplicada às questões humanas, tem a característica de estar o fim sempre em perigo de ser sobrepujado pelos meios que ele justifica e que são necessários para atingi-lo” (p. 94). Enfim, para Arendt, a violência é racional, uma vez que ela busca ser eficaz para alcançar um fim.

O poder, segundo a estudiosa citada, é compreendido como a capacidade humana não só para agir, mas para agir de modo organizado e coordenadamente. Outro aspecto do poder é que ele nunca é propriedade de um indivíduo, mas pertence ao grupo, que o outorga a alguém ou a um grupo. Logo, é pertencente a um grupo e só continua enquanto o grupo o mantém em sua união. Por outro lado, Arendt salienta que o poder e a violência são processos opostos: quando um domina absolutamente o outro está ausente, ou seja, a violência começa onde o poder acaba.

Assim, fica explícito que o poder necessita legitimidade. Estar no poder é estar autorizado a falar e a atuar em nome de um grupo. A esse respeito, Arendt (2015, p. 116) salienta que “quando discutimos o fenômeno do poder, logo percebemos que existe um consenso entre os teóricos políticos, da esquerda à direita, no sentido de que a violência é tão-somente a mais

flagrante manifestação do poder”. Mais adiante a estudiosa destaca que o poder e a violência, ainda que fenômenos distintos, quase sempre aparecem juntos: “Onde quer que estejam associados, o poder, como temos verificado, é o fator principal e predominante” (p.129).

Com essas considerações, articulam-se os processos ou fenômenos sociais da violência, de poder e dominação, o que leva a analisar o contexto da escola e as atribuições docentes no contexto educacional em situações de violência, ausência de poder e em que medida tais elementos estabelecem relações com o processo de adoecimento de professoras e professores.

Assim, na sequência apresentam-se alguns elementos que orientam este estudo para a compreensão da violência e suas implicações na saúde, e especificamente no contexto da prática docente.

Na relação entre violência e saúde, vale lembrar o relevante artigo de Minayo e Souza (1998), que aborda violência e saúde como objeto de investigação e também de ação. Para as pesquisadoras, a violência é exercida, sobretudo, enquanto processo social, não sendo, portanto, objeto específico da área da saúde, por isso precisa ocupar-se para além do atendimento às vítimas da violência social. A área tem a função de elaborar estratégias de prevenção, de modo a promover a saúde.

Destarte, para as pesquisadoras,

[...] a violência não é objeto restrito e específico da área da saúde, mas está intrinsecamente ligado a ela, na medida em que este setor participa do conjunto das questões e relações da sociedade. Sua função tradicional tem sido cuidar dos agravos físicos e emocionais gerados pelos conflitos sociais, e hoje busca ultrapassar seu papel apenas curativo, definindo medidas preventivas destes agravos e de promoção à saúde, em seu conceito

ampliado de bem-estar individual e coletivo. (MINAYO; SOUZA, p. 520, 1998).

Em outro trabalho, Minayo (2005) salienta que a violência, em sua origem e manifestações, acompanha toda a experiência da humanidade, constituindo-se em um fenômeno socio-histórico. Assim, estudar e compreender a saúde docente e seu adoecimento, passa necessariamente pelo processo de identificar a violência, os elementos sociais e culturais que envolvem a escola, a educação e o trabalho docente.

No trabalho de Rezende e Lopes (2018), que tratou dos novos ou velhos desafios que se apresentam no trabalho docente em contextos de violência, chamou-se a atenção para o processo de globalização que inaugurou profundas transformações na sociedade, sendo possível também identificar o quanto as inovações tecnológicas podem, contraditoriamente, qualificar ou trazer prejuízos aos processos de trabalho.

No âmbito docente, em muitos casos a tecnologia requer dos docentes um constante processo de qualificações para acompanhar os novos modos de produção do trabalho, e coloca a instituição escolar em constantes desafios para se adequar às mudanças cada vez mais rápidas para os processos educativos.

Isso leva, em alguns momentos, à necessidade de ressignificar a prática docente, como, por exemplo, nos ensinos por meio de ambientes virtuais e do ensino a distância. Por outro lado, em muitos casos ocorre, inclusive, a desqualificação do profissional, do ser humano, frente ao mundo do conhecimento virtual. Ou seja, mais um dos desafios na ressignificação do trabalho docente e prática pedagógica.

Assim, conforme Rezende e Lopes (2018, p. 30), “Na tentativa de enfrentar os diversos desafios impostos pela modernidade, necessário se faz identificar quais os impactos ou mesmo consequências para o/a docente e os seus processos de traba-

lho”, pois, como salienta Alves Mazzoti (2007), este poderá fragilizar-se, pelo desprestígio da profissão e pela crescente precarização de seu trabalho.

Ao trazer para a discussão dos desafios para a qualidade de vida de docentes, sua saúde e seu adoecimento, constata-se cada vez mais a violência que compõe a sociedade transpondo muros e adentrando a escola. Essa realidade tem apresentado comprometimento ao trabalho docente, porque este fenômeno se intensifica nas relações discentes e docentes, tanto entre os pares da mesma categoria quanto nas relações hierárquicas de professores/as e estudantes, e também entre docentes e direção.

A violência na escola tem sido então o centro de diversos debates, estudos e investigações sobre a educação e a escola. A pesquisa nacional Violência e Preconceito na escola: contribuições da Psicologia, realizada entre os anos 2010 e 2015, por exemplo, se constitui em um relevante estudo. A pesquisa teve sua origem na preocupação com o panorama da violência que se apresentava na escola, com avanços cada vez mais abrangentes de situações de conflitos, agressividade e exclusões resultantes de preconceitos e discriminações – um quadro gritante de violências das mais variadas formas de expressões. Tal panorama tem profundas implicações nas relações sociais, no processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, no adoecimento de toda a população circunscrita ao âmbito da escola.

Conforme o relatório final da pesquisa, a proposição da investigação surgiu da necessidade de dar visibilidade às produções científicas e, mais do que isso, trazer contribuições para as ações sobre o fenômeno da violência na realidade cotidiana. Conforme o documento, o propósito foi avançar nessa análise, buscando contemplar, dialeticamente, condições objetivas e subjetivas que produziram e têm produzido esses fenômenos nas escolas brasileiras, na perspectiva multidisciplinar, elabo-

rando análises que evidenciam os elementos centrais da produção sobre o tema, conferindo a eles a necessária visibilidade, trazendo como contribuição o recorte da Psicologia (BRASIL, 2018).

Esta pesquisa revelou, na produção de dados realizada por meio de rodas de conversa com professores, entre outros instrumentos, que quase todos os participantes relataram episódios de violência física e verbal. Tais resultados corroboram os achados da pesquisa realizada por Loureiro e Queiroz (2005), com professores e alunos de escolas públicas, na qual destacaram como formas de violência no ambiente escolar, o autoritarismo, a agressão física e a agressão verbal entre professor-aluno, humilhação, coação, discussões, desrespeito, agressões físicas entre alunos e também o uso de drogas (BRASIL, 2018, p. 126).

Quanto à violência física, os professores citaram a agressividade na relação entre crianças e adolescentes, violência entre os pares, violência contra os professores, brigas entre os alunos, principalmente entre as meninas, por causa de namorado, de paquera, como foi o caso do Ceará. Na Região Nordeste, em uma das escolas, a violência foi apresentada em sua forma física e em sua forma mais radical, que é a morte (BRASIL, 2019, 128).

Com relação às situações de preconceito, outra forma de manifestação da violência, a pesquisa mostrou que em todas as escolas participantes foram registradas, e mencionadas pelos docentes, situações de preconceito de caráter étnico-racial, de gênero e comportamentos homofóbicos. Com esses registros fica evidente que a violência nas escolas tem se apresentado em magnitude.

Rezende (2015) sintetiza que a violência em escolas tem sido uma problemática discutida nas investigações científicas produzidas no Brasil (ABRAMOVAY, 2005; ABRAMOVAY;

RUA, 2002; CODO, 1999), e relata ainda que em cada momento histórico mudanças vão ocorrendo no desenvolvimento do fenômeno da violência no contexto da escola. Desde os primeiros estudos realizados sobre o assunto, na década de 1950, os problemas tornaram-se cada vez mais graves.

A pesquisa de Rezende (2015) considera que as transformações ocorridas provocam mudanças na rotina das escolas, e cita como exemplo o surgimento de armas, inclusive armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues. As escolas, e suas imediações, também deixaram de ser áreas protegidas ou preservadas, e passaram a refletir a violência cotidiana do espaço urbano. Com isso, as escolas deixaram de representar um local seguro, além de enfraquecer seus vínculos com a comunidade.

Em sua investigação, Rezende (2015) chama a atenção para o sofrimento docente frente à violência na escola. Do mesmo modo que toda a comunidade escolar, os/as professores/as também vivenciam a violência. Destaca-se a violência simbólica, que se refere à agressão dirigida ao docente em seu ambiente de trabalho e em sua identidade profissional, por diversas situações, incluindo o desinteresse e a indiferença dos alunos, que geram um ambiente de tensão cotidiana.

A importante pesquisa sobre os jovens escolarizados no Brasil, intitulada *Violências nas Escolas*, realizada pela UNESCO e coordenada pelas autoras Abramovay e Rua (2002), buscou selecionar as percepções de alunos, pais, professores/as e outros membros da comunidade escolar, com o objetivo de identificar e caracterizar as múltiplas formas de violência nas escolas e alertar sobre as possibilidades e riscos de banalização da própria violência no ambiente escolar (REZENDE, 2015, p. 36).

Rezende (2015) apresenta alguns estudos sobre a violência na escola que envolve professoras e professores, como, por

exemplo, esse estudo desenvolvido pela UNESCO e coordenado por Abramovay e Rua (2002). A violência dirigida aos membros do corpo docente da escola é motivada principalmente por desavenças com alunos, ocasionadas por descontentamento das notas atribuídas, pelo grau de exigência ou pela indisciplina em sala de aula.

Os/as professores/as relatam que as ameaças mais comuns são de retaliações físicas, principalmente após o horário escolar. Os resultados também revelam que os/as professores/as não têm apreço pela maioria de seus alunos, por causa do desinteresse pelos estudos e, além disso, porque se sentem inseguros no ambiente de trabalho, devido às ameaças que sofrem por parte dos discentes.

2. Caminhos teóricos na busca dos sentidos e significados do fazer docente no contexto da violência

Para acessar os sentidos e significados da violência em contexto escolar para docentes, a Teoria das Representações Sociais – TRS, constitui-se excelente base epistemológica, uma vez que esta abordagem permite a interpretação da complexidade dos estudos sobre a violência e do espaço escolar e, principalmente, na perspectiva do(a) próprio(a) docente.

A TRS é uma abordagem que permite conhecer o ser humano em sua integralidade e se propõe a apresentar aportes teóricos que possibilitam explicar e compreender a realidade social, considerando suas múltiplas dimensões, seja a histórica, a cultural, e as articulações sociais que envolvem o sujeito em sua singularidade, mas não desvinculado-o da dimensão social e da história constituída em suas experiências nos processos grupais.

Tanto a escola quanto o fenômeno da violência se caracte-

rizam pela complexidade e multiplicidade de definições e de entendimentos sobre suas constituições. Assim, para investigar essa polissemia conceitual, é necessária uma abordagem epistemológica que permita apreender essa diversidade.

Souza, Villas Bôas e Novaes (2011) também partilham dessa proposição. Para as pesquisadoras,

Tal perspectiva psicossocial tem aproximado os pesquisadores da educação do referencial das representações sociais proposto por Moscovici (1961) que, quando utilizado pela educação permite identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de professores, sua visão de mundo, suas crenças e valores acerca de determinado assuntos, compreender a dinâmica da subjetividade coletivamente construída em determinada situação [...]. (SOUZA; VILLAS BÔAS; NOVAES, 2011, p. 628).

Moscovici (2003) ensina que o estudo das Representações Sociais – RS, possibilita estudar o ser humano enquanto busca conhecer e compreender as coisas que estão à sua volta, em sua realidade, e também enquanto ele tenta traduzir os enigmas centrais que envolvem o seu próprio nascimento, “de sua existência corporal, suas humilhações, do céu que está acima dele, dos estados da mente de seus vizinhos e dos poderes que o dominam: enigmas que o ocupam e preocupam desde o berço e dos quais ele nunca para de falar” (MOSCOVICI, 2003, p. 42).

Moscovici (2003) ressalta que as Representações Sociais são uma maneira específica de compreender e comunicar aquilo que o sujeito já sabe, porque estão marcadas pela cultura e pela sociedade e se constituem, portanto, como um ambiente real e concreto.

Apartir desta base teórica, este estudo se caracteriza como investigação qualitativa, e essa opção tornou-se essencial para

o desenvolvimento do trabalho que permitiu apreender os sentidos que os participantes atribuíram para os fenômenos investigados e que configuram os significados da violência na escola e as implicações para o trabalho do grupo.

A representação social caracteriza-se por ser uma organização simbólica sobre a qual se desenvolvem diferentes práticas e relações sociais, que permitem a comunicação e o compartilhar de conhecimentos entre os indivíduos que constituem um grupo, instituição e comunidade, o que representa uma produção subjetiva.

Considerando suas relações com a comunicação, com os valores ou ideias compartilhadas e, principalmente, por sua função de reger as condutas e as práticas sociais, as Representações Sociais constituem elementos essenciais à compreensão dos mecanismos que interferem no processo educativo.

Na investigação das RS do grupo entrevistado é fundamental analisar os processos de ancoragem e objetivação realizados pelos docentes participantes do estudo, que identificam os elementos centrais de representações sobre o fazer pedagógico no contexto da violência e as implicações para o bem-estar de cada profissional.

Nesse sentido, as representações que emergem no contexto escolar podem reforçar a rejeição e levar à perda da confiança em si, pois fortalece o caráter simbólico da representação social, segundo a qual os sujeitos são considerados incapazes e prejudiciais à interação sadia no ambiente escolar.

Este estudo faz um recorte da pesquisa sobre o trabalho docente e as representações sociais de violência na escola, que teve como objetivos analisar as representações sociais dos docentes acerca da violência, e compreender como os significados que são compartilhados norteiam suas práticas cotidianas no contexto da escola.

A escola e os processos de escolarização têm grande impacto em ações resultantes de políticas que buscam minimizar as desigualdades sociais e promover a equidade e, mais especificamente, garantir, se não a erradicação, mas a diminuição da violência, a eliminação de preconceitos e a exclusão social. Mas quem executa tais ações? Como são executadas? Como esses profissionais vivenciam as condições existentes na escola no contexto atual? As políticas implementadas contemplaram o corpo docente e as condições reais do contexto da escola?

Com as indagações apresentadas, estudo traz como objetivo analisar as representações sociais dos docentes acerca da violência na escola e compreender como estas são partilhadas e orientam suas práticas educativas cotidianas e, especificamente, identificar e analisar os elementos que compõem suas representações sociais, que implicam no fazer e na saúde de professores e professoras.

Na sequência serão apresentadas as categorias de análise organizadas a partir dos resultados alcançados durante a produção dos dados com os participantes.

Participaram da pesquisa nove docentes, sendo quatro identificadas pelo sexo feminino e cinco do sexo masculino, que ministram aulas em escolas do ensino básico da rede pública, situadas em Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Foram selecionadas três instituições e três docentes de cada uma delas para serem entrevistados. A escolha se deu de modo aleatório e por livre decisão de cada um/a dos/as participantes, após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As identidades de cada docente serão preservadas, para tanto não foram identificadas as instituições e foi feita a designação de nomes fictícios para cada participante. Para a organização e análise dos dados produzidos, foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo, conforme descrita por L. Bardin (2011).

A seguir, apresenta-se análise das categorias resultantes do discurso do grupo de docentes participantes, e as conclusões que permitem compreender, a partir das falas de cada docente, como representam suas atividades laborativas, as representações da violência na escola e as implicações destas em sua constituição psíquica e para o pleno desenvolvimento de suas vidas, principalmente os efeitos na saúde.

2.1 Significando o ensinar no contexto da violência: dos sentidos do trabalho ao adoecimento

Nos estudos de Representações Sociais, fez-se necessário identificar e examinar as dimensões que envolvem as representações que, segundo Moscovici (1978), são: atitude, informação (dimensão ou conceito), campo de representação ou imagem. Ou seja, as representações sociais têm implicações na maneira de o sujeito ser, estar no mundo, como o representa e como se vincula ao saber do grupo a que pertence.

As RS que circulam na realidade social de cada pessoa vão orientar sua constituição identitária e subjetividade. O seu modo de falar, por exemplo, expressa como processa e verbaliza as informações recebidas, conhecimentos produzidos e a forma como os comunica.

As escolhas, as aproximações ou distanciamentos de objetos, fatos, pessoas, são demarcadas por suas representações sociais. Logo, entender esses elementos permite explicar os comportamentos e como as experiências cotidianas vão ser processadas e vão influenciar inclusive na saúde docente. A representação social enuncia-se efetivamente em um grupo que é social e historicamente constituído, conforme proposto por Moscovici (1978/2003).

Em relação às fases que constituem o processo de explici-

tação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, proposta pela análise de conteúdo e utilizada nesta pesquisa, pode-se elencar três etapas que se seguiram após a transcrição das entrevistas. Estes momentos distintos, de organização e análise dos dados, serão descritos no tópico a seguir.

Após o processo de retomada da etapa exploratória, por meio da leitura completa e sistemática do material e o retorno aos questionamentos iniciais, fez-se a organização dos dados para análise, que consistiu na leitura exaustiva das entrevistas e na identificação dos elementos comuns em todas as entrevistas realizadas, e que fossem indicativos das representações sociais de violência escolar, apresentados pelos docentes entrevistados para a seleção das marcas discursivas significativas. A organização dos conteúdos das falas desenvolveu-se considerando os seguintes núcleos temáticos: Trabalho, Violência e Docência. Estas temáticas serão descritas a seguir.

2.1.1 Núcleo temático – O trabalho docente

Em relação ao trabalho desenvolvido pelo grupo participante, os temas mais frequentes apresentados nos discursos reportam-se à precarização/condições de trabalho (salário, capacitação, infraestrutura, serviços de apoio, materiais disponíveis); à valorização profissional (reconhecimento, salário, capacitação); docência (escolha profissional, carreira); relações de gênero (mercado de trabalho, afeto e trabalho); e trabalho e saúde docente (sofrimento psíquico, doenças ocupacionais, afastamento funcional).

Decorrente desse núcleo, resultaram as categorias de análise: 1) Precarização do trabalho; 2) Valorização profissional; 3) Relações de gênero; 4) Docência; e 5) Saúde e docência. Para fins de debate da saúde e do adoecimento docente, serão discu-

tidas nesse artigo apenas as categorias 1, 2 e 5, porque nelas encontram-se os conteúdos das falas que evidenciaram elementos que identificam a precarização das condições do trabalho, a valorização profissional, reportando também às interferências na saúde docente.

A flexibilidade do trabalhador surge na organização do trabalho como necessária para atender às novas demandas de produção exigidas pelo mercado. Ao contrário do modelo Fordista, de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. Esta flexibilização exigida do/a educador/a pode ser vista, por exemplo, na fala da professora Sabrina, que descreve a sistematicidade do trabalho:

Eu acho que deveria não só aumentar o salário como aumentar a..., mudar a forma como é, né? As horas de planejamento são muito importantes para um professor trabalhar aula, montar aula. Eu acho que, no momento, ainda é pouco, porque eu acho que precisaria de mais algumas horas, porque essas horas que o professor passa na sala de aula, aqui na escola, montando planejamento, ele também fica em casa no final de semana, passa corrigindo provas, corrigindo trabalho. Às vezes, você pega dez turmas, você tem provas, trabalhos de 10 turmas para corrigir e ainda montar a próxima aula. Isso deveria melhorar um pouco mais estas horas.

A rígida divisão das tarefas, característica do modelo Fordista, vem cedendo lugar a relações mais horizontais e autônomas de organização do trabalho. Isso permite maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas e possibilita a intensificação da exploração do trabalho. Além disso, existe a instabilidade gerada pelos contratos temporários, que fra-

gilizam as relações de trabalho e causam insegurança no/a trabalhador/a. Alguns docentes entrevistados necessitaram aumentar a sua jornada de trabalho para atender suas necessidades financeiras.

Conforme destaca Nunes (2007, p. 82), “Como consequência do rebaixamento dos salários, os professores vão se obrigando a aumentar o número de aulas dadas, triplicando a jornada de trabalho, atuando em diversas escolas”. Esta foi uma categoria que se evidenciou nos discursos dos/as professores/as, principalmente entre os docentes não concursados e que necessitam dispor de uma extensa carga horária de trabalho: “A parte salarial, não vou ser hipócrita, é claro que é muito importante. Se não fosse importante eu não ia dar aula em quatro escolas, por exemplo” (PROF. OTÁVIO).

Ainda sobre a precarização do trabalho, o Prof. Rafael afirma que: “Deveriam ser os profissionais mais bem acolhidos, seja em termos de salário, em termos de infraestrutura, em termos de capacitação”.

Sobre a intensa carga de trabalho e os danos causados à saúde, a Profa. Lorena afirma que: “Antes eu trabalhava em três escolas, no ano passado, aí eu comecei a ficar com stress muito alto, comecei a ter distúrbio de sono e várias outras coisas que vai acarretando, como de saúde mesmo, além dos distúrbios, aí eu fiquei só em duas escolas”.

Os docentes não concursados, não estão dispostos em um plano de carreira, em particular os com contratos temporários, pois usualmente são recontratados todos os anos, impedindo qualquer ascensão profissional e possíveis expectativas em relação à vida profissional, o que significa a negação do reconhecimento social e financeiro do esforço deste/a trabalhador/a na busca de crescimento na carreira.

Percebe-se que o grupo entrevistado tem consciência do

processo de precarização e desqualificação do trabalho docente e que essas condições podem afetar significativamente a saúde de cada um deles. Nos elementos identificados em suas falas é possível perceber o descontentamento com a profissão e o distanciamento ao que representa socialmente o exercício do magistério.

Os discursos também ressaltam a importância das condições de trabalho para o desenvolvimento da atividade docente e para a garantia da valorização profissional. Sobre as condições de trabalho, Nunes (2007) explica que consiste no conjunto de recursos que permite um melhor desempenho do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola.

Nas escolas pesquisadas pode-se verificar que, predominantemente, os docentes dispõem de uma gestão participativa, composta por diretores/as que oferecem o suporte necessário ao bom desempenho das atividades pedagógicas e educativas. Para os docentes, o princípio da gestão participativa e democrática é essencial e caracteriza-se como um fator motivador.

Contudo, apesar de alguns/mas educadores/as demonstrarem satisfação com as condições de trabalho, outros se encontram insatisfeitos em vários aspectos que merecem atenção, por serem geradores de frustração e sofrimento. Para Dejours (1994) algumas condições de trabalho provocam um sofrimento que pode ser atribuído ao conflito entre uma história individual, acompanhada de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora.

Para os docentes entrevistados, tão importantes como o salário e a carreira são as condições de trabalho, no entanto, independentemente das condições sob as quais trabalham, o grau de responsabilidade para estes/as trabalhadores/as da

educação permanece o mesmo. O trabalho docente é constituído por características peculiares, principalmente por ter como objetivo a tarefa de preparação do futuro do outro, sendo os/as professores/as os depositários da confiança de um futuro melhor para crianças, jovens e adultos.

Os processos subjetivos envolvidos na constituição do docente se organizam pelas diferentes representações, crenças e emoções que perpassam outras áreas de sua vida e se articulam na atividade pedagógica, mas é importante considerar que os significados sociais sobre a atividade docente são apropriados por estes/as educadores/as que em suas práticas cotidianas trabalham com compromisso social, zelando pela qualidade no desempenho.

É preciso considerar então que estes/as trabalhadores/as estão inseridos/as no contexto dos novos modelos organizacionais da sociedade capitalista, cujo trabalho é tomado principalmente como capacidade humana comercializada e geradora de valores materiais socialmente reconhecidos em sua utilidade social.

Nos discursos também foi apontado um grave problema enfrentado por um número significativo de docentes, caracterizado pela ausência de autonomia no trabalho ao exigir-se a aprovação dos discentes, mesmo quando estes não apresentavam o desempenho suficiente na disciplina realizada. Quando professores/as são pressionados a ajustar suas práticas pedagógicas às pressões mercadológicas e de produtividade, seu ofício se torna alheio e estranho a este/a profissional, conforme relatado pelo o Prof. Mateus.

Ficou evidente, ao analisar a dimensão verbal do grupo participante do estudo, que suas representações sociais a cerca do trabalho docente estão ancoradas em elementos que consideram que o trabalho do/a professor/a é essencial para a

transformação da sociedade. No entanto, a profissão é demarcada pelo desprestígio social expresso pela precarização das relações de trabalho, pelas discriminações presentes nas relações de gênero, pelas questões que envolvem a carreira docente e pela relação entre a saúde e o trabalho, revelada principalmente pelas palavras: “muita pressão”, “falta de satisfação”, “só ficam se for por amor”, “todo mundo debocha”, “deveriam ser acolhidos”, “se a profissão fosse reconhecida”, “diminuiu o salário”, “o professor não pode trabalhar tão à deriva”, “confundir delegar com abandonar”, “se vira, a culpa é sua”, “eu não vou te ajudar em nada”, “assédio moral”.

Esses elementos enunciados são indicadores de que as condições de trabalho estão cada vez mais precarizadas e, de certo modo, opressoras, o que pode levar à insatisfação. Nesse contexto, as afetações para a saúde são bastante significativas.

Também foram expressas as desigualdades nas relações sociais de gênero, contudo essa é uma tarefa para outro trabalho. Além de serem sexualmente demarcados, algumas posições ocupacionais continuam reproduzindo uma divisão social das tarefas associadas às características biológicas de homens e mulheres e às qualidades que lhes são atribuídas social e culturalmente, determinando a existência de condições desiguais no mercado de trabalho.

2.1.2 Núcleo temático: violência

Sobre o núcleo temático da violência as categorias que emergiram foram: manifestações da violência na escola (física, psicológica, simbólica, negligência ou privação de cuidados); violência: um problema para a saúde docente, prevenção e enfrentamento (educação e oportunidade, palestras, família, pertencimento). No exercício profissional da atividade docente en-

contram-se presentes diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas.

Nas entrevistas foi possível identificar os conflitos vivenciados no cotidiano e verificar se fatores externos, como a falta de disciplina, violência, exigências dos familiares e da instituição, condições ambientais, dentre outros, contribuem para os agravos à saúde. Também foram reveladas as formas de enfrentamento da violência presentes nos discursos dos docentes. É importante ressaltar que, entre os(as) educadores(as) participantes, alguns afirmam que foram vítimas de violência e outros não, contudo relataram que presenciaram situações violentas no exercício profissional.

Nesse núcleo vamos nos reportar apenas às seguintes categorias de análise: 1) Manifestações da violência na escola e 2) Violência – um problema para a saúde docente.

No contexto de trabalho, a violência (tanto física quanto psicológica) se origina de uma combinação de causas, relativas ao indivíduo, ao ambiente e/ou às condições de trabalho, bem como ao modo como ocorrem as interações sociais no contexto produtivo – entre colegas de trabalho, clientes e trabalhadores/as, e entre estes últimos e os gestores. Incluem, como características, comportamentos que denotam violência psicológica, além dos já citados, as intimidações por meio de palavras, gritos e gestos, insinuações ou ofensas, descritos por DJ-Martinho, mencionado por Martins (2012).

A violência física e verbal são tipos extremos de violência, embora sendo indesejáveis e intoleráveis, são mais facilmente identificáveis. Outros tipos, como a violência psicológica, são menos visíveis, mas igualmente prejudiciais. Pelos danos que acarretam nos profissionais, principalmente nos docentes, também fazem parte do processo do trabalho em educação.

Em alguns relatos foi possível identificar situações que causam desconforto, sofrimento e que retiram a autonomia do docente em relação ao seu trabalho. A convivência com as situações de conflito, associada às condições inadequadas de trabalho e à escassez de serviços de apoio, são aspectos limitantes para o profissional docente agir livremente e favorecer a autorrealização. Essas evidências mostram que alguns docentes ora representam a violência como aquela que ocorre também no contexto de trabalho, ora ela é oculta, quando os/as professores/as estão sujeitos às pressões de diversas naturezas e ao assédio moral, invisível à própria percepção do/as trabalhadores/as.

Nesse núcleo temático, os sentidos apresentados referem-se aos elementos representacionais que focalizam a violência presente na escola, o adoecimento decorrente destas relações de conflitos e as formas de enfrentamento reveladas pelos professores e professoras, nas seguintes palavras: “agressão física”, “causa dor”, “simbólica”, “falta de educação”, “ações e posturas violentas”, “coagido”, “autoritários”, “bullying”, “perseguição”, “sofremos”, entre outras identificadas nas falas dos sujeitos.

Apesar de alguns docentes apresentarem discursos que contemplam uma dimensão mais ampla sobre a violência escolar, muitos ainda remetem-na a agressões físicas, por se tratar do tipo de violência que atinge diretamente o indivíduo e seu corpo. Estas concepções são ancoradas, principalmente, nas formas de violência que se apresentam na mídia, ou seja, a face mais visível do fenômeno. Entretanto, nem sempre a violência se apresenta como um ato ou como uma relação que possua uma estrutura facilmente identificável. Conforme explica Odália (2004), as pessoas se habituaram tanto a conviver com a violência em nossa sociedade que ela se banalizou.

Alguns discursos evidenciam a omissão dos gestores em relação à violência vivida pelos professores e professoras, seja por medo da exposição ou pelas possíveis dimensões que a intervenção pode causar, buscando formas de resolver todas as situações de violência dentro própria escola.

Estas ações de omissão com os casos de violência, ancoram-se em representações e valores enraizados socialmente, como, por exemplo, a inocência no caso da infância; a patologização dos processos enfrentados pela escola, que atribui um olhar generalizado do desenvolvimento infantil, de forma que qualquer comportamento divergente das crianças pode ser enquadrado em categorias previamente estabelecidas; e da escola como um lugar de socialização e refúgio, ou seja, um “porto seguro”.

3. Algumas considerações sobre o trabalho docente, a violência e a saúde docente

Como vimos, as condições de trabalho, aliadas às relações de conflitos que ocorrem na escola, podem causar agravos à saúde do/a professor/a. Foi possível identificar na fala dos/as educadores/as que a ocorrência do adoecimento muitas vezes está vinculada a uma desvalorização da imagem docente, às exigências cada vez maiores em sua atualização e às relações que prejudicam a integridade docente. Como resultado disso, acentuam-se os efeitos do desgaste físico e psicológico, incorrendo no absenteísmo, nas frequentes licenças ou até mesmo na desistência da profissão.

Também é possível perceber nas falas dos entrevistados que a saúde docente é uma questão ainda periférica nas preocupações do setor da educação, tanto na visão da gestão escolar quanto na dos próprios educadores. Acostumados a cuidar do

outro, os/as professores/as têm dificuldades de olhar para si mesmos, para o seu bem-estar, e especialmente para sua saúde.

Esta forma de pensar a saúde docente, também é reforçada pelas representações partilhadas na sociedade, e o/a professor/a, para se adequar ao sistema de valores socialmente e historicamente determinado, nega ou minimiza os sintomas de adoecimento. Somente após passar por sucessivas situações opressoras ou quando os danos causados à saúde já alcançaram um patamar de severidade elevada, é que acabam atentando para sua existência.

Logo, nas representações de alguns educadores, o adoecimento é vivenciado como um processo individual ou uma dificuldade pessoal, mas reconhecem o adoecimento e a sua relação com o trabalho, evidenciando as possíveis consequências das precárias condições de trabalho e da violência como desencadeadores de danos à saúde.

Os elementos representacionais dos discursos dos docentes sobre as formas de enfrentamento da violência, revelam que a presença da violência está relacionada ao grau de participação da família nos processos de formação dos alunos. Esta representação está ancorada nas transformações sociais e estruturais da sociedade, como a inserção das mulheres no mercado de trabalho, a fragilidade dos vínculos sociais e afetivos, o individualismo, a falta de diálogo e a ausência de pessoas que sirvam de boas referências na família.

Os discursos apontam que quanto maior é o envolvimento da família com o aluno e com a escola, menores são as chances do/a discente cometer atos de violência e melhor será o seu desempenho escola. Alguns(mas) docentes afirmam que a participação da comunidade na escola, por meio de palestras e campanhas de conscientização, também podem auxiliar na redução e prevenção da violência. Já outros entendem que esta

questão poderá ser amenizada quando houver mais oportunidades de empregos e pelo compromisso da escola em ser uma instituição mais democrática, que possibilite um ambiente de diálogo e que estimule o sentimento de pertencimento.

O estudo sobre o trabalho docente no contexto da violência na escola, sob a perspectiva teórica das Representações Sociais, possibilita entender os sentidos que cada participante tem sobre sua atuação e os sentimentos desencadeados a partir das condições de trabalho, mas também onde cada um deles se aproxima nesses sentidos, aquilo que se configura como um significado para o grupo, ou seja, as representações sociais do grupo.

Acredita-se então que, a partir de tal percepção, é possível promover uma ação coletiva que possibilite políticas que promovam programas e ações que transformem as condições de trabalho, mas, sobretudo, que levem às ações coletivas para o enfrentamento da violência na escola.

O grupo entrevistado não percebe ou não identifica políticas públicas para o enfrentamento da violência no âmbito da educação, mas reconhece que a violência urbana ou estrutural entrou na escola e tem significativa repercussão na saúde mental dos docentes. Identifica que, no âmbito do corpo discente, existem propostas e programas que podem promover um ambiente no qual a violência não se faça presente, contudo suas falas também não mencionam ações coletivas para o enfrentamento do fenômeno.

As entrevistas indicam haver uma representação de que a violência na escola deve ser enfrentada de modo individual, de acordo com a postura de cada docente, e seus resultados revelam o caráter individualizante que cada vez mais tem se manifestado no conjunto de trabalhadores e trabalhadoras.

A ausência da percepção, pelo grupo participante da pes-

quisa, quanto à existência de políticas orientadas ao corpo docente, revela o quanto as análises realizadas pelos gestores e a implementação de políticas da educação desconsideram os componentes culturais, históricos, sociais e as demandas inerentes ao público alvo.

Sabe-se que existem programas desenvolvidos por instituições públicas e organizações políticas, como o da UNESCO, citado neste estudo, como forma de prevenir e coibir a violência na escola, mas tais programas ainda não fazem parte, de modo sistemático, do cotidiano do corpo docente e discente, nem das demais categorias profissionais que atuam nas escolas. Aqui se percebe ausência de representações sociais sobre políticas efetivas para eliminação da violência.

Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, M. (Org.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO; MEC, 2005.

ARENDT, H. Da violência. In: ARENDT, H. **Crises da república**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Relatório da Pesquisa Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia**. Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira. Universidade Federal de

Mato Grosso – UFMT et al. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do trabalho**: uma contribuição da escola dejouriana à análise de relação prazer e sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

GIRARD, R. **A violência e o sagrado**. São Paulo: Edunesp, 1991.

KODATO, S. Crueldade na instituição. **Revista Psicologia Social e Institucional**, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, v. 1, n. 1, jan. 1999.

LOPES, Z. de A. **Representações sociais acerca da violência de gênero**: significados das experiências vividas por mulheres agredidas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2009.

MARTINS, A. F. **Precarização e violência no trabalho**: um olhar sobre as relações de trabalho em instituições públicas de saúde do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2012.

MINAYO, M. C. de S.; SOUZA, E. R. de. Violence for All. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n.1, p. 65-78, jan/mar. 1993.

_____. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde**, Mangueiras, v. 4, n. 3, p. 513-531, nov. 1997-fev. 1998.

MINAYO, M. C. de S. Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília, DF: 2005.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NUNES, A. do R. C. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

ODÁLIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

REZENDE, V. C. P. **O trabalho docente e as representações sociais de violência na escola**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2015.

REZENDE, V. C. P.; LOPES, Z. de A. Trabalho docente e violência: novos ou velhos desafios. In: HASHIZUME, Cristina Myyuki. **Trabalho docente e precarização nas relações la-**

borais da educação. Curitiba: Appris, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 26. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

SOUZA, C. P. de; VILLAS BOAS, L. P. S.; NOVAES, A. de O. Contribuições dos estudos de RS para a compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. **Teorias das Representações Sociais** – 50 Anos. Brasília: Tecnopolitk, 2011.

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. Tempo Social: **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 1, n. 9, p. 5-41, maio. 1997.

CAPÍTULO 11

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

Fernanda Fochi Nogueira Insfran
Thalles Azevedo Ladeira

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dessa forma, objetivamos com esta pesquisa responder à

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Metodologia e resultados da pesquisa de campo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Problemas envolvendo saúde mental/ emocional:

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

nout ou estafa.

Problemas envolvendo saúde física:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para finalizar, interessou-nos saber como os docentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Isso nos leva a pensar que tais professores parecem não

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

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

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

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

Considerações Finais: só a luta coletiva mudará nossas vidas!

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RIBEIRO, D. Ensaio insólito. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

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

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

CAPÍTULO 12

A RETÓRICA DA EFICIÊNCIA E O FARDÃO DO TRABALHO: DOCÊNCIA NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Luci Praun
Chizlene Batista
Simone Machado

Introdução

Os professores de educação básica compõem parcela expressiva da classe trabalhadora brasileira. Os dados nacionais, apurados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, indicam que este segmento, em 2018, era composto por 2,2 milhões de docentes. O estado de São Paulo, no mesmo ano, se considerados estabelecimentos de ensino públicos e privados vinculados à educação básica, comportava 475 mil postos de trabalho ocupados e diretamente relacionados ao magistério (INEP, 2018).

Tanto nacionalmente quanto localmente, no estado de São Paulo, trata-se de uma categoria majoritariamente composta por mulheres. No País, as professoras representam 79,95% da categoria, e em São Paulo elas ocupam 81,98% dos postos de trabalho (INEP, 2018).

Quando destacado apenas o universo da rede pública estadual de ensino, foco deste artigo, os números mantêm-se expressivos, ainda que a quantidade de docentes da rede tenha decrescido significativamente nos últimos anos. Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em setembro de 2019, a rede estadual contava com pou-

co mais de 188 mil docentes em atividade no ensino básico³⁹. Cinco anos antes, em novembro de 2014, somavam pouco mais de 250 mil⁴⁰.

Os números gerais da categoria, entretanto, não são capazes de revelar o conjunto de contradições e tensões que tecem o cotidiano da escola e o trabalho destas/es professoras/es. Entretanto, alguns minutos de conversa com docentes da rede pública do estado de São Paulo são capazes de trazer à tona parte dos sentimentos compartilhados pela categoria: impotência frente às mudanças que vêm sendo impostas à escola e à rotina da atividade docente, queixas quanto à profunda precariedade do trabalho, um intenso sentimento de desvalorização social e esvaziamento do sentido do trabalho.

Os sentimentos expressos pelos docentes desenvolvem-se em meio ao crescimento dos indicadores relativos a afastamentos do trabalho, com licenças relacionadas a problemas de saúde. Chama a atenção a quantidade de perícias realizadas anualmente, que se desdobram em afastamentos com diagnósticos relacionados aos transtornos mentais e comportamentais.

Ainda que se considerem os tabus, preconceitos e estigmas que envolvem o diagnóstico dessas enfermidades, o que tende a retardar ao máximo a busca por tratamento, os transtornos mentais e comportamentais figuram como principal causa de afastamento de docentes das salas de aula. Em 2018, conforme os dados obtidos junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo⁴¹, esses diagnósticos estiveram relacionados a 44,28% dos casos periciados que geraram licenças, resultando

39 O ensino básico brasileiro, conforme a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/EN – compreende três etapas de formação acadêmica: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio.

40 Dados da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo obtidos em base à Lei de Acesso à Informação.

41 Dados da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo obtidos em base à Lei de Acesso à Informação.

em 55,99% dos dias de afastamento de professores de suas atividades profissionais.

TABELA 1 – Perícias/ dias de afastamento gerados por transtornos mentais e comportamentais

Período	Total		Transtornos mentais e comportamentais		% em relação ao total de perícias e dias concedidos	
	Perícias	Dias conc.	Perícias	Dias conc.	Perícias	Dias conc.
2014 (jan./out.)	101.680	2.322.026	30.144	1.057.371	29,65%	45,54%
2015 (jan./out.)	101.087	1.745.620	25.847	723.162	25,86%	41,43%
2016 (jan./out.)	133.181	3.382.769	50.046	1.794.891	37,58%	53,06%
2017 (jan./out.)	122.911	2.747.557	45.875	1.474.436	37,22%	53,66%
2018 (jan./out.)	95.516	2.360.176	42.290	1.321.433	44,28%	55,99%

Fonte: Dados do Governo do Estado de São Paulo/Secretaria de Planejamento e Gestão/ Departamento de Perícias Médicas da Educação (DPME).

No mesmo período, observa-se que a segunda maior causa de afastamentos por problemas relacionados à saúde são as doenças osteomusculares, cujo desenvolvimento está, conforme o Ministério da Saúde (BRASIL, 2012), prevalentemente relacionado às condições e situações de trabalho. Em 2018, estes diagnósticos figuraram em 18,73% das perícias realizadas, que se desdobraram em afastamentos.

As doenças osteomusculares foram responsáveis por 15,55% dos dias de licença concedidos aos professores da rede no período. O olhar sobre estes casos deve considerar os diferentes estudos que apontam para correlações entre desenvolvimento de enfermidades do sistema musculoesquelético (LER/ Dort) e desenvolvimento de sofrimento e enfermidade mental (SELIGMANN-SILVA, 2007; MAENO, 2011; SALERMO; SILVESTRE; SABINO, 2011; PRAUN, 2016, entre outros).

TABELA 2 – Perícias e dias de afastamento gerados por enfermidades do sistema musculoesquelético

Período	Total		Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo		% em relação ao total de perícias e dias concedidos	
	Perícias	Dias conc.	Perícias	Dias conc.	Perícias	Dias conc.
2014 (jan./out.)	101.680	2.322.026	18.384	351.604	18,08%	15,14%
2015 (jan./out.)	101.087	1.745.620	17.425	278.162	17,24%	15,93%
2016 (jan./out.)	133.181	3.382.769	23.262	517.906	17,47%	15,31%
2017 (jan./out.)	122.911	2.747.557	22.459	421.196	18,27%	15,33%
2018 (jan./out.)	95.516	2.360.176	17.888	367.126	18,73%	15,55%

Fonte: Dados do Governo do Estado de São Paulo/Secretaria de Planejamento e Gestão/Departamento de Perícias Médicas da Educação (DPME).

Sintomáticos são também os indicadores relativos a pedidos de exoneração. Em 2016, entre janeiro e maio, 1.671 professores da rede estadual de ensino deixaram seus cargos públicos. A média mensal do período, de 334 exonerações, superou em 9% a registrada, nos mesmos meses, em 2014 (ARCOVERDE, 2016).

Naquele ano, 2016, os salários recebidos variavam entre R\$1.565,19, para jornadas de 24h semanais, e R\$2.257,84, para jornadas semanais de 40 horas⁴². Os patamares salariais de ingresso para as respectivas jornadas, entretanto, também não dão conta da complexidade dos fios que tecem as relações de trabalho na rede estadual de ensino. Estes patamares salariais tampouco podem ser considerados para o conjunto da categoria, marcada pelas contratações temporárias e eventuais.

Tal situação possibilita e incentiva a disseminação de jornadas, salários e direitos inferiores àqueles praticados para os docentes efetivos da rede, incidindo diretamente no senso de coletividade da categoria, minado, entre outros fatores, pelos vínculos diferenciados, pela alta rotatividade de professores nas escolas, pela sobrecarga de trabalho alta para todos, mas diferenciada, quantitativa e qualitativamente, entre efetivos, temporários e eventuais.

42 Em 2019, para 40h/s, o piso de ingresso era de R\$ R\$ 2.585,00.

É diante deste cenário que se inserem as reflexões propostas por este artigo. Os indicadores, preliminarmente apontados nesta introdução, encaminham nossos olhares para as condições e situações de trabalho às quais se encontra submetida essa categoria profissional. Entre os diferentes projetos desenvolvidos pelo governo local na área da educação, será destacado o Programa Gestão em Foco/Método de Melhoria de Resultados (MMR), implantado experimentalmente a partir de 2016, acompanhado pelas pesquisadoras entre 2016 e 2018 a partir de seu desenvolvimento em cinco escolas da rede, e atualmente em fase de disseminação para o conjunto das escolas.

A partir de uma abordagem qualitativa, buscou-se descrever e explicar as repercussões dessas medidas, decorrentes de outras adotadas ao longo de mais de duas décadas e meia pelo governo estadual, no cotidiano escolar e no trabalho dos professores. Ao fazê-lo, buscou-se evidenciar as incidências dessas políticas no *sentido da docência* e na *saúde dos professores*.

1. A escola neoliberal

Christian Laval (2018), ao tratar sobre as transformações que vêm atingido as escolas dos diferentes países do globo desde os anos 1980-90, observa, por um lado, o caráter sistêmico das mudanças, por outro, seu sentido histórico, associado às características assumidas pelo capitalismo contemporâneo, marcado pela ascensão do neoliberalismo e suas expressões globais, locais e cotidianas.

Ao avançar sobre os portões das escolas, a dinâmica neoliberal rompeu parte importante das barreiras que ainda se interpunham à plena submissão da educação às injunções do mercado. A escola, conforme Laval (2018, p. 41), tem se convertido em espaço de produção de “assalariados adaptáveis” às

demandas de um mercado cujas transformações foram, desde os anos 1980, aceleradas. Conhecimento e valores profissionais, antes pensados em termos de longo prazo, volatizaram-se em meio à exacerbação da concorrência, à incorporação acelerada de tecnologia aos processos de trabalho, às incertezas de um mercado ávido por romper com o que se passou a denominar, em referência às diferentes dimensões da vida social, como “rigidez” (ANTUNES, 2010, 2018; SENNETT, 2006; LAVAL, 2018).

Tal premissa, considerada inclusive em sua dimensão psíquica, tem arrastado a escola para o centro de um processo que, “em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo se depara no trabalho e na vida” (LAVAL, 2018, p. 39), vem alterando profundamente as características e sentidos das relações pedagógicas que se desenvolvem na escola.

A disseminação do neoliberalismo, e sua expressão nos processos de reorganização do trabalho e da produção, impôs à escola importantes alterações. De instituição relativamente estável, capaz de manter preservada uma relativa autonomia frente às demandas do mercado, a escola vem convertendo-se, de forma acelerada, em espaço ocupado pelas injunções da inovação e dos resultados, da exaltação da eficiência produtiva, da valorização da “concepção consumidora da autonomia individual” (LAVAL, 2018, p. 23), dinâmica que se estabelece em confronto com o sentido anteriormente preservado, mesmo que sob constantes ameaças, que pressupunha o espaço escolar como locus de construção e compartilhamento de saberes.

A escola, sobretudo aquela destinada à classe-que-vive-do-trabalho⁴³, vem convertendo-se em espaço essencialmente voltado à formação para inserção individualizada, flexível e precarizada no mercado de trabalho. A construção da sociabi-

43 Expressão utilizada por Antunes (2010, 2018 e 2019) que objetiva articular as distintas formas assumidas pelo trabalho sob a atual fase do capitalismo, e suas repercussões na morfologia da classe trabalhadora, mais heterogênea, diferenciada e fragmentada.

lidade neoliberal, que pressupõe alterar de forma significativa comportamentos, valores e percepções que tecem a vida social, não poderia “deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação” (LAVAL, 2018, p. 39).

No Brasil, essas mudanças tiveram como marco importante o ano de 1996, momento em que o país se encontrava sob o primeiro mandato presidencial de Fernando H. Cardoso. Foi nesse contexto que, em meio a uma conjuntura favorável às reformas neoliberais, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/EN nº 9.394 - cuja versão final passou a incorporar concepções que se desdobraram de diretrizes desenhadas, desde o início dos anos 1990, nos encontros e conferências promovidas por diferentes organismos internacionais e regionais, entre eles, o Banco Mundial (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; OLIVEIRA, 2004; SAVIANI, 1997)

As reformas educacionais, apoiadas nas diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais, passaram a inserir, tanto por meio da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ainda na década de 1990, e do Plano Nacional da Educação (PNE), em 2001, como através de projetos específicos, desenvolvidos nas esferas estaduais e municipais, concepções e mecanismos que viriam a alterar profundamente o ambiente escolar e a atividade docente.

Em nome de uma concepção de qualidade desenvolvida e adequada ao contexto da acumulação flexível de capital, paulatinamente disseminada junto a valores e comportamentos pertinentes às exigências do mercado, a escola, coadunada com outras instituições sociais, vem assumindo papel central no reforço de novas percepções sobre o *ser* e *estar* no mundo. Tra-

ta-se de criar-se uma nova sociabilidade, em base a novos mecanismos de “controle do trabalho” (HARVEY, 2013, p. 119), expressa no ambiente escolar, entre outras manifestações, tanto por meio dos materiais didáticos e conteúdo a serem trabalhados nas disciplinas como pelas novas formas de gestão.

Dessa forma, portanto, na década seguinte à promulgação da LDB, passam a ocupar lugar de destaque na gestão escolar os instrumentos de mensuração e estabelecimento de metas relativas à produtividade e à “qualidade” da educação oferecida, sobretudo, nas escolas públicas, em âmbito nacional. Compõe esse intento, a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se desdobra em dois outros instrumentos avaliativos externos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) (BRASIL, 2005).

O primeiro instrumento, também conhecido como SAEB, tem como foco avaliar as “gestões dos sistemas educacionais”. O segundo, também denominado como “Prova Brasil”, avalia “cada unidade escolar”. Ambos, agregados aos dados do Censo Escolar, geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em vigor desde 2007 (INEP). Na perspectiva de Paparelli (2010, p. 323), a adoção destes instrumentos insere-se em uma lógica, na qual o Estado

[...] desincumbe-se da responsabilidade pela gestão executora dos serviços, que é descentralizada, ao mesmo tempo em que centraliza a formulação e o controle sobre os resultados. A escola é transformada em unidade do sistema – daí a “performatividade escolar” como parâmetro de eficácia e produção de resultados – introduz-se uma lógica gerencial pautada pelos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência.

O período relativamente longo que nos separa da década de 1990, marcada por mudanças significativas no Estado brasileiro, com forte repercussão na área da educação, é também caracterizado, no caso do estado de São Paulo, pela presença de um partido específico à frente do governo local, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Com início em 1996, com a posse de Mário Covas (1996-1998), reeleito em 1998 para um segundo mandato, passando pela longa permanência de Geraldo Alckmin, a breve de José Serra e, nos dias atuais, pelo mandato de João Dória, iniciado em janeiro de 2019⁴⁴, o PSDB está em vias de completar duas décadas e meia à frente do governo do estado. Esta continuidade, por sua vez, confere certa ininterruptção e coerência à aplicação das políticas públicas, de matiz neoliberal, voltadas à rede pública de educação local. Ao longo desse período, foram muitas medidas, programas e projetos desenvolvidos na rede pública de ensino paulista que foram se sobrepondo e dando corpo a um conjunto de mudanças, conforme será, em parte, abordado a seguir.

2. Mudanças globais, laboratórios locais

Em consonância com as políticas adotadas em âmbito nacional, o governo do estado de São Paulo instituiu, a partir de 2008, o Programa Qualidade da Escola, que também se traduziu na constituição de um indicador, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Este índice, obtido a partir do cálculo do resultado dos estudantes da rede

44 Na condição de vice-governador, Geraldo Alckmin assume o governo do estado de São Paulo em 2001, com o falecimento de Mário Covas. Ao longo do período de permanência do PSDB frente ao governo do estado, é eleito para mais três mandatos: o primeiro entre 2003 a 2006, e outros dois entre 2011 e 2018. Entre 2007 e 2010, o governo local esteve nas mãos de José Serra. Ao longo desse extenso período, em três ocasiões, em função da participação nas disputas eleitorais para presidência, os vice-governadores assumiram os mandatos locais.

nas provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e pela taxa média de estudantes aprovados nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e médio, remete a outro mecanismo adotado na rede estadual desde 1997: o *regime de progressão continuada*⁴⁵.

Bastante criticado, tanto por pais como por professores, o sistema de progressão continuada impactou diretamente a identidade docente, colocando em xeque sua competência profissional. Se, por um lado, responsabiliza os professores pelo “fracasso escolar”, quantificado nos índices de reprovação, por outro consiste em uma das primeiras iniciativas voltadas a negar a autoridade docente frente ao desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

O IDESP, que, conforme mencionamos inicialmente, mantém relação direta com os indicadores de aprovação, é ainda utilizado pelo governo do estado de São Paulo como parâmetro para instituição de um sistema de pagamento anual de bonificações, cujo valor varia de acordo com a meta de “qualidade” atingida.

O pagamento da bonificação, que abrange professores, diretores e funcionários da limpeza, considera também, conforme as regras estabelecidas pelo governo, um tempo mínimo de dias trabalhados no ano (244 dias) e o desconto proporcional, no valor do benefício, das faltas computadas no período de referência. Conforme informação disponível no sítio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, são apenas ausências relativas à licença-maternidade, licença-paternidade, adoção e férias.

O sistema, portanto, além de direcionador dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, destituindo-os de autoridade frente ao desenvolvimento e avaliação dos processos

⁴⁵ Cf. Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 9/97 e Resolução SE 53, de 2 de outubro de 2014.

de ensino-aprendizagem, passou a induzir a aprovação pouco criteriosa do estudante, instituindo a flexibilização salarial e operando como um inibidor de índices de absenteísmo, na medida em que, com vistas na bonificação, desencoraja as faltas, inclusive aquelas motivadas por adoecimento.

Ineficientes para avaliação das “condições de produção dos processos de ensino”, tal como destacam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 117), estes instrumentos acabam também instituindo um *ranking* de “qualidade” entre as escolas, reforçando ainda mais a pressão dos chamados *gestores* sobre os professores.

Como parte deste processo, também em 2008 o governo estadual lançou o ‘Programa São Paulo Faz Escola’, com o objetivo de padronizar o currículo formativo, associando-o à produção de material didático apostilado disponibilizado tanto para professores como para o conjunto dos estudantes da rede.

No ano seguinte, com a Lei Complementar 1.093/2009, novas alterações nas formas de contratação dos docentes ampliaram a precarização e a flexibilização contratual, com forte repercussão na categoria, fragmentada em diferentes formas de vínculo de trabalho, recolhimento previdenciário e acesso a direitos.

Outra iniciativa adotada a partir de 2013, em parte das escolas da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, atende pelo título de ‘Programa de Ensino Integral’, e é desdobramento do ‘Programa Educação – Compromisso de São Paulo’⁴⁶, instituído em 2011. Aplicado em escolas do ensino fundamental e médio, o ‘Programa de Ensino Integral’ fundamentou-se em normas específicas de gestão, conteúdo programático e planejamento pedagógico.

No que diz respeito ao corpo docente, o processo seletivo passou a ser de responsabilidade da direção da escola. Esta,

46 Cf. Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011.

por sua vez, cumpridas as exigências de tempo mínimo de magistério (três anos), vínculo efetivo com a rede e titulação, avalia o candidato a atuar na escola de ensino integral a partir de dois critérios: assiduidade ao trabalho, a ser comprovada por documento emitido pela escola de origem, e demonstração de competências para atuar no modelo pedagógico e de gestão das unidades vinculadas ao Programa⁴⁷.

Quando aprovados no processo seletivo, estes docentes, com carga horária integral (40h), passam a ser submetidos a avaliações de desempenho regulares, das quais participam também os estudantes, e que podem se desdobrar no desligamento da escola, conforme Decreto 59.354, Art. 2º, §11, “a qualquer tempo, caso não correspondam às expectativas de atuação no programa” (SÃO PAULO, 2013).

Cabe, diante do exposto até aqui, questionar como estas medidas, aplicadas em contextos sociais específicos de cada escola, se traduzem no cotidiano escolar e no ‘trabalho real’⁴⁸ de cada professor; como se articulam a outros fatores, relacionados ao impacto das políticas de ajuste neoliberal e às formas de reorganização do trabalho nas condições de vida e sociabilidade da comunidade na qual se inserem as escolas públicas de educação básica; de que maneira interferem e demandam desafios com os quais o corpo docente não se vê em condições de lidar.

Não é necessário grande esforço para que se verifique um

47 Cf. Resolução SE 57, de 25 de outubro de 2016.

48 Noção de trabalho prescrito e trabalho real, conforme proposto por Christophe Dejours (2004; 2008). Segundo o autor, a prescrição nunca corresponde ao trabalho efetivamente realizado. Este último encontra-se sempre envolto pela inteligência, habilidade e saber-fazer próprio de quem trabalha, ainda que estas sejam características desenvolvidas de forma relacional, com os outros, para os outros, socialmente constituídas. Tal concepção implica em considerar o trabalho em sua dimensão também subjetiva e, portanto, imensurável. Conforme Dejours (2004, p. 31), “o real do trabalho não é somente o real da tarefa, isto é, aquilo que, pela experiência do corpo a corpo com a matéria e com os objetos técnicos, se dá a conhecer ao sujeito pela sua resistência a ser dominado. Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência do mundo social; e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade”.

conjunto de situações, imediatamente decorrentes dos instrumentos de gestão instituídos pelo governo do estado de São Paulo, ancoradas na flexibilização e na precarização do trabalho docente e seu potencial adoecedor.

A precarização do trabalho, vale dizer, é velha conhecida dos docentes da rede estadual de ensino. Venco (2019, p.3), ao analisar o conjunto de portarias e resoluções que estabeleceram formas de contratação de docentes na rede estadual, constata a presença histórica e recorrente de normas marcadas por flexibilidade e precariedade, permissivas à incorporação na categoria, como celetistas, de professores ainda sem a formação profissional concluída.

Tais mecanismos, observados desde o fim da década de 1960, passam a assumir relevância particular, conforme a autora, na década de 1990. Entre 1999 e 2005 os professores não efetivos compuseram a maioria do quadro docente local. Em 2019, estes docentes, não efetivos, ocuparam 39,40% dos postos de trabalho da rede estadual.

A Tabela 3 fornece um panorama dos vínculos contratuais de docentes da rede nos últimos seis anos, mas, um levantamento referente às últimas duas décadas, realizado por Venco (2019), evidencia os longos períodos em que os não efetivos compuseram a maioria do corpo docente, a exemplo do período entre 1999 e 2005, assim como o ano de 2013⁴⁹. Em outros momentos, esse percentual manteve-se oscilando entre os 49,47%, em 2012, e os 42,10%, em 2015, para, nos anos seguintes, manter-se próximos, ainda que abaixo, dos 40%⁵⁰.

49 Não efetivos em novembro de: 1999 (72,87%); 2000 (57,46%); 2001 (58,63%); 2002 (60,31%); 2003 (60,49%); 2004 (58,23%); 2005 (53,71%); 2013 (51,78%) (VENCO, 2019).

50 Não efetivos em novembro de: 2016 (39,95%); 2017 (38,39%); 2018 (36,18%). Em setembro de 2019, 39,40%.

TABELA 3 - Rede de Ens. do Estado de São Paulo: docentes ativos p/categoria funcional (2014-2019)

Mês /ano	Efetivos	Estáveis CF 1988	CLT	Categoria “F” Lei 1010/2007	Categoria “L” Lei 1010/2007	Categoria “O” Lei 1010/2007	Total
Nov./2014	138.708	583	1	54.346	1	57.097	250.736
Nov./2015	129.185	373	1	50.417	2	43.148	223.126
Nov./2016	124.202	245	1	46.526	-	35.861	206.835
Nov./2017	127.171	179	1	42.088	-	28.329	197.768
Nov./2018	121.524	115	1	37.387	-	31.384	190.411
Set./2019	114.132	77	1	33.426	1	40.714	188.351

Fonte: Dados da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo.

Mas a redução do percentual de não efetivos, longe de refletir uma política de ampliação do quadro de efetivos, alinha-se ao impacto das medidas adotadas pelo governo local e sua incidência, redutora, no quadro geral de docentes da rede pública estadual, conforme indicam os dados da Tabela 3. Entre essas medidas, destaca-se a Resolução SE 2, de 8 de janeiro de 2016, que institui a ampliação do número de estudantes por classe da EJA, de 40 para 45, e estabelece a possibilidade de ampliação para todas as classes, inclusive da EJA, na ordem de 10%, impactando assim o quadro e o trabalho docente, intensificado.

Esse conjunto de medidas deve ser analisado à luz de um processo que vem fragilizando progressivamente o lugar ocupado pela docência na vida social, minando, conforme avaliam Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010, p. 232), ao tratarem sobre as diferentes dimensões do processo de precarização do trabalho, “o reconhecimento social e a valorização simbólica” desta categoria profissional, repercutindo, dessa forma, na autoestima, nas identidades individuais e coletivas, assim como na “dimensão ética” do trabalho e “na dignidade” que este confere a seu sujeito.

A ‘progressão continuada’, mencionada anteriormente e tema recorrente nas queixas dos docentes da rede, opera no âmbito do que Seligmann-Silva (2007, p. 477) denomina como

“degradação de ordem ética”, provocada pela mudança “de valores e imposição de desvalores”.

No caso dos professores da rede estadual, tal procedimento, imposto e alicerçado em um conjunto de métricas e dispositivos de controle, além de chocar-se frontalmente com a noção de fazer bem feito, presente no sentido do trabalho docente, contribuiu para esgarçar e minar um laço fundamental do processo de ensino-aprendizagem: aquele tecido pela cumplicidade e confiança da relação professor-aluno na construção do conhecimento.

Ao tratar das repercussões das formas de gerenciamento e controle, características do contexto neoliberal, em segmentos específicos do setor público, Seligmann-Silva (2007, p. 525) destaca que:

O impedimento de realizar o trabalho social [...] em acordo aos princípios e valores éticos vinculados à formação e à ética própria dessas profissões é um impedimento que violenta o *sentido* dessas formas de trabalho e desqualifica aquilo que é obrigado a realizar aos olhos do próprio profissional. Pois é absurdo e violento avaliar quantitativamente o trabalho de quem atende pessoas doentes e sofredas, crianças com dificuldade de aprendizagem e pessoas em situação de desemprego profundo. Ainda mais quando os profissionais estão sobrecarregados de tarefas administrativas, além da prestação de serviços profissionais.

Laval (2018, p. 198), por sua vez, ao tratar sobre as transformações em curso e suas repercussões na escola, destaca como a conversão da escola em unidade competitiva, atravessada pelos imperativos da “eficiência gerencial”, dos indicadores de desempenho, das ‘práticas inovadoras’, destituem a atividade docente de “um sentido que se incorporava à própria atividade

do professor sob a forma de uma ética profissional que abrangia tanto os fazeres da profissão como os valores que ele pretendia compartilhar”.

3.1 Programa Gestão em Foco / Método de Melhoria de Resultados

Em 2016, de forma experimental, mais um instrumento de gestão passou a ser executado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: o ‘Programa Gestão em Foco’⁵¹, do qual se desdobra o Método de Melhoria de Resultados (MMR). Voltado para o ensino fundamental e médio, inicialmente adotado em 77 escolas da Diretoria de Ensino Leste-4, o MMR foi expandido, em 2017, para 1082 escolas da rede paulista e encontra-se em pleno processo de disseminação para o conjunto das unidades.

Os objetivos do Gestão em Foco/MMR alinham-se às diretrizes dos demais programas desenvolvidos pelo governo do estado ao longo das últimas duas décadas e meia. Voltados à obtenção de indicadores de suposta qualidade do ensino, expressos na perspectiva do governo local nos resultados do IDESP, utiliza-se de outros dois instrumentos de avaliação padronizados: a Avaliação de Aprendizagem em Processo (APP)⁵² e a Avaliação Diagnóstica Complementar (ADC), ambas compostas por questões de Língua Portuguesa e Matemática, estando a primeira organizada sobre a base do “conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo”, e a segunda constituída em referência às “habilidades” exigidas pelos instrumentos de avaliação nacional.

O Programa guarda ainda uma outra particularidade: a

51 Cf. descrição da Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE-SP) em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>>

52 Cf. descrição da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, “O exame é aplicado duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, totalizando um número superior a 3,9 milhões de participantes”, disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>>

inserção de consultoria vinculada à empresa privada Falconi Consultores e Associados, subcontratada pela organização não-governamental Associação Parceiros da Educação⁵³. Os ‘consultores’ da Falconi Associados, com formação na área da administração, têm contribuído na elaboração de materiais que circulam entre os docentes da rede, atuando diretamente junto aos dirigentes de ensino.

Estes, por sua vez, reproduzem as orientações recebidas, focadas nos processos de gestão da escola e na reorientação da atividade docente, junto aos supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos. A premissa é reorganizar a escola a partir de alterações no trabalho docente, o que coloca como centro da questão o sentido do trabalho desses professores e as formas adotadas para avaliá-lo.

O MMR representa uma acentuação da padronização de procedimentos e do controle da atividade docente. Sua disseminação, a partir de 2017, ocorre concomitantemente à expansão do ‘Programa Ensino Integral’, mencionado anteriormente, à reforma do Ensino Médio, em curso, e à aprovação e início da vigência da reforma trabalhista⁵⁴. Seu desenho tem origem e, portanto, assemelha-se bastante, nos modelos de gestão ancorados nos princípios de ‘melhorias contínuas’ e ‘qualidade total’.

Incorporados ao cotidiano das corporações privadas, de forma sistêmica a partir dos anos 1980, esses sistemas de gestão do trabalho e da produção, de inspiração toyotista, operam no sentido de flexibilizar o trabalho ao máximo, ampliando, por

53 Empresas, como Banco Itaú, e institutos, como a Fundação Lemann, o Consulado dos E.U.A. e o Conselho Britânico, entre tantos outros, compõem a lista de parcerias da Associação Parceiros da Educação.

54 A reforma trabalhista ampliou de forma substancial os dispositivos voltados à flexibilização das relações de trabalho. Coadunada com a ideologia do empreendedorismo, bastante presente nas escolas da rede, incidiu de forma importante no nível e composição dos empregos, ampliando a informalidade e precarização do trabalho (ANTUNES; PRAUN, 2019).

meio da instituição de avaliações de desempenho regulares e metas progressivas, a produtividade e a intensidade da atividade laboral. Nos anos 1990, tais práticas começam a se disseminar no interior de empresas e repartições públicas, trazendo para o universo do serviço público um conjunto de instrumentos de gestão voltados a dotar de competitividade cada unidade pública, esvaziando paulatinamente suas funções sociais.

O receituário adotado pelo governo paulista para a educação pública caminha nesse sentido. Parte da métrica e do controle de resultados proporcionados pelos instrumentos de avaliação, adotando ‘técnicas’ de suposto aprimoramento da gestão das salas de aula e da escola.

As diretrizes do Programa, cópias explícitas dos sistemas de gestão das corporações privadas, envolvem oito etapas: 1) Conhecer o problema; 2) Quebrar o problema; 3) Identificar a causa; 4) Elaborar um plano de melhoria; 5) Implementar; 6) Acompanhar os resultados; 7) Corrigir os rumos; 8) Registrar e disseminar boas práticas. O desenvolvimento dessas etapas entrelaça-se à instituição de processos de Avaliação de Desempenho, Gestão por Competências, Governança e Gestão da Mudança (FALCONI; SEE-SP, 2019).

A força ideológica desses instrumentos, salienta Gaulejac (2007, p. 65), está, contraditoriamente, na capacidade de quantificar processos que não podem ser reduzidos à quantificação: “No mundo da racionalidade formal, todas as variáveis não mensuráveis são, de início, colocadas à parte e, depois, de fato, eliminadas”.

As mensurações e indicadores ‘objetivos’ que compõem formulários e alimentam planilhas tendem a favorecer a construção, ao menos do ponto de vista imediato, de uma falsa sensação de objetividade, associada a uma também falsa percepção de neutralidade e, portanto, de verdade inquestionável. O dado quantitativo, isolado, opera no sentido de construir sen-

sações que remetem ao tratamento justo, meritocrático, equivalente ao esforço dedicado por cada um dos envolvidos. Funcionam, tanto na iniciativa privada como no setor público, como alavancas para ampliação da produtividade e intensidade do trabalho, disseminando entre os indivíduos e locais de trabalho a dinâmica da competição.

É exemplar, nesse sentido, o discurso de uma coordenadora pedagógica ao final da apresentação, em 2016, do MMR para sua equipe docente. Retratado como um curso de formação voltado a beneficiar a equipe docente, capaz de capacitar para obtenção de ‘bons indicadores’ no IDESP e, conseqüentemente, viabilizar o recebimento da bonificação anual, o MMR teria também uma função subjetiva. Conforme a coordenadora, “Agora nossa escola vai ser bem vista pela Diretoria de Ensino; *é só todos se unirem para que a gente consiga implementar esse método e vocês vão poder se orgulhar de nossa escola*”.

Por outro lado, pelas contradições próprias geradas pelo confronto entre o dado mensurável e os processos que perpassam o cotidiano escolar, as reações, geralmente concebidas pela gestão como resistência à mudança e ao novo, ausência de flexibilidade, surgem.

É também exemplar uma das situações relatadas por uma professora da rede às autoras desse artigo. Chamada a preencher formulários eletrônicos de avaliação, ao questionar sobre como indicaria a presença de problemas estruturais da educação pública que interferiam no seu trabalho, recebeu a seguinte orientação de sua supervisora: “não vamos focar nos problemas políticos que estão fora do nosso alcance; vamos manter nosso foco naquilo que podemos mudar; escolha uma dessas alternativas (entre aquelas disponíveis na ficha de avaliação), senão o programa interrompe o processo”.

A etapa destinada a “conhecer o problema”, esvaziada pela própria metodologia do instrumento de gestão, vai então direcionando todos os demais procedimentos para cercar

a atividade do docente. Nela encerram-se as causas a serem identificadas, as possibilidades de “melhoria”, a capacidade de obtenção de “resultados favoráveis” e seus contínuos aperfeiçoamentos, a serem compartilhados para os demais como expressão das “boas práticas pedagógicas”.

Exibidas nos grupos do WhatsApp, dos quais participam professores e responsáveis pelos alunos, as fotos devem constituir a “evidência” do bom desempenho e comprometimento dos professores com a educação pública. Convertem-se também em referência para outras escolas, chamadas a reproduzir e multiplicar as ‘boas práticas’.

Do ponto de vista imediato, parte das repercussões dessas ações pode ser percebida tanto na atribuição das horas/aula quanto na organização do trabalho pedagógico. Parte das queixas dos docentes direciona-se para o efetivo aumento do trabalho burocrático, envolto cada vez mais na alimentação, via plataformas digitais da Secretaria da Educação de São Paulo (SEE-SP), dos resultados quantificados, atividade anteriormente realizada pelos servidores da secretaria das escolas. O tempo é consumido também pelo preenchimento das planilhas de controle do trabalho do professor, exigidas pelos coordenadores pedagógicos ao longo das horas que deveriam ser dedicadas para a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Absorvida pela pressão das demandas burocráticas, uma professora de Língua Portuguesa, abordada pelas pesquisadoras e indagada sobre sua percepção quanto às mudanças na escola, afirmou:

Não tenho tempo nem de pensar sobre isso, o que me importa é conseguir entregar toda essa papelada, pensar em alguma coisa legal para fazer na aula e tirar fotos bem bacanas. Assim todo mundo fica feliz e eu não arrumo problema pra mim e não fico louca.

Tal como já observaram diferentes pesquisas, a gestão por metas sedimenta o caminho para as práticas de assédio moral, sejam estas expressas por meio da pressão direta sobre o trabalhador, voltadas à obtenção dos indicadores que façam com que a escola possa “ser bem vista pela Diretoria de Ensino”, seja pelo ‘zelo’ à boa convivência entre os pares e à proteção contra as possíveis denúncias de alunos e pais de alunos.

Garante-se assim, valendo-se da pressão institucionalizada, por um lado o aumento constante da produtividade e intensidade do trabalho, por outro a tensão entre momentos de adesão, que também denunciam o medo do isolamento e da exclusão, e momentos de uma resistência renitente, mas individualizada, daqueles que, por diferentes razões, burlam o funcionamento da engrenagem, mas não se veem com força ou suficientemente amparados para avançar em formas mais efetivas e coletivas de resistir e mudar a situação.

Dispositivos de gestão fundados no assédio moral, tal como destaca Gaulejac (2007), extrapolam os muros dos locais de trabalho, na medida em que as noções de desempenho, eficácia e competitividade passam a lastrear formas de ser e estar no mundo, muitas vezes acionadas como estratégias de sobrevivência.

Durante o processo de pesquisa, chamou a atenção o relato de uma professora. Devendo digitar as notas das Avaliações de Aprendizagem em Processo, e tendo ciência de que os resultados dos estudantes seriam expostos diante dos colegas, afirmou ter resolvido alterar os resultados positivamente. Justificando-se, afirmou ter duas razões para assim proceder: defender-se de possíveis retaliações de seus pares e, principalmente, não ter seu trabalho desmerecido tanto pela coordenação pedagógica como pela direção da escola. Nas palavras da professora: “fiz o que pude, mas não vou pagar essa conta sozinha; se é isso que

eles (referindo-se aos ‘gestores’) querem, é o que terão. Veja a que ponto chegamos”.

De um lado deve-se atender aos prazos e às metas estabelecidas ao longo das fases propostas pelo MMR. De outro, dadas as condições e situações reais do trabalho docente, todos tendem a deparar-se com a impossibilidade de cumprir com os desígnios impostos pelo Programa. Trata-se, conforme salienta Gaulejac (2007, p. 154), de situação em que o trabalhador se vê submetido a uma dupla coação, diante de duas demandas incompatíveis, com implicações subjetivas importantes para sua saúde mental:

O reconhecimento obtido nessas condições tem repercussões psicológicas negativas. Se o agente o aceita, ele tem vergonha, porque não a merece. Se a recusar ele se põe frontalmente contra a empresa e se pune, renunciando a uma vantagem. Faça o que fizer, ele não pode se orgulhar de ser recompensado e a recompensa não lhe traz nenhuma satisfação.

No fim do ano letivo, a fala comum entre coordenadores e diretores das cinco escolas acompanhadas pela pesquisa referia-se basicamente aos resultados estatísticos e à quantidade de estudantes que poderia ser reprovada por sala de aula. Esse número variou entre dois a quatro estudantes por sala, a depender da escola.

Diante da insistência de algum professor quanto à reprovação de algum aluno, a direção recorrentemente lembrou o relatório imenso a ser preenchido para estes casos, avisando sobre os possíveis recursos administrativos e legais que o estudante reprovado poderia mover contra o professor. O preenchimento dos diários de classe, revisados bimestralmente pela direção, também foram utilizados como argumento.

Conforme alguns coordenadores, estes nunca estão de-

vidamente preenchidos a ponto de sustentar a reprovação do aluno, não havendo provas suficientes de que o professor oportunizou ao aluno todas as devidas aulas de recuperação⁵⁵. Em todas as escolas acompanhadas foi reforçado o fato de o processo de reorganização escolar encontrar-se acelerado, gerando fechamento de salas de aulas, e que reprovações incidiriam diretamente no índice do fluxo/evasão escolar, causa principal dos baixos indicadores no IDESP.

Ao final das últimas reuniões do ano letivo o sentimento de impotência ultrapassa os limites da sala de aula. Tende a prevalecer a atitude de desistência. Notas são alteradas, diários refeitos, orientações dadas são cumpridas. O fluxo/evasão é controlado e os últimos dias na escola são comemorados com uma alforria diante do fardo do trabalho.

Considerações Finais

Ao analisar as relações entre trabalho e desgaste mental, a médica e pesquisadora Edith Seligmann-Silva salientou a dominação como seu “aspecto nuclear”. Conforme a autora, “a dominação que ataca a dignidade e fere a autonomia da individualidade é a mesma que produz as rupturas no mundo mental e psicossocial”, na medida em que “os fios que tecem

⁵⁵ Uma situação, observada em uma das escolas acompanhadas pelas pesquisadoras, é emblemática. Faltando apenas 10 dias para o encerramento oficial do ano letivo de 2018, em meio às reuniões de conselho de classe e fechamento de notas, uma estudante e sua mãe compareceram à escola para exigir dos professores trabalhos de recuperação para os dois últimos bimestres cursados pela estudante. A orientação da coordenação foi a de evitar-se desgaste, fornecendo à aluna qualquer atividade para que demonstrasse se estar exigindo algum esforço da estudante para que fosse aprovada. Indignada com a situação, a professora entregou a lista com os temas que deveriam ser estudados, mas não recebeu, como retorno, nenhuma das atividades propostas desenvolvidas. Frente à situação constrangedora, a coordenadora, atendendo ao chamado da professora, resolveu mediar a situação impedindo a professora de ficar em sala de aula, justificando que não valia a pena insistir com essa situação. Indignada, e aos prantos, a professora acabou cedendo às orientações da coordenadora. Os professores, reunidos para deliberar sobre a situação, resolveram atribuir nota máxima para essa aluna. O argumento que mais convenceu o corpo docente foi o relato de uma das professoras presentes: “Ensino vai convocar todos, eu disse, todos os professores que dão aula para ela. Vai acabar com as nossas férias. E, no fim de tudo isso, ela vai ser aprovada pela D.E. Alguém aqui quer passar por isso? Eu não quero passar por isso de novo”.

a dominação fabricam, ao mesmo tempo, o sofrimento”, esmagando a identidade e aprisionando “a alma no medo” (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 23).

Estes fios, salientados neste artigo como tecedores do ambiente escolar e do trabalho docente, costuram a trama que une a vida dentro e fora da escola. O acentuado desencanto que marca o trabalho docente, esvaziando seu sentido, é o mesmo que rouba das crianças e jovens que frequentam a escola o desejo por conhecer, cultivar a dúvida e a criticidade, humanizar-se. É o mesmo que investe cotidianamente contra o que é essencialmente humano no trabalho e na vida: sua natureza criativa, relacional, fonte do “viver junto”, como define Dejours (2004, p. 32).

A ‘formação’ proposta pela escola, resultante do avanço do mercado sobre o espaço escolar, ao reduzir o processo ensino-aprendizagem à “instrumentalização do aluno para o mundo do trabalho” (FREITAS, 2009, p. 63), é apenas capaz de reproduzir e aprofundar, com a dramaticidade intrínseca às formas assumidas pelo capitalismo e suas repercussões nas relações de trabalho, a desigualdade. Distante da fábula do empreendedorismo, para a ampla maioria da classe trabalhadora, as promessas de inserção no mundo do trabalho têm se materializado na intermitência, na informalidade, na ausência de direitos elementares, assim como no tempo de descanso expropriado, no sofrimento e, não raro, no adoecimento.

Um reencontro entre estudantes, professores e escola precisa ser tecido à luz de outro projeto de educação e de sociedade, com fios que tecam uma trama na qual o coletivo, reafirmado, seja também o espaço de construção, significação e respeito às individualidades. Uma escola onde o conhecimento esteja a serviço da criatividade e da vida, devolvendo ao trabalho sua essência transformadora e humanizadora.

Referência

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. O Privilégio da Servidão. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. (Org.). Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A aposta nos escombros: reforma trabalhista e previdenciária - a dupla face de um mesmo projeto. Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano, Campinas, v. 2, n. 1, jul., p. 56-81, 2019. Disponível em: <<http://www.revistatdh.org/index.php/Revista-TDH/article/view/43>>. Acesso em 15 jan. 2020.

ASSOCIAÇÃO PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. Parcerias. Disponível em: < > Acesso em 15 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Último acesso 15 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Diário Oficial da União, Seção 1, n. 55, terça-feira, 22 de março de 2005, p. 17. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/Port931_21MAR05.pdf>. Acesso em 15 jan. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do

Trabalhador. Dor relacionada ao trabalho: lesões por esforços repetitivos (LER): distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (Dort). Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012. Disponível em:. Acesso em 15 jan. 2020.

DEJOURS, C. A avaliação do trabalho submetida à prova do real. In: SZNELWAR, L. I.; F. L. Mascia. (Orgs.). Cadernos TTO. São Paulo: Blucher, 2008.

_____. Subjetividade, trabalho e ação. Revista Produção, v. 14, n. 3, p. 027-034, Set./Dez. 2004. Disponível em > Acesso em 15 jan.2020.

FALCONI EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Guia para Implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR). Revisão março 2019. Disponível em:

<https://midiasstorage.ec.blo.b.core.windows.net/001/2019/05/descl-mm_r_guiapassoapasso_2019.pdf> Acesso em 15 jan.2020.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572010000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 jan. 2020.

FREITAS, L. C. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. **Educação e Cidadania**, v. 8, n. 1, p. 59-96. 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica do Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 07 jan. 2020.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MAENO, M. LER e transtornos psíquicos relacionados ao trabalho: faces de uma mesma moeda. In: SZNELVAR, L. I. (Org.). **Saúde dos bancários**. São Paulo: Publisher Brasil: Editora Gráfica Atitude Ltda, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em 15 jan. 2020.

PAPARELLI, R. Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública paulistana. In: LOURENÇO, Edvânia et al. **Avesso do Trabalho II: Trabalho, precarização e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PRAUN, L. **Reestruturação produtiva, Saúde e Degradação**

do Trabalho. São Paulo: Ed. Papel Social, 2016.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 53**, de outubro de 2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos Alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das Escolas Estaduais. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM>. Acesso em 15 jan. 2020.

_____. **Deliberação nº 9/97 do Conselho Estadual de Educação.** 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorE_indicacao08_97_deliberacao09_97.pdf> Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. **Lei Complementar nº 1.093**, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>> Acesso em 15 jan. 2020.

_____. **Decreto 57.571**, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>> Acesso em 15 jan. 2020.

_____. **Decreto nº 59.354**, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>> Acesso em 15 jan. 2020.

_____. Secretaria de Educação. **Resolução SE 57**, de 25-10-2016. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_16.HTM?Time=26/04/2017%2010:29:53> Acesso em 15 jan. 2020.

_____. Secretaria de Educação. **Resolução SE 2**, de 8 de janeiro de 2016. Estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_16.HTM?Time=24/02/2017%2018:06:14. Acesso em 15 jan. 2020. _

_____. Secretaria de Educação. **Censo Escolar do Estado de São Paulo** – Informe 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/813.pdf> Acesso em 15 jan. 2020. _

_____. Secretaria de Educação. **Programa Gestão em Foco (MMR)**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>. Acesso em 15 jan. 2020.

_____. Secretaria de Educação. **Avaliação Diagnóstica Complementar**. Disponível em: < <https://decentro.educacao.sp.gov.br/senhores-diretores-e-professores-coordenadores-avaliacao-diagnostica-complementar-adc-orientacoes-sobre-a-aplicacao/>>. Acesso em 15 jan. 2020.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e Desgaste Mental**. São

Paulo: Cortez, 2007.

SALERNO, V. L.; SILVESTRE, M. P.; SABINO, M. O. Interfaces LER/Saúde Mental: a experiência de um Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do Estado de São Paulo. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 36, n. 123, p. 128-138, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572011000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 jan. 2020.

SENNETT, R. **A Corrosão do Caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, supl.1. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0102-311X2019000503003> 1Acesso em 15 jan. 2020._

CAPÍTULO 13

PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SÃO FELIZES QUANDO O PODER POLÍTICO PERMITE QUE SE EMOCIONEM

Inara Barbosa Leão

Introdução

Neste capítulo apresentaremos uma compreensão das determinações do processo afetivo-emocional nas funções e processos dos trabalhos intelectuais dos professores universitários, considerando que as suas gêneses são as mesmas das demais formas de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Ou seja, derivam das necessidades de resolverem problemas e leva-os a ampliarem a capacidade de abstração e a transformarem a experiência sensorial imediata e a experiência social, formulando-as culturalmente com o sistema de conceitos científicos.

Porém, nesta profissão, as condições que geram os processos e instrumentos psíquicos, se tornam os objetivos, processos e produtos das atividades de trabalho, portanto a atividade principal desses sujeitos. Isto difere os seus trabalhos dos demais, que se concretizam em objetivos, processos e produtos diferentes das atividades psicológicas que os possibilitam.

Considerando estas necessidades e especificidades, realizamos uma pesquisa⁵⁶, com professores de uma universidade pública, para, através das manifestações empíricas da linguagem, conhecermos os processos afetivo-emocionais e os

⁵⁶ LEÃO, I. B. Os professores universitários: a emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado. 1999. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP.

do pensamento realizados por eles nos seus trabalhos. Aqui apresentaremos os resultados das análises e interpretações dos processos das consciências de dois deles, devido às restrições necessárias para esse tipo de trabalho.

Essa pesquisa teve como fundamento metodológico o Materialismo Histórico- Dialético, o qual recomenda que qualquer fenômeno a ser apreendido por uma análise deve ser investigado em suas várias determinações, pois a sua manifestação empírica é apenas uma das suas manifestações. Consequentemente, nas atividades psicológicas temos que entender as funções que cada fenômeno pode desempenhar nas atividades concretas, porque estas se dão como *práxis*, ao mesmo tempo individual e social, porque resultam da apropriação e da utilização de instrumentos socioculturais, físicos e psicológicos, que permitem interiorizar a herança cultural e utilizá-la em atividades diversas.

Quando da realização da pesquisa, elegemos como critérios para a escolha dos entrevistados, além de serem professores daquela Universidade, que pudéssemos construir uma amostra de dois sujeitos representativos das áreas de conhecimento nas quais a Universidade oferecia os seus cursos. Buscamos assim garantir a diversidade de ideias, opiniões e práticas que caracterizam a universidade. No total, realizamos seis entrevistas, mas aqui vamos apresentar os resultados alcançados com um professor do curso de Biologia e de um do curso de Matemática.

Foi na fase de preparação dos dados para as análises que percebemos que tínhamos uma nova caracterização dos entrevistados, que se mostraram como dois grupos diferentes: os que se identificavam como Professores e os que, exercendo o magistério, se identificavam como Não-Professores. Posteriormente, as Análises Gráficas dos Discursos confirmaram tal classificação. Será esta a especificidade que iremos abordar.

Como qualquer trabalho pode ser considerado forma prototípica da atividade humana institucionalizada, atribuímos esta diferenciação ao fato de que ser professor só pode ser definido como parte de uma totalidade. Isto ocorre porque o trabalho institucionalizado é normalizado por suposições sobre as funções, objetivos e meios adequados para serem utilizados pelos seus participantes, criando assim as especificidades para as atividades.

Nesta totalidade institucional, destacamos como os principais mediadores da relação entre os indivíduos e deles com a sociedade a linguagem, cuja diferença de conhecimento das suas normas e leis, como a gramática, os conceitos e outras características de determinada língua, promove graus diversos de comunicação e elaboração do pensamento. Também as medeia o trabalho humano, que pode estar fragmentado pela necessidade técnica, conforme as exigências da produção ou tarefa; ou pela divisão social, onde a hierarquia institui diferenças de poder, prestígio e ganho, tal como se apresenta entre trabalho intelectual e manual, rural e urbano, assalariado e autônomo etc.

E a educação, que é o trabalho instituído por leis e normas que prescrevem como deve se dar a socialização e a distribuição dos conhecimentos, para que cada sujeito se torne membro de uma classe da sociedade, com as suas características essenciais. Ou seja, a compreensão da totalidade é possibilitada como um subproduto da comunicação sobre as ações a serem executadas pelas atividades.

Esse ordenamento possibilita a interiorização das regras, normas e costumes que são o normal do cotidiano e essas participam da constituição dos processos psíquicos, que assim passam a ser dirigidos pela voluntariedade durante os processos de seleção e composição das operações e das ações individuais.

Portanto, no nível individual, o significado das ações e o sentido de se alcançar algum resultado derivam das definições do contexto do trabalho.

Estas definições socioinstitucionais se explicitaram nas representações individuais e nos processos sistêmicos mostrados pela Análise Gráfica do Discurso das entrevistas dos professores, quando os processos psíquicos dos sujeitos se expõem articulados com as suas atividades e seus motivos, e mostram porque os fenômenos foram representados com sentidos diferentes, próprios da consciência de cada um.

Assim, pudemos analisar as propriedades objetivas da realidade e as suas necessidades subjetivas presentes nas suas consciências, pois são esclarecidas pelas relações que as suas atividades estabeleceram entre a realidade e as suas necessidades, ainda que nem sempre compreendam estas implicações para as suas atividades.

As configurações do trabalho em suas subjetividades se devem às suas ações, porque ao agirem, executando uma atividade, constituíam as suas identidades, conforme os universos de significados sociais e sentidos individuais. Foi a própria atividade que compôs novos aspectos das suas identidades, que engendraram suas representações da realidade e de si, em função das relações inter e intraindividuais.

Por isso, apresentaremos aqui uma análise das identidades dos sujeitos, entendidas como formações determinadas materialmente, cujos processos e sínteses são uma unidade, apreensível. Como ensinou Lane (1988), consideramos que são,

[...] atividade, consciência e personalidade as categorias fundamentais de análise do fato psicológico, temos como ponto de partida essencial a linguagem, o discurso produzido pelo indivíduo, que transmite a representação que ele tem

do mundo em que vive, ou seja, a sua realidade subjetiva, determinada e determinante de seus comportamentos e atividades. Assim, para se detectar o ideológico e/ou o nível de consciência, partimos do discurso individual produzido na interação com o pesquisado. (LANE, 1988, p. 44).

Tecnicamente, os princípios da Análise Gráfica do Discurso, que utilizamos para examinar as entrevistas, exigem algumas providências:

- a) não fragmentar o discurso, pois qualquer critério utilizado para tanto já traz em si uma interpretação externa;
- b) em consequência, as relações entre os “significantes” devem ser mantidas constantes. (Procurou-se utilizar preposições e conjunções como critério para definir as unidades de significação; porém o discurso oral utiliza pouco, principalmente, conjunções);
- c) o discurso, produto, da interação entre pensamento e linguagem, se processa em espiral, havendo assim, retornos e avanços, semelhanças e diferenciações;
- d) este movimento em espiral caracteriza significações centrais e periféricas. (LANE, 1989, p. 38).

Por esse motivo, esses mesmos princípios devem ser mantidos durante a interpretação dos dados analisados graficamente. Daí, não poderemos apresentar as falas dos professores⁵⁷

57 Os discursos dos professores e a íntegra das suas entrevistas podem ser acessadas em LEÃO, I. B. Os professores universitários: a emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado. 1999. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17319>

como citações, tal como recomendam as normas. Elas estão dispostas no corpo do texto, grafadas em itálico e destacadas por aspas, para mantermos as relações entre os significantes constantes (LANE, 1989).

Ao analisarmos como os sentidos emocionais influenciam na organização das mediações entre as atividades necessárias à consecução do trabalho e as atividades que promovem o atendimento das suas necessidades e vontades individuais, entendemos que alguns dos sentidos que medeiam a relação entre os professores e a Universidade, são mediações constantes e determinantes dos comportamentos e das atividades. Contudo, não são consideradas pelo contexto institucional ou manifestadas pelos sujeitos, tornando a dinâmica intrainstitucional e interpessoal um fenômeno incompreensível aos seus observadores sociais.

Por essa razão, concordamos que sofremos quando percebemos que as nossas identidades estão ameaçadas, porque, “[...] aprendemos a ter horror de sermos outro [...], num certo sentido podemos dizer que a doença mental pode ser chamada de problema de identidade. O louco é o nosso outro” (CIAM-PA, 1987, p. 61-62)

Entendemos que é por isso que os professores utilizam sentimentos para avaliarem suas atividades e a Universidade, mas buscam basear-se nas emoções, já caracterizadas e denominadas, para mediar as relações que se dão institucionalmente.

1. A emoção como processo mediador

Para o entendimento das funções psicológicas no trabalho, devemos considerar que a coincidência entre os interesses e os fins da atividade humana só ocorrem quando estes últimos se tornam conscientes para o sujeito. Porém, apesar da consciên-

cia dos interesses motivadores depender da realização da atividade, eles não estão ausentes dos processos psíquicos, porque se manifestam na sua representação psicológica sob a forma de tónus emocional das ações.

Os estados emocionais sinalizam o interesse do sujeito por um objeto nas diversas relações. Assim, determinam o tónus emocional da atividade ao especificar as qualidades do objeto – o signo, a intensidade e a característica qualitativa – que a promoveu. Esta necessidade de especificação do objeto ocorre porque até então o objeto é representado de forma difusa e cumpre a função de transformar as vivências emocionais em uma representação social concreta. Constrói, portanto, o sentido pessoal da representação interna do objeto percebido ou pensado e dirige o interesse da atividade estabelecendo a avaliação da possibilidade de êxito da atividade que o objeto demanda.

Esta avaliação da atividade é anterior à reflexão cognitiva sobre as relações que a promoveram. Dá-se ainda no nível da representação sensorial direta da situação e, portanto, está baseada no sentimento que permite apenas a vivência do que foi sentido emocionalmente. Como a representação interna do objeto se constitui por signos sociais: por uma imagem simbólica ou por elementos da linguagem, permite ao processo emocional avaliativo, desencadear a análise das relações possíveis para a atividade e introduzi-la no sistema do pensamento.

O pensamento racional analisa a vivência emocional e a categoriza sob uma determinada denominação, explicitando-a como emoção, caracterizada pelas condições socioculturais. É como emoção que o sentido pessoal da atividade demonstra os interesses do sujeito pelo objeto e o relaciona com a possibilidade de êxito da atividade condicionada pelas relações sociais.

Assim, a emoção é constituída quando se realiza a objetivação do seu motivo e antes que se considere a valorização social

da atividade. Tal como na atividade de trabalho, que, apesar de estar socialmente motivada, é dirigida também por motivos tais como as recompensas materiais e emocionais. Ambos os motivos, ainda que coexistam, estão situados em diferentes planos da consciência.

Por isso, as emoções são elementos constituintes da atividade e não das ações ou operações realizadoras da atividade. Tanto, que processos idênticos, envolvidos na realização de atividades diferentes, podem ter sentidos emocionais diversos, porque a avaliação, positiva ou negativa, de uma emoção é realizada pela emoção e depende do interesse, dos motivos preestabelecidos no sujeito sobre os efeitos da atividade que desencadeia. Consequentemente, os motivos que impulsionam a atividade geram as emoções propriamente ditas. Porém, em ocasiões intensamente afetivo-emocionais, outros motivos que coexistem com os primeiros impulsionam a atividade apenas pelo sentido pessoal e, portanto, não geram o significado social-racional.

Os motivos emocionais são funcionalmente estimuladores e não determinantes da atividade, apesar de serem os reguladores da dinâmica da personalidade, podem permanecer implícitos para o próprio sujeito, tanto no plano da consciência como no plano de sua afetividade imediata. Isto se dá porque os aspectos sensoriais dos objetos motivadores são percebidos, e nesta representação apreende-se qual é o conjunto de características do objeto que impulsiona a atividade ou a impede, mas não se alcança a representação consciente do objeto que motiva a mesma atividade. Este permanece diluído nas sensações primárias – odor, sabor, forma, sensação tátil etc. – e são refletidas como vivências da vontade ou tendência para um fim, mas sem serem elaboradas pelo pensamento racional.

A interação intrapsicológica entre as emoções e a racional-

dade se tornou dependente do desenvolvimento do pensamento organizado por signos, que condicionam, conforme as regras culturais do momento histórico, as manifestações emocionais. Estas mediações sýgnicas levaram a que a evolução de um controle as manifestações da outra, reciprocamente.

Como na nossa cultura é o pensamento que tende a se desenvolver mais intensamente e a representar-se pela linguagem verbal, será principalmente por meio desta que a emoção se expressará. Mas as situações socioemocionais implicam, no plano do pensamento, a necessidade de objetivar o real, de pensá-lo em potencial. Isto será possibilitado pela apropriação das categorias enquanto noções lógicas que refletem as propriedades e as relações mais gerais dos fenômenos reais, já elaboradas pelo grupo social.

Consequentemente, os motivos que impulsionam a atividade geram as emoções propriamente ditas, porém, em ocasiões intensamente afetivo-emocionais, outros motivos que coexistem com os primeiros impulsionam a atividade apenas pelo sentido pessoal e, portanto, não geram o significado social-racional.

Por isso, se pode afirmar que só é possível esclarecer o motivo autêntico na sua forma objetiva, nas ações que permitem descobrir o sentido pessoal e, por consequência, o seu motivo social interiorizado é transformado em interesse pessoal:

Para compreender os autênticos motivos de sua atividade o sujeito é orientado pelos sinais - vivências, as marcas emocionais dos acontecimentos. E, quando se encontra perante uma tarefa de sentido pessoal, deve considerar que esta se converteu em tarefa determinada sob a correlação dos motivos que o caracterizam como personalidade. A tarefa de penetrar na personalidade consiste em esclarecer os nexos hierárquicos dos motivos.

Subjetivamente parecem expressar as “validades” psicológicas inerentes aos motivos mesmos. (LEONTIEV, 1978, p. 160, grifo do autor).

Assim, a emoção é constituída quando se realiza a objetivação do seu motivo e antes que se construa a valorização social de sua atividade; tal como na atividade de trabalho, que, apesar de estar socialmente motivada, é dirigida também por motivos tais como as recompensas materiais e emocionais. Ambos os motivos, ainda que coexistam, estão situados em diferentes planos.

2. Como as identidades são constituídas no trabalho de ser professor

Foi a partir da crítica dos aspectos funcionalistas das proposições sobre a personalidade e da retomada do interacionismo simbólico de George Mead e dos estudos de Goffman, que Ciampa (1987/2000) chegou à concepção de Identidade Enquanto Metamorfose, uma vez que desvendou, no conceito tradicional de personalidade, “a ideologia da não transformação do ser humano como condição para a não transformação da sociedade” (LANE, In: CIAMPA, 2000, p. 10).

Então, a identidade é um fenômeno social e, por isso, pode intervir na organização da sociedade. Como tal, não tem nenhuma característica de permanência, porque a identidade primeiramente é atribuída socialmente, e nesta situação ela ainda é pressuposta. Será nas relações sociais e pela atividade que o pressuposto será reposto e nos tornamos as nossas predicções. Ou seja, é na nossa atividade de interiorização da personagem, que nos é atribuída, que nos identificamos com ela ou não.

O conceito de identidade abrange a atividade produtiva de cada indivíduo, sob as condições institucionais onde ela ocorre, o que a relaciona com os aspectos políticos. Assim, cada indiví-

duo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal, uma história de vida, que, ao concretizar uma política, dá corpo a uma ideologia. Entende-se, também, que no seu conjunto, as identidades dependem de que ao interiorizarmos “o que é predicado, a atividade coisifica-se sob a forma de um personagem que subsiste independentemente da atividade que a engendrou e que a deveria sustentar” (CIAMPA, 2000, p. 133). A identidade é metamorfose que mantém a unidade da atividade, da consciência e da própria identidade.

Ao estudar a identidade do homem, estuda-se uma determinada formação material, com sua atividade, com sua consciência, como uma unidade, porque quem realiza uma atividade existe como personagem, pois está sempre em um universo de significados sociais e sentidos individuais, e a própria atividade constitui novas personagens que vão engendrando umas às outras, em função das relações inter e intraindividuais.

Assim, as personagens são os seres atuantes da história, que têm características humanas, que são personificadas. Portanto, “Uma identidade aparece como articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo e constituída por uma história pessoal” (CIAMPA, 2000, p. 157). Como conjunto de personagens, a identidade é considerada como o processo de sua produção, o que significa que a identidade é o próprio processo de identificação.

No processo de identificação, embora o sujeito seja uma totalidade, a cada momento da existência manifesta-se apenas uma parte de si, em função das determinações a que se encontra submetido na situação. Sempre estamos frente aos outros como portadores de várias personagens e não de um único papel, como uma totalidade que se manifesta parcialmente. Assim, sempre estamos representados para o outro, porque “Apresento-me como representante de mim mesmo” (CIAMPA, 2000, p.

171), sendo que se dá o mesmo com quem interajo.

Como as atividades dos indivíduos são normalizadas, conservam a estrutura social, o que no plano psicológico leva à percepção de que as identidades se conservam como foram produzidas, paralisando o processo de identificação pela reposição de identidades pressupostas, que um dia foram postas.

Esse processo se esclarece quando realizamos a negação da negação, que permite a expressão do outro aspecto, que se manteve latente, mas que também sou eu. É no movimento de eliminação da identidade pressuposta e na apreensão do desenvolvimento da identidade explicitada como metamorfose constante, que todos os aspectos humanos, contidos em cada um, podem se concretizar.

O principal elemento desse processo é a mediação da atividade, que realiza os vínculos com outros homens através das coisas, e os vínculos com as coisas através dos homens. A primeira base da identidade, portanto, são os vínculos do indivíduo com o mundo. No plano psicológico estas relações são expressas no conceito de atividade, de seus motivos geradores de sentido e não na perspectiva dos estímulos e das operações que as realiza. As particularidades dessa atividade é que definem as características do indivíduo.

A base da identidade inclui também as atividades teóricas, aquelas sem nenhum caráter prático real. As diferenças que se estabelecem são quantitativas, relacionadas ao conhecimento do mundo que o homem constrói, e as diferenças qualitativas, do conteúdo das relações sociais e entre objetos, devido às condições objetivas do período histórico e classe social. Mas, quando não há coincidência ou ocorre uma contradição entre a ação e o motivo individual, cria-se uma situação psicológica na qual, independentemente da vontade do sujeito, os determinantes sociais se incorporam às suas relações com as outras pessoas.

Como as incorporações criam pontos de referência nos sistemas de vínculos, esses minimizam a força da consciência e das representações psíquicas na orientação das ações do sujeito. É assim que as atividades passam a incluir também as relações com a realidade de modo a subordinar os motivos pessoais às determinações sociais.

Quando a realidade se torna mais ampla para o sujeito, passa a existir também o tempo na forma de passado e de um futuro previsível, que se convertem em objetos de suas relações, de suas ações e, por isso, modificam suas funções no processo da identidade. Uma parte do passado perde o sentido que tinha e se torna condição e meio da atividade, ou seja, se transforma em capacidades, habilidades, estereótipos de conduta já formados. A outra parte adquire um novo significado e, por último, algo do passado é ativamente rechaçado pelo sujeito e psicologicamente deixa de existir para ele, ainda que permaneça em sua memória.

Estas modificações ocorrem constantemente, porém podem concentrar-se, criando alterações morais. A revalorização do que já estava estabelecido na vida leva a que o homem refaça o sentido da sua biografia. Os acréscimos da experiência passada à identidade se tornam dependentes da própria identidade, e se convertem em suas funções. Isto é possível porque as mudanças no passado não são produzidas pela consciência, a consciência as medeia, elas são geradas pelas ações e relações do sujeito. Ou seja, pela alteração do sentido afetivo pessoal.

Psicologicamente, isto significa que o homem estabelece uma nova relação com seu passado e este se incorpora de uma maneira diferente no que está presente para ele, porque para o homem a ampliação da realidade influi, mas principalmente em direção ao futuro. Da mesma forma que o passado, o futuro constitui o presente na identidade. A perspectiva da vida que se

abre para cada um não é meramente produto de uma reflexão antecipadora, depende também das suas condições concretas.

A formação destes movimentos expressa o sistema harmônico de sentidos pessoais na configuração da identidade. Esta mantém subestruturas psicológicas, tais como a maneira de ser, as necessidades, as vivências emocionais, os interesses, as atitudes, os hábitos, costumes e os traços morais, que mudam de lugar durante o processo de seu desenvolvimento, se deslocam e manifestam-se de diversas maneiras, uns como condições, outros em seus resultados e transformações. Porém, é a correlação interna das linhas afetivo-motivacionais que formam um perfil psicológico geral da identidade no conjunto das suas atividades, e esse é objetivamente contraditório com a realidade.

Suas contradições geram conflitos que, em determinadas condições, se fixam e se incorporam à estrutura da identidade. Assim, a separação, surgida historicamente, entre a atividade teórica interior e a atividade prática, dá lugar a um desenvolvimento unilateral da identidade e pode levar a uma dissociação da identidade em duas esferas alheias uma a outra: a esfera de suas manifestações na vida real e a esfera de suas manifestações em uma vida que só existe ilusoriamente, só no pensamento autista.

03. Professores e Não Professores: as identidades e suas personagens

Os fundamentos apresentados visam esclarecer as interpretações que passaremos a apresentar, uma vez que é impossível tratá-las integralmente neste texto.

A identidade de cada professor é um conjunto de personagens que depende da representação que têm de si e dos

processos sociais de suas produções. Por isso, a identidade é o próprio processo de identificação.

Para esclarecer este processo precisamos realizar a negação da negação. Assim, permitimos a expressão dos outros aspectos, que em cada interação se mantêm latentes, mas que também constituem a identidade pessoal. Este movimento consiste na eliminação da identidade pressuposta pelo interlocutor, neste caso as minhas próprias pressuposições, sobre cada um dos entrevistados, de que são professores. Daí, podemos apreender o desenvolvimento das identidades, explicitadas como metamorfoses constantes, ou seja: todos os aspectos humanos que compõem cada um e podem se concretizar tal como eles declaram.

Na entrevista do L., iniciamos perguntando qual é a sua profissão. Como ele não respondeu, reapresentamos a pergunta mais duas vezes, até que, quando lhe oferecemos a alternativa de não ser professor, ele afirmou que o é, mas esclareceu que não é por sua formação acadêmica que se reconhece como tal. Tornou-se professor ainda quando estudava, para ter “*um ganha pão*”. Explica que não escolheu tal profissão, dizendo que, como todo mundo, usava tal alternativa porque ganhava bem.

A sua escolha era “*ser um matemático*”. Quando afirma que ser professor foi “*conjuntural*”, porque era “*o emprego que tinha*”, nos coloca que a definição de sua atividade principal é atribuída à determinação social, como condição de subsistência. O que não explica a afirmação: “*Eu só dei aula até hoje! [...] E dar aula, eu não sei se é satisfação ou se é só ... Não! Eu acho que não tenho prazer nenhum em dar aula*”.

Entretanto, quanto a ser matemático, o que destacou que “[...] *eu tive um relacionamento de produção com um pessoal da Matemática, que, do ponto de vista de... assim... humano, eram pessoas insuportáveis!* [...] *É! Bom, se for pra ficar daquele jeito eu não vou*

ser matemático! Essa foi a primeira coisa que passou pela minha cabeça. [...] Bom, tipo assim: você tá comendo um churrasco e bebendo cerveja e os caras querem falar de Matemática! Bom, espera! Eu não tou afim de falar de Matemática! Eles são... eles são bem alucinados! [...] Eu não sou assim! Eu posso ter sido assim quando eu comecei, quando eu tava fazendo doutorado, quando eu tinha que fazer tese. [...]. Eu faria uma coisa por satisfação pessoal, e não por... porque eu tenho que fazer! Não dá!"

Então, temos duas condições conflitantes: ser bacharel em Matemática foi uma opção de atividade, mas torna as pessoas alucinadas, muito chatas, e ele não é assim. Ser professor não foi uma opção, mas foi o trabalho que garantiu a sua manutenção – o emprego que deu dinheiro, mas no qual não tem prazer nenhum. Estas duas condições pontuam um conflito que a Análise Gráfica do Discurso indicou ser fundamental, e nos levou a classificar o L. como não se identificando com um professor. Este conflito, e as suas influências na estrutura e nos processos de pensamento e afetivos-emocionais, serão apresentados por ele mesmo nos relatos sobre os seus comportamentos e seus motivos.

Para o L. ser professor tornou-se a atividade principal, o que nos leva a buscar o que é ser professor, quando não se quer ser professor, e sim bacharel, um matemático.

Encontramos que o bacharel em Matemática é: ser formado pela USP, não estudar didática e outras disciplinas relacionadas com a educação, ganhar o pão, como todo mundo que estudava na USP, dando aula. Mas, quando terminou o bacharelado “a única opção era ‘dar aula’”. E a sua afirmação: “[...] eu acho que nunca utilizei Matemática para nada! Exceto pra dar aula!”, indica a desvalorização que atribui ao dar aula.

Ser professor é, enquanto estudava: dar aula no ensino oficial de São Paulo, ser como todo mundo e ganhar bem. Após

terminar o bacharelado torna-se: a única opção, não ter escolha, aceitar o emprego que tinha. Destaca-se aqui uma diferenciação entre ser professor, enquanto escolha, e dar aula, como o emprego. O emprego é a imposição da conjuntura. A afirmação de que só deu aula até hoje, indica-nos uma sobreposição da necessidade sobre a escolha, e, portanto, a sobreposição do conjuntural-social sobre a preferência e/ou escolha pessoal.

Entretanto, em determinado momento de sua vida, saiu de São Paulo para ser professor, ou seja, dar aula no Curso de Graduação em Matemática na Universidade. Para esta escolha atribui o seguinte sentido pessoal: *“a coisa não tava bem do ponto de vista financeiro, a coisa não andava pra lado nenhum. Eu tava cheio de lá também. E aí eu vi um anúncio e vim”*.

Mesmo quando dar aula se tornou uma escolha, não eliminou o conflito que se destaca na oposição entre fazer o que quer ou ser professor, dar aula e ser submetido à conjuntura. São as imposições institucionais de dar aula e suas consequências que são reafirmadas na sequência, quando diz que a continuidade da sua formação, o Mestrado, o Doutorado e o Pós-Doutorado também foram conjunturais. Só que, na conjuntura da Universidade, também estava em um grupo e foi fazer o mesmo que os outros: o Mestrado. *“Não foram escolhas pessoais”*. Explicita-se aqui a prevalência de um sentido pessoal: fazer o que se espera que seja feito sobrepõe-se ao que quer.

Na profissão de professor entende que a atividade normal é dar aula, pesquisar e ir às reuniões. Mas, dar aula de Matemática não é ser matemático. Orientar em um curso de doutoramento em Matemática *“foi o que valeu a pena”*. É que dar aula na graduação limita-se a ensinar a mesma Matemática *“há quarenta anos”*, e não precisa que se faça os estudos de matemático, que a sua graduação e a pós-graduação lhes exigiram. Daí, que ser professor de Matemática não lhe aparece como um trabalho

intelectual, e torna dar aula *“realmente horrível!”*

Avalia que tal situação é da própria Matemática, porque nela as teorias não mudam o enfoque, por isso não há a exigência que se pense, que se faça mais. *“É só trabalhar. É só trabalhar”* – considera dar aula um trabalho físico, repetitivo, cuja maior atividade intelectual é da memória, logo não tem precisado pensar absolutamente nada nos últimos vinte e cinco anos, exceto na pesquisa, quando estava envolvido por *“pura emoção!”* Assim, o conflito se mostra como sendo plenamente emocional. A ausência de emoções gratificantes na atividade de ensino se sobrepõe e determina a avaliação das suas atividades.

O L. vivencia a Universidade como o que lhe nega algumas funções e atividades que institucionalmente lhes foram prometidas e socialmente são valorizadas. Ele permanece impossibilitado de ser um intelectual e mantém-se como um trabalhador braçal: não pode aplicar os conhecimentos que adquiriu, por permanecer como professor de curso de graduação. O personagem mais desejado na Universidade não pode ser incorporado à sua identidade.

Diferentemente, S. se identifica: *“Eu sou professor de Biologia. [...] Eu fiz licenciatura em Ciências Biológicas. [...] Eu só fiz licenciatura”*. Esta segunda afirmação leva-o a acrescentar um segundo aspecto: *“É, de vez em quando eu assino como biólogo, mas, na verdade, eu sou mesmo é professor”*. É professor, mas, de vez em quando, se apresenta como não sendo-o.

Ao afirmar que ser professor *“É mais real pra mim”*, confirma a distinção acima marcada pela forma da atuação do biólogo e a sua prática cotidiana, mas mantém a formação em Biologia como o elemento fundante desta: *“Bom, o biólogo, ele, ele... Durante toda a nossa formação nós somos treinados a observar. É, a gente acaba ganhando óculos de grau, e acaba ganhando lunetas. Você se volta para o cosmos, e também se volta para a gota d'água. Então, a*

gente acaba tendo uma visão, um aumento de escala gigantesco, tanto para o infinito, para o céu, quanto para os micróbios”.

É esta visão do mundo, própria do treinamento recebido como biólogo, que vai permitir e especificar a atuação do professor: *“Então, é... se o... o professor de Biologia não estiver sensibilizado para essa necessidade de fazer o aluno enxergar a vida em todas as suas manifestações, ele não estará sendo um professor... é, lhe faltaria o, o, o ânimo, lhe faltaria aquela alegria de ensinar”.* Novamente nos deparamos com aspectos emocionais determinando a atividade que fundamenta a identidade.

Propõe que é condição para ser professor ter alegria de ensinar; mas, na sua ação de professor, as emoções são atribuídas às especificidades da Biologia, e esta afetividade é que deve ensinar aos alunos: *“Porque é quando ele faz o aluno enxergar [...] ele realmente está cumprindo a sua profissão, a sua função, né?!”* A especificidade que surge na sua identificação de professor é ensinar o aluno a atribuir sentido ao que aprende e ensina.

Sabemos que esta condição: atribuir sentido pessoal, envolve modificar os significados sociais entendendo-os com os motivos individuais. A significação social são as possibilidades que a Biologia oferece de entender o mundo, mas é o segundo aspecto, o mais próprio da afetividade, que enfatiza na sua prática de ser professor: tem que saber o que e o porquê para fazer o sentido e, quando isto se dá, ser professor é ter alegria.

A Biologia é vista como a explicação do ser humano e, como tal, implica em ensinar a valorizá-lo: *“O homem, nós também trabalhamos o milagre da existência do homem, né?! É, se o aluno não souber valorizar o homem enquanto ser vivo, enquanto animal, [...] embora ele tenha capacidade de raciocinar, ele é um animal! E, se ele é um animal, ele faz parte do ambiente”.* É a partir do homem animal que ele enxerga as demais funções para o Ensino: *“A gente costuma dizer, costuma ver as pessoas falarem sobre [...] o am-*

biente como aquela coisa distante, de preferência longe da cidade, uma coisa assim, quase que... utópica. [...] É... mas, enfim, aquela coisa de paraíso, né?! Distante da gente. Então, o homem tem que ser encarado como um ser, né?! E o ambiente urbano faz parte também do estudo dos ecossistemas. [...] Então, a gente procura resgatar o homem como um patrimônio genético. Nós somos o que somos graças há milhões e milhões e milhões de anos de evolução. [...] É, quando a gente ensina Biologia, se você resgata essa história natural do homem, você resgata a importância de uma vida. Você mostra o quanto é triste você perder uma criança para as drogas, perder uma criança para a doença, para a fome, você está perdendo um universo humano. Na verdade, esta sensibilização para a natureza também é uma sensibilização para o homem”.

Se concordarmos que ser professor é evitar a tristeza pela sensibilização para a natureza e para o homem, sua principal atribuição como professor é ensinar a ser feliz, mas como ele o faz pode ser a indicação de como identifica a si mesmo. Isto ele sugere ao expor que no processo de constituição da sua identidade como um professor, um intelectual: *“eu, teoricamente, eu sou intelectual, mas, quando eu era garoto, quando eu tinha treze, quatorze anos, eu era braçal! [...] Se eu não tivesse tido a oportunidade do estudo, com certeza eu, eu hoje seria um braçal. É, sem nenhuma diferença dos demais”.*

Até aqui tínhamos uma identidade cujo processo se caracterizava por atribuir valores a si e às suas ações nas explicações que a evolução biológica da espécie lhe permitia entender, como o processo de apropriação das capacidades que a vida vem construindo e a utilização destas capacidades para garantir a felicidade. Agora, considera a evolução sociogenética como a possibilidade de evoluir devido à intervenção social que supera as limitações, o que nos torna diferentes do que fomos. Ser intelectual e ser braçal são condições da espécie, mas o estudo, a apropriação do conhecimento, permitiu-lhe ser diferente dos

braçais, que já foi antes, e igual aos outros intelectuais.

Entretanto, continua afirmando que o importante é ser feliz, tanto para o braçal como para o intelectual e, apesar de sua evolução social, entende que: *“Têm pessoas que são felizes duas vezes! Porque conseguem fazer um trabalho que envolve prazer, porque ele gosta de fazer e, ao mesmo tempo, lhe dá o seu sustento. Têm outros que não conseguem. São braçais ou são intelectuais, mas não têm satisfação no seu trabalho. [...] Então, aí [...] também está envolvido o prazer e ao mesmo tempo a sobrevivência”*.

Esta parece ser a sua percepção do antagonismo entre as determinações sociais e os motivos individuais. Tem atendidas as necessidades básicas da espécie e as condições sociais que caracterizam o desenvolvimento social da espécie: trabalhar e ter as suas necessidades afetivas atendidas, mas também é duplo.

Contudo, apresenta um outro aspecto de sua identidade, que é relativo ao místico, ainda que o mostre sob aspectos científicos: *“Os místicos costumam achar, os místicos ou pessoas que consideram a metafísica, né?! Eles consideram que a arte é o intelecto, e aí, dentro da arte você inclui a poesia, inclui a pintura, eles consideram isso uma afinação, uma capacidade que a mente daquela pessoa tem de... de o seu cérebro ou setores de seu cérebro, tem de entrar em uma... em uma frequência que seria captada ou estaria vagando pelo universo a fora. Daí alguns psicólogos ou parafísicos explicarem a mediunidade. Ou seja, a pessoa ter a sensibilidade de captar uma frequência “X”, que alguns dizem que é o espírito de fulano de tal, mas que nada mais é que uma capacidade de sentir coisas do universo, que estão aí latentes, e colocar isso no papel”*.

Aqui o não dito se torna fundamental. Este professor faz poesias, fotografias e músicas, mas estes outros personagens de si mesmo não estão contemplados em ser professor. Depois, retoma a apresentação de si baseada na ciência, tal como se es-

pera de um professor universitário e de um biólogo: “É, embora eu me considere cientista, [...] Então, no fundo, no fundo, não é muito absurdo isso, você admitir que existem frequências que são captadas pelo intelecto. Por isso, eu te digo: todos nós somos... quando nascemos, temos a semente da intelectualidade e da habilidade manual, todos somos capazes de desenvolver essas atividades. No fundo, no fundo, o que separa os dois blocos de profissionais, no meu ponto de vista, é a oportunidade, ou seja, a cultura, [...] e a grande maioria não tem essa possibilidade, né?!”

As ideias aqui contidas, ao serem organizadas pela Análise Gráfica do Discurso, demonstram a insuficiência das explicações biológicas que domina, para o entendimento de si mesmo. A referência a outras ideias, físicas, metafísicas ou místicas, são usadas como suporte para explicar a si mesmo e, ao mesmo tempo, reafirmar a sua condição de alguém que, pela interiorização da cultura, pôde superar as limitações que a espécie e a organização social lhe impuseram inicialmente, mas estas não foram suficientes para que entendesse a determinação contida nas instituições sociais e nem para explicá-lo a si mesmo. Assim, para o S., ser professor é ser duplamente feliz.

A Universidade é uma instituição social e, como tal, nela as condições da vida social se manifestam e se concretizam. Estas implicações, conformadas pelos interesses hegemônicos na sociedade, se refletem na constituição da consciência dos professores quando organizam as atividades, as relações e os aspectos da identidade dos seus trabalhadores.

Ainda devemos considerar se existem diferenças na conformação das consciências de quem se entende professor e de quem não se entende assim, porque a Universidade é representada pelos seus professores como decorrência dos seus motivos pessoais, uma vez que o aspecto afetivo emocional determina a atividade do pensamento. O que se apresenta como divergên-

cia de opiniões, são produtos dos conflitos intrapsicológicos estabelecidos pelas relações de cada sujeito com a Instituição. Entretanto, imposição social das condições são consensuais para o S. e o L.

Provisoriamente, podemos sintetizar os processos e conteúdos das consciências dos professores como sendo produtos da interiorização de aspectos da cultura, nos quais as instituições sociais, tal como a Universidade, são representadas como portadoras de uma racionalidade própria. Entretanto, devido a processos intrapsicológicos, específicos de cada um, esta característica é priorizada, principalmente quando as determinações institucionais não coincidem com os seus motivos.

Nestes casos, avaliam-na negativamente, sem perceberem que esta avaliação é produto de suas condições emocionais. Quando se dá o contrário, e as determinações institucionais coincidem com os seus motivos, atribuem estas condições às pessoas. As relações entre a Universidade e as demais instituições são apreendidas como prejudiciais à Universidade porque a sociedade não entende o que é a Universidade. Nestas condições, entendem que também as suas atividades são desvalorizadas socialmente, e que a relação com a sociedade deveria se resumir àquelas selecionadas por eles mesmos, ou com os segmentos sociais que entendem e valorizam a Universidade.

4. As atividades docentes: instrumentos mediacionais que transformam a eles mesmos

A busca da explicitação dos processos relacionais estabelecidos pelos professores, mediados pela Universidade, exige o entendimento das suas atividades nessa instituição de ensino superior. Isso porque qualquer atividade é uma unidade psicológica, que mantém a referência ao contexto social, e que dá

origem à consciência e aos seus produtos culturais mais elaborados. Portanto, vamos buscar o que os docentes concretizam quando as suas ações e relações efetuam uma atividade.

O exame das atividades concretas que apresentaram como as que lhes são próprias, na Análise Gráfica dos Discursos nos revelaram, até aqui, que para o professor L. dar aula é uma atividade ambivalente, ainda não explicitada conscientemente: *"eu não sei se é satisfação ou se é só."* Concluiu que esta atividade não tem sentido que o potencialize: *"eu acho que não tenho nenhum prazer em dar aula"*. Assim, marcou o sentido que enfatizou durante toda a entrevista. É o mesmo processo que usou nas suas análises, o motivo é atribuído ao outro das suas relações institucionais: *"Os alunos também não têm prazer nenhum de aprender, e a coisa empata"*.

Repete o movimento de atribuir aos outros as causas das suas infelicidades, tal como já verificamos. Entretanto, anuncia um aspecto novo, que deveria alterar os sentidos, mas não os modifica: *"Eu nunca tive relação com aluno. Eu não sei o nome de um aluno! [.] Sempre fiz isso! Não tenho, não tenho relacionamento de tipo nenhum!"* Mantém a justificativa para esta sua constatação atribuindo aos alunos a responsabilidade por sua indiferença: uma relação mais próxima com ele não interessa aos alunos. Supõe que eles estão na sua sala de aula só porque *"tem uns que querem passar de ano ali. Que querem ser aprovados"*. Se os alunos não se interessam pela sua Matemática, não se interessam por ele, então, ele também não se interessa pelos alunos e nem pela aprendizagem deles.

Assim, restringe a sua atividade a determinar: *"qual é o mínimo que eles têm que saber pra eu aprovar. [.] Se aprender passa! Se não aprender. Mas, [.] eu já aprovo gente que não devia, e antes eu não fazia"*. Só não tem consciência de que qualquer avaliação é primeiramente emocional, e só posteriormente a racionalida-

de interfere. Por isso, a ausência de relações pessoais, que se impõe ao dar aulas, é ampliada para as demais atividades próprias desta profissão.

Isso ele apresenta fazendo um corte na sua vida: *“Vou pegar mais recente. Aqui na Universidade”*. E descreve suas interações pessoais da seguinte forma: *“Você vai na Matemática, no Departamento de Matemática, de técnico, você tem um secretário. Não tenho relação de tipo nenhum com ele! E... (silêncio) Ele também não entende patavina de Matemática. [...] Quer dizer, ele... ele sabe que é desse jeito, já sabe o que vai dar”*. Podemos interpretar que não estabelece relações pessoais com os alunos porque não querem aprender Matemática, e faz o mesmo com o secretário porque não sabe nada de Matemática. Se as suas relações interpessoais devem ser mediadas pelo interesse em Matemática, permite concluirmos que é o conhecimento de Matemática que determina os sentidos que medeiam as suas vinculações.

Mas, a Análise Gráfica do seu discurso explicita que há outro elemento social que atribui sentido às suas relações: *“Com os colegas, quer dizer, tem o problema político, né?! Que tá acima de tudo isso daí. Que são grupos. [...] E acho que não tem nenhuma aproximação. [...] Sei lá! De melhorar ou de piorar o curso, de avaliar, né!? Essa conversa a gente não tem! Eu acho que o Departamento, [...] Se pega em forma. [...] Só isso!”* A forma, sobre a qual conversam, não contempla os conteúdos, que é o interesse de cada um, e assim evita as divergências políticas, evita o confronto e, ao mesmo tempo, mantém tudo como está, sem avaliações e sem relacionamentos significativos. Isso garante o trabalho, o formal, institucional.

O trabalho sempre gera relações com sentidos emocionais potencializadores das atividades, mesmo fora da Universidade, então nos oferece uma ressalva: só *“eventualmente (que) você tem amizade com uma ou outra pessoa do Departamento. É, eu acho*

que isso é eventual. É!” As amizades, são representadas como se não se devessem à sua atividade principal, nem decorressem das mediações que estabelece por sua área de formação: “[...] Eu acho que isso daí é o seguinte: É política! É político!” Devido às significações sociais que as palavras carregam; quando as empregamos mostram intenções que não explicitamos conscientemente, e aqui vale lembrar que política se refere aos assuntos públicos, portanto deveria ser é incompatível com o estabelecimento de laços afetivos, que se apoiam no individual, privado.

Então, seus processos de atividades e da sua identidade se estabelecem pela mediação da desvalorização à sua atividade na docência e pela negação das determinações institucionais que agrupam as pessoas com e para a mesma formação acadêmica. Mas, como as relações sociais nos atribuem aspectos que, ao acatarmos, passam a integrar a nossa identidade, a dele afirma-se na condição imposta pela dinâmica do grupo: a política.

O L. descreve este processo assim: *“Eu acho que se aproxima por... por grupos. Então, hoje cada grupo tem um certo relacionamento, eventualmente se discute. Eu acho que isso, então, é político! Quase partidário! Não chega a tanto, mas é por aí. É político! É grupo! É grupo! [...] Mas é muito mais por afinidade ideológica do que por... afinidade acadêmica. A atividade acadêmica, acho que não está no meio. Eu acho que não”.*

Perante esta representação, faz a negação da negação. Não aceita ser identificado tal como vinha se apresentando e se reapresenta: *“Não! Não! Não chega a tanto, né?! No começo era muito envolvido, quando eu comecei!”* Portanto, não dava aulas só porque pagavam bem. A apresentação do personagem negado de si mesmo é muito rápida e, quase imediatamente, retoma a outra personagem que já conhecemos: *“É, mas assim, uma preocupação, assim como... se a educação vai bem, se não vai bem, se... essas coisas eu nunca tive. Quer dizer, isso não é responsabilidade minha,*

na minha avaliação. Isso é do governo! Eu não tenho nada com isso! Eu sou pago para... eu sou pago para desenvolver o ensino, e eu faço! E a pesquisa eu já fiz! Isso é postura política! Eu não tenho nada que ver com isso!" Assim, reafirma que a sua identidade é aquilo que denomina de sua postura política ou, nos termos da Psicologia vigotskiana: ele é como a sua visão de mundo. Em síntese, ele não é aquilo que lhe pagam para ser.

Entretanto, a Análise Gráfica do Discurso indica a falta de coincidência entre as suas ações e os seus motivos individuais, que estabeleceu uma situação psicológica na qual, independentemente da sua voluntariedade, os determinantes sociais geram as suas ações e a sua comunicação com as outras pessoas. Por isso, mesmo quando tenta mostrar que as suas representações psíquicas, a sua autoconsciência, têm preponderância na orientação das atividades e que essas incluem também as relações emocionais, não consegue subordinar as determinações institucionais aos seus motivos pessoais.

O fato de sentir que o seu desenvolvimento intelectual, pessoal, não é contemplado na sua atividade principal, lhe fez construir o sentido de que seu trabalho é horrível, afinal a atividade intelectual estabelece novas necessidades e, também, o produto do trabalho determina novas necessidades. Na docência de graduação estas duas condições são desconsideradas, e ele percebe tal situação como uma restrição à sua capacidade, um cerceamento à sua atividade profissional e uma agressão a si mesmo.

L. indica que, das atividades profissionais, a que lhe dava satisfação emocional, onde encontrava o sentido das suas atividades na Universidade, era: *"Pesquisa (que) você faz por pura emoção! Né?! É que é um prazer pessoal, né? Um troço emotivo, puramente emotivo! A pesquisa é satisfação pessoal, né? É chegar num resultado e... quer dizer, eu acho que é puramente emotivo"*. Assim,

a Universidade, que lhe negou as condições de ser feliz como professor de pós-graduação, lhe ofereceu um trabalho puramente emotivo.

Por entender que esta é sua única satisfação pessoal, defende-a da intervenção de outros e a realiza como uma atividade individual: *"Sou eu comigo mesmo"*. Mas, mesmo assim, é um trabalho e, como tal, se torna social e exige a participação de outros: *"tem uma interação assim, quando eventualmente você está trabalhando com outra pessoa. Mas é coisa muito pequena. Muito pequena!"* Esta parece ser a sua garantia de se livrar das determinações negativas dos outros.

Entretanto, acaba declarando as contradições presentes nas suas avaliações, pois essas emoções felizes dependem das relações com outros e das atribuições sociais por seus méritos. Isso a Universidade lhe deu na atividade de pesquisa e promoveu o seu reconhecimento como matemático: *"Quer dizer, você só se satisfaz se você consegue publicar aquilo, e todo mundo vê que você publicou, mas é uma coisa puramente pessoal enquanto satisfação! E dar aula, eu não sei se é satisfação ou se é só. Não! Eu acho que não tenho prazer nenhum em dar aula"*. Então, a pesquisa é a satisfação e o ensino na graduação é o horrível da Universidade.

Porém, ao buscarmos o porquê de ter gostado de ser Pró-Reitor, se se sentia privado de quaisquer outras satisfações e, como já tinha declarado, a Universidade não consegue se modificar, que sua ação é de conservação de si mesma, ele apresentou a seguinte relação: *"Bom, eu trabalhei três anos na Administração. Eu não sei se foi porque foi coisa diferente, me atraiu em alguma coisa, né? Ou se... talvez seja por isso. Era coisa diferente! [.] E, dando aula, como eu já falei, não tem nada de diferente!"*.

O que é o diferente e que lhe atraiu na burocracia? Ele responde que é fazer o que não faz para dar aula: *"Você tinha que pensar!... (Silêncio) Brigar, acertar. Você tinha que fazer algumas*

coisas. Dando aula eu não tenho que fazer mais nada!" Na Administração ele é racional e emocional: tem que pensar e brigar. É a *práxis* que lhe faltava no ensino de graduação e nas relações com os colegas. É disto que está falando quando, sem motivo aparente, continua a alocação anterior com as seguintes frases: *"Bem, eu acho que isto é muito específico da Matemática. Quer dizer, o nível!"* Na Análise Gráfica, esta palavra (nível) se apresentou como um núcleo emocional, e fomos buscar no dicionário seus possíveis significados sociais, para esclarecermos o seu sentido no pensamento dele, e encontramos. Nível é "Igualdade de plano, de mérito" (FERREIRA, 1987, s/p). É isso que a administração e a pesquisa lhe oferecem, e dar aulas de Matemática lhe nega.

Os movimentos do pensamento, demonstrados na Análise Gráfica, revelam que esta reflexão abrange o contexto geral da Universidade, onde o que prevalece é a 'política', domínio de poder na e pela relação com a sociedade. Por isso, nos apresenta uma nova análise, na qual dá as aulas, mesmo podendo não dar, desde que esteja feliz.

E ele explicita assim: *"Bom, eu fiquei três anos na Administração. Eu dei um caminhão de aulas nestes três anos. Eu era Pró-Reitor e dava três disciplinas. Eu nunca deixei de dar aula. O único ano que eu não dei aula foi no ano do Pós-Doutorado. Não gosto, mas sempre dei! Não, no Doutorado também eu fiquei dois anos sem dar aula".* Então, estudar, pesquisar Matemática e ser Pró-Reitor são as atividades que gosta de fazer e elas mudam o sentido de dar aulas. Torna-o duplamente feliz! Ser Pró-Reitor também proporcionou felicidades e atividades prazerosas, mas insistiu em dar aulas. Por quê?

Aqui vemos que a qualidade dos sentimentos, boa ou ruim, não é o determinante das suas avaliações. A qualidade de suas emoções decorre de estar em atividade, assim ele cons-

trói um sentido. Tanto, que a avaliação que nos oferece é uma crítica ao trabalho burocrático: *“Agora... Bem, na Administração a primeira coisa que acontece é que você não sabe o que está acontecendo. Você perde o contato. Pelo menos num cargo desses, assim, de Pró-Reitor. [...] E você não tem informação. Isto é a primeira coisa que eu senti. Aliás, isto é o que eu mais sentia. Você entra lá e, é um troço assim: você tem a impressão que você tá trabalhando corretamente e ninguém sabe que você tá trabalhando. Isto também depois eu percebi! Quer dizer, a pessoa se rala de trabalhar e depois não serve pra nada! Aquilo não modifica!... Não sei se eu fui claro!?”*

Como ele vem afirmando que apenas sente e percebe as suas condições e já temos algumas indicações do porquê, é desta perspectiva que temos que entender o que se segue: *“Eu vou dizer assim qual que é a sensação que eu tenho, né?: Eu fui Pró-Reitor de Ensino, então, bom, tinha esse rolo de contratação, de vaga, e, bom, então eu tinha que pôr professor ali, que contratar professor. Aí eu descobri um jeito. Bom, aí contratamos, [...] uns cento e pouco. Nós contratamos. Então, bom, o quê que teve de útil enquanto eu fui Pró-Reitor? O esforço [...] pra tentar, tentar melhorar, vamos falar assim, né?, o ensino!”*

Em todas as situações expostas o sentido é o mesmo: age conforme os motivos sociais interiorizados, estes geram sentimentos relativos à atividade e ela ganha um sentido. Como o trabalho é social e é avaliado como tal, transforma o sentimento em emoção. Só que, como qualquer instituição, a Universidade não considera as necessidades pessoais e, portanto, não valoriza o trabalho individual, pois é um modelo administrativo que se caracteriza pela hierarquia de autoridade, a rígida divisão do trabalho, bem como regras, regulamentos e procedimentos inflexíveis. Uma de suas principais peculiaridades está na impessoalidade. Então, se nem aí foi reconhecido, conclui que o trabalho burocrático na Universidade *“Não leva a nada. Não levou a nada!”*

Por isso, a avaliação pessoal que apresenta é que *“se a gente não tivesse ido pra lá, também não teria mudado nada!”* Sabemos que é pela especificidade da institucionalização, mas ele explica esta falta de valorização de algumas atividades e a boa repercussão de outras pelo que as medeia: *“Bom, depois eu fui pra Pró-Reitoria de Pesquisa. Lá eu pude fazer. O que que aconteceu? O A. (o Reitor na época) me deu dinheiro! Muito! E eu distribui dinheiro intensamente! Aff! (como um suspiro de alívio) Saiu alguma coisa de útil! Quer dizer, apareceu! Tinha dinheiro! Tinha dinheiro!”*

Aqui está a explicitação: o trabalho abstrato não é percebido e não é avaliado como útil, pois, na nossa sociedade, o trabalho só se concretiza pela mediação da sua representação: o dinheiro. É este que simboliza e materializa o trabalho, é produto e ao mesmo tempo é meio, portanto, é o instrumento e a condição. Por isso, com o dinheiro ele pode concretizar o seu trabalho nas relações com os outros na Universidade: *“Então, quem quis, quem tava a fim de trabalhar, baixava lá que levava grana. Lá tinha grana, né? Então, lá eu fiz alguma coisa de útil! Este útil pode tá mal colocado, mas basicamente é isso!”* Não só os outros, como ele próprio, viram que trabalhava muito.

Porém, na esfera da sua consciência, tudo foi corretamente percebido, mas não elaborado. Ele continua não representando as significações que organizam as suas atividades, mas concorda que gosta mais da prática da política *“institucional mesmo, do que de coisas, de professor, de pesquisa, de ensino. Sem dúvida! Eu não tenho dúvida disso!”* Só que *“Não sei o porquê! Mas isso me atrai! [...] Claro! Agora, por quê? Eu não sei o porquê!”* Continua se analisando pelos afetos que o motivam, mesmo quando eles negam o que já disse que gosta. Não tem explícito em sua consciência que seus motivos são as atividades que promovem a valorização social e as emoções consequentes.

L. continua a sofrer e a buscar as alegrias e realizações que

aspirava encontrar como professor, mas, como as suas avaliações são pautadas pelos significados equivocados, os sentidos lhe impediram de agir na Universidade para mudá-la e torná-la um lugar onde fosse feliz. Mesmo quando teve as possibilidades, dadas por sua formação pós-graduada e pelos cargos administrativos que ocupou, faltou-lhe a potência que a felicidade dá. Já estava decepcionado e magoado para promover a própria satisfação, então cedeu à conjuntura, que não lhe permitia mudá-la. *“Então, a graduação acaba empobrecendo.”* Atribuiu também à Matemática uma condição que é do curso de Matemática da Universidade, resguarda a si mesmo dos esforços de mudar.

Entretanto, a Análise Gráfica demonstrou que os sentidos que construiu para a Universidade são positivos, devido às gratificações que ela lhe dá e acusa os indivíduos, os outros membros da Instituição, principalmente os dos outros grupos políticos, pelos aspectos que causam a infelicidade: *“Ah, eu acho que não muda porque ninguém quer mexer! Acho que ninguém quer mexer! Então, acho que é mais por isso! Os outros integrantes da Universidade não querem transformá-la, mas ele não o fez também. Todavia, continua a empregar o termo ‘amarrado’ para especificar as determinações sociais e, mesmo não tendo consciência disso, aqui este termo lhe reconduz a esta condição.*

Podemos sintetizar nossas análises e interpretações sobre os movimentos da consciência estabelecido por L. no trabalho de professor na Universidade como o seguinte: ele queria ser matemático, mas as determinações sociais fizeram com que fosse dar aula e tornou-se professor universitário. Como professor, foi-lhe apresentada a possibilidade de concretizar o anseio de ser matemático, mas a instituição exigiu o aperfeiçoamento e a especialização de seus membros. Ele cumpriu as exigências e especializou-se cada vez mais.

Contudo, a Universidade não se desenvolve ao ponto de estabelecer as condições para que estes conhecimentos sejam utilizados produtivamente em um curso de pós-graduação na sua área e, para ele, esses se tornaram seus instrumentos particulares, não necessários à instituição social e, portanto, sem valor. Quando a Universidade não utiliza os conhecimentos, desvaloriza-os e, como eles só podem ser concretizados pela ação dos seus portadores, estes sentem-se também inutilizados.

Entretanto, L. percebe que as emoções felizes dependem das relações com outros e das atribuições sociais por seus méritos. Isso a Universidade lhe deu na atividade de pesquisa, e promoveu o seu reconhecimento como matemático, mas foi pelas articulações políticas, próprias da Universidade, se tornou Pró-Reitor, primeiro do Ensino e depois da Pesquisa, e avalia essas experiências como tendo sido inúteis na área do Ensino, mas muito boas na Pesquisa. Isso, porque na primeira Pró-Reitoria pensava que seu trabalho não fosse reconhecido, porém na segunda vivenciou mais emoções positivas, porque tinha recursos financeiros que lhe possibilitaram ampliar a realização das pesquisas e suas relações com os professores pesquisadores da Universidade. Assim, se sentiu feliz.

Enfim, podemos afirmar que estudar e pesquisar Matemática e ser Pró-Reitor são as atividades que gosta de fazer e, ainda, essas mudam o sentido horrível de dar aulas na graduação. Então, ser e não ser professor na Universidade é ser e não ser feliz. Mas, ele sofreu mais porque atribuía sentidos pessoais aos acontecimentos institucionais e, por isso, a infelicidade decorria de se apreender como alguém que não tinha o que sentia que precisava e merecia.

Na Análise Gráfica do discurso do professor S. encontramos um movimento impulsionado por crenças, como o que dá sentido ao que considera como sua atividade principal do seu

trabalho – o ensino: *“Quantas vezes, dando aula, eu senti aquele sopro, que os espiritualistas dizem que é a inspiração, que os poetas dizem que é a musa que está te soprando no ouvido, aquele sopro que alguns dizem sopro divino, e aí eu sinto aquilo no meu pé do ouvido. Eu... parece que tem alguém atrás de mim; eu me sinto inspirado e falo coisas que não havia planejado para a aula”*.

Mas, em seguida, apresenta uma explicação mais científica para o que sente – a de que, nos contextos produtivos, as interações pessoais constituem novos processos psíquicos, e a inspiração divina é atribuída à relação que se estabelece com os alunos no processo de ensino: *“Sabe? E, aí eu falo ali. Por quê? Porque aquele momento me trouxe aquilo. Parece que tem um bando de alunos fazendo uma somatória de sensações que resultam no seu pensamento. Essa nossa intelectualidade eu acho muito legal, sabe?! Muito bonita! Muito rica! Porque ela é uma intelectualidade a serviço do já, daquele momento”*. Então, explicita a necessidade de as relações terem sentido emocional para cumprirem a função produtiva. Tanto, que esta relação gratificante, que lhe permite expressar seu pensamento e sua intelectualidade, não se repete nas relações com os professores.

É que para as atividades de pesquisas, as quais, como já vimos, são as mais valorizadas na Universidade, as suas propostas não têm sido bem recebidas, enquanto suas atividades na Extensão acarretam uma valorização menor. Assim, analisa que as dificuldades para desenvolver o seu trabalho decorrem das interações socioinstitucionais em que sua identidade já foi atribuída pelos outros professores, porque *“para eles, trabalhar na Extensão, é diminuir. Para eles, se preocupar com um livro, uma cartilha para o primeiro grau, por exemplo, uma palestra numa escola, isso é diminuir, né?”*

Por isso, confere aos outros professores, que o criticavam, sentidos negativos, por se considerarem como *“uma casta de pesquisadores puros, né? Que não se misturam! De pesquisadores*

que acham que o extensionista é menos importante, que a Extensão é menos importante, que sem a pesquisa não existe a Extensão". Ser menor, estar diminuído, é a identidade que não aceita e contra a qual reage.

Para demonstrar o engano dos outros e o valor do que faz, destaca o seu trabalho na área administrativa da Universidade, quando se dedicou a valorizar a Extensão e aproximá-la da pesquisa: *"Então, eu era da, da... do Ensino, da Pró-Reitoria de Ensino e, olha só que coisa interessante, a Z. não era da Pró-Reitoria de Pesquisa e se dispôs a fazer o projeto e, aí, nós citamos as três Pró-Reitorias como coparticipantes. Eu, rapidamente, coloquei para a Extensão, eu acho que assim, talvez, no corredor. Coloquei para a Pesquisa também. Por que isso? Porque eu fazia Extensão, né?, e a Z. fazia Pesquisa. E, olha o que aconteceu: depois do projeto montado, eu fui parar na Extensão e a Z. foi parar na Pesquisa. Quer dizer, estávamos certíssimos! Fizemos a coisa pros outros e acabou que esses outros fomos nós mesmos, né?!"*

Ter sido convidado para coordenar a área de Extensão da Universidade, enquanto à professora com quem trabalhava na proposta para a alteração do uso da Base de Pesquisas no Pantanal, foi oferecida a coordenação da área da Pesquisa, constituiu um novo sentido de si e dos outros: era a sua valorização como professor e extensionista. É entendido por ele como a confirmação, pela Universidade, de que está certo e os que o criticam estão errados.

Estas valorizações depreciativas que os professores-pesquisadores manifestam sobre quem ensina na graduação e é extensionista estão arraigadas na cultura institucional da Universidade, por isso são reproduzidas sem censuras e embasam o reconhecimento dos seus membros. Mas essas são significações interiorizadas, devido às funções atribuídas pela sociedade à Universidade.

Espera-se que a sua forma de organização seja baseada no pressuposto de que os cargos devem ser ocupados segundo os méritos, o que em uma instituição de ensino superior significa o domínio do conhecimento científico e que esse deve, por consequência imediata, garantir a competência. Por isso, há uma organização hierárquica meritocrática pautada nas titulações, porque imagina-se que os títulos acadêmicos, por si só, garantem a ampliação de conhecimentos e permitem a oferta de cursos de pós-graduação e a realização de pesquisas consistentes, o que L. já nos mostrou que não é verdade, pois o que move a Universidade é a política.

Porém, os professores que ainda não tenham realizado todos os níveis dos estudos pós-graduados são desprezados e, por isso, como vimos, tanto nas análises e interpretações dos processos psicológicos de L. como nos de S., o ensino na graduação e a extensão são avaliados como atividades menos importantes na Universidade. É por estas avaliações, feitas pelos significados sociais da função da Universidade, que S. se sente atingido e constitui em sua consciência o sentido de que é desvalorizado, mas tem a percepção correta de que suas dificuldades nas relações profissionais são determinações sociais que refletem na própria dinâmica da Instituição.

Nessas condições, enfatiza como sendo as suas aspirações cumprir e ver cumprir o que se designa de função social da Universidade, nobremente voltada para a sociedade, mas não especificada concretamente: *“Toda a minha alegria como professor é um dia ver esse universo que a gente pesquisa, [...] essa gigantesca escala do microscópio ao longínquo universo, ser colocado nas mãos das nossas crianças, do nosso povo, da nossa sociedade”*. Entretanto, é na sequência do discurso que desvela as suas motivações, que coincidem com as de L.: *“Por que que a gente busca conhecimento? Não é pelo prazer de conhecer? No fundo, no fundo, no fundo, quando você encontra um ser vivo que você nunca viu na vida, você, a sua*

alegria não é pra... não é pra dizer para os amigos. [...] Mas, antes de tudo, é a minha alegria de, pela primeira vez, ver aquele bicho! É: poxa vida! Eu conheci mais uma maravilha da natureza que eu não conhecia! Eu vi com os meus olhos!"

Estas suas necessidades e motivações não são significadas institucionalmente, mas se mostraram comuns aos que se identificaram como professores e aos que se apresentaram como não professores. Por isso, S. esclarece que, só após o atendimento de suas necessidades pode cumprir a sua função profissional de transferir aos outros o conhecimento e a sua alegria: *"Agora, se eu posso dar, transferir essa minha alegria para os outros, por qualquer que seja a forma, [...] se eu puder fazer isso, eu tenho certeza que eu transferirei essa alegria!"*. Aqui indica que busca e pretende transmitir emoções, e as atividades do magistério são mediadoras, porque, ao criarem sentidos emocionais nessas relações, o tornam mais admirado fora da Universidade.

Mas, para não reconhecer que esses são os seus objetivos, generaliza suas aspirações afetivo-emocionais como sendo inerentes ao trabalho de todos os professores. Apreende que as necessidades emocionais fazem parte da constituição dos sentidos nas consciências de todos os docentes, por isso pode atribuí-las a todos, mas sob as condições de derivarem do conhecimento científico: *"No fundo, no fundo, eu acho que todos nós, professores, buscamos um único sentido: é transferir o conhecimento ou dar condições para que as pessoas cheguem naquele conhecimento que você sabe que existe. [...] Acho que, no fundo, no fundo, a gente quer é botar esse conhecimento para que todo mundo conheça! A socialização do conhecimento, eu acho que é a palavra-chave!"*

Tal condição não lhe está sendo permitida, então, tal como o professor L., volta-se contra aqueles que acredita serem os empecilhos: *"Infelizmente, um monte de colegas nossos não estão sensibilizados para essa necessidade da divulgação, da socialização! E*

é uma pena!" O sentido que constituiu para o que faz, permite-lhe criticar aqueles que não têm as mesmas preocupações, que não comungam de sua visão, porque não ensinariam corretamente e nem teriam compromisso com a sociedade.

Assim, acata a diferença que lhe é atribuída, pela comparação com os outros professores, mas lhe dá um sentido de melhor: "Eu acho que a diferença de pensamento entre eu e essa pessoa fictícia, né? Essa pessoa que poderia ser um coletivo, né? Não a pessoa, não o indivíduo, mas esse grupo, esse coletivo; está na escala. Eu estou trabalhando numa escala mais universal, numa escala mais da sociedade, e estas pessoas estão trabalhando este mesmo prazer de transferir, de socializar o conhecimento, mas numa escala diminuta, numa escala elitizada, né?!".

Então, demonstra esta condição como que reafirmada pela sua própria experiência: "[...] Eu, é... (silêncio) eu sinto uma experiência, que ela foge daquela alegria nossa, de professor apenas. Do professor alegre porque alguém aprendeu algo! Pra mim, é algo mais voltado para... (silêncio), para a espiritua..., para a espiritua..., para a espiritualidade. É, transcende a relação carnal! É como se eu olhasse para o céu e dissesse assim: 'Puxa!' Aí entra Deus na história! Aí entra a parapsicologia! Aí entra a questão do transcendental, mesmo! É como se eu dissesse assim: 'Poxa vida, Deus, que legal! Primeiro, você me deu a oportunidade de ver aquele bicho, que é a sua expressão, né? Não que eu seja adepto do Criacionismo, Deus veio aqui e criou os seres vivos. Eu sou adepto da evolução, em primeiro lugar, mas a essência da vida, a essência da criação, e a própria possibilidade que houve de acontecer a evolução, eu transfiro esta... esta coisa primordial para Deus. Entendeu? O Deus como criador do universo. E ele criou também o ser vivo primordial, a possibilidade da existência desse ser vivo, e também ele permitiu a possibilidade da evolução. Eu acredito dessa maneira! E aí eu acabo a briga quando os meus alunos ficam entre evolução e Criacionismo, né? Pra mim a coisa é muito mais... é muito fácil de explicar".

Quando busca superar as dificuldades que o contexto lhe impõe, mesmo apoiando-se em representações metafísicas, mantém sua convicção sobre a verdade das suas crenças sobre a realidade de Deus. Mas, para não ser criticado pela falta de cientificidade, especialmente quando não há provas conclusivas ou confirmação racional daquilo em que acredita, vê-se obrigado a recorrer às teorias científicas, que são a base da atividade nesta Instituição, mesmo que tenha que distorcê-las.

Entretanto, a interpretação não-científica, a evocação de forças espirituais como suporte para sua ação, repõe a personagem que os outros professores lhe atribuem, e ele parece não perceber que reafirma a inadequação das suas atividades de pensamento com o contexto: *“Então, eu considero todos os seres vivos expressão divina. Lá no fundo, a essência dele está ali presente, né? Então, ele me deu olhos para enxergar este ser vivo, eu me sinto gratificado por isso, né? Por ter me dado essa oportunidade e também me sinto [...] gratificado de também ter sido um instrumento de alguém ter visto isto que eu vi! Então mistura esse prazer de ensinar, de transferir conhecimento, o conhecimento em termos acadêmicos, né? ‘Que legal! [...] E esta criança, ao aprender isto, vai diminuir as suas crendices, vai diminuir o seu preconceito. Preconceito, inclusive racial, é modificado pela educação e pelo ensino de Biologia, principalmente!’”*

Propõe que o conhecimento científico, que todos os professores são portadores no seu contexto de trabalho, mas do qual só ele se preocupa em transmitir ao maior número de pessoas fora da Universidade, seja utilizado para tornar todos felizes e modificar atitudes prejudiciais. Faz isso porque a Biologia lhe mostrou Deus. Assim, o Ensino e a Extensão se tornaram organizadores da sua consciência, por serem expressão da bondade de Deus, que lhe possibilitou ser bom, melhor que aqueles que não entendem a relação entre o conhecimento, a sociedade e Deus. Dessa maneira, se sente feliz e não precisa do reconheci-

mento daqueles que não o entendem e nem valorizam.

Mas, por estar feliz com os sentidos que construiu para si e suas atividades menosprezadas pela Universidade, não percebe que estes elementos transformadores são negados por ele mesmo, porque não baseia suas atividades na ciência, mas as atribui a motivos espirituais ou transcendentais, com o significado próximo ao da filosofia kantiana, que explica que há uma qualidade das ideias que as caracterizam por estarem acima de qualquer experiência, sendo, portanto, inapropriadas para o conhecimento.

Ser professor de Biologia é um aspecto da sua identidade que lhe permite ser socialmente um personagem científico e, a partir desta, pode ser espiritualista, um crente em Deus. Apreende estes dois aspectos como superiores e diferenciadores dos demais, principalmente dos pesquisadores acadêmicos, que não têm a preocupação social com o conhecimento, porque não enxergam que são instrumentos, seja de Deus ou seja da sociedade. É por esta condição que pode apresentar a suas emoções como orientadas para os objetivos maiores do ser humano e não para os limites das relações estabelecidas na Universidade, onde a característica predominante seria *“as pessoas estarem tão voltadas para os seus problemas, para o seu umbigo, para as suas questões administrativas, [...] que não conseguem enxergar esse lado, essa questão transcendental do conhecimento, essa visão de transferência do conhecimento, de socialização do conhecimento para o bem de todos, né?”*

Ao transferir para instituições sociais as características negativas, que vinha apontando em outros professores, e contrapô-las ao que julga que lhe é atribuído por estes, desloca o contexto das relações interpessoais e pode enfocar deste mesmo aspecto social outras atribuições identitárias que desmentem os outros, uma vez que: *“Eu ... (silêncio) Eu sempre tive um apoio*

muito grande dos meus alunos, porque convivem comigo e sabem como eu penso. As pessoas com quem eu trabalhei nas Pró-Reitorias me compreenderam. [...] eu tive a felicidade, eu nem chamo de capacidade, porque capacidade seria se fossem coisas muito originais, você querer fazer divulgação científica não é ser muito original, né?"

Portanto, confere às relações pessoais a possibilidade de conhecer o outro na Universidade, e destas surgirem os sentidos emocionais das atividades que contradigam as atribuições de identidades baseadas em pressupostos institucionalizados, diferentemente do L., que afirmou que a própria organização normalizada da Universidade permite a explicitação de si mesmo e a negação do que lhe é atribuído.

Assim, parece que ser professor é um jogo. Um jogo cujas regras são as instituídas socialmente para a Universidade e que precisam ser aprendidas, sem que sejam ensinadas. Até aqui vimos que este jogo tem que ser jogado no grupo político, grupo de amigos ou no grupo que nos apoia. Mas, em síntese, é um jogo social e que visa o poder. Para quê?

Institucionalmente, a atividade que é normatizada para cumprir a função social de difusão do conhecimento gerado nas universidades para sociedade é a Extensão. Entretanto, conforme o entendimento de S., a maioria dos professores não a incluem em suas atividades na Universidade, e, de acordo com L., ser professor universitário é ser o profissional de dar aulas. Já as funções administrativas na direção superior da Universidade, ao conceder poder aos seus ocupantes, os liberam para sentir e expressar seus sentimentos.

Nesse aspecto, o cargo administrativo na direção superior se contrapõe ao estereótipo do professor, que não pode perder o controle, não pode duvidar, não pode se apresentar como portador de vontades. Quem está na administração, na direção superior da Universidade, pode!

Se é assim, é na Administração que os professores encontram espaço para a autoexpressão e suas consequências mais imediatas: o autoconhecimento, a autoavaliação, a identificação de si mesmos e a autoconsciência. A importância social e acadêmica dos cargos administrativos transfere sua significação para quem os ocupa e possibilita a reconstituição dos sentidos de si. A partir desse processo podem se emocionar como trabalho.

Considerações Finais

Acompanhar e analisar as influências das atividades do trabalho e dos processos emocionais, expressos nos sentidos das palavras devidas à dinâmica das consciências, conforme os dados apresentados anteriormente, mostraram que o trabalho em uma universidade apresenta particularidades para o processo de identificação dos seus trabalhadores. Tivemos, principalmente, duas situações: professores que se reconhecem como tal e professores que não o fazem.

Entendemos que isto se deve ao processo que teve sua gênese em suas formações profissionais, estabelecidas desde os cursos de graduação até as pós-graduações que realizaram. Esses cursos promoveram a interiorização de suas funções sociais, conforme estão atribuídas pela ideologia dominante na sociedade. Portanto, se reconhecem como professores da Universidade e esta é uma condição diferenciada, que cada um se apropriou conforme os seus motivos individuais.

Os que tiveram a sua profissionalização em cursos historicamente destinados à formação de professores se identificam como tal, mas em momentos de conflitos apoiam-se nas outras atividades, que na Universidade são atribuídas por mérito, e possibilitam a construção de outros personagens que se adequem aos seus motivos predominantes.

Dentre estes motivos, nas duas situações mencionadas, houve predominância à valorização social para a profissão. Porém, para ambos, esta se apresenta como pouco gratificante quando a atividade considerada é o ensino nos cursos de graduação. Demonstraram que, além da desvalorização pessoal, neste nível de ensino, as relações com os alunos não suprem suas necessidades pessoais nem estabelecem novas necessidades que os gratifiquem. O que não a rejeita, encontra nela satisfações emocionais, vinculadas às suas características pessoais mais particulares: uma é mística, e leva a que relacione o ser professor a um instrumento divino; e a outra é cultural, que faz com que valorize o próprio aperfeiçoamento, independentemente das condições de concretização social.

Como o ensino de graduação é a atividade predominante nesta Universidade, e se apresenta com estas características, proporciona aos professores a sensação de impotência para alterarem as condições inadequadas do meio, e leva-os a buscar a utilização de seus instrumentos práticos e psicológicos ou especificamente sociais para alterarem a si mesmos.

Nessas condições, os professores e os não professores valorizam a pesquisa. A pesquisa, por sua própria execução, já é um meio de mudar a realidade, mas quando seus resultados não são conhecidos e/ou valorizados socialmente, eles a utilizam como instrumento para estabelecer relações com grupos específicos, e aí buscarem a sua gratificação. Estes são movimentos psicológicos, e não comportamentais. Baseiam-se nas especificidades institucionais da Universidade, logo a representação que construíram da Universidade é um dos principais suportes para as suas atividades.

A Universidade é representada como fenômeno material e racional. Sendo assim, as suas relações são mediadas pela intencionalidade e a voluntariedade. As dos professores, às ve-

zes, coincidem com a da Instituição, e aí se identificam com ela: são seus professores, seus administradores e seus pesquisadores. Quando não veem suas intenções e vontades contempladas pela Instituição, se opõem a ela e lhes atribuem as intenções e vontades humanas, que os condenam ou que impedem o atendimento das suas necessidades.

Mas, racionalmente, se veem obrigados a reconhecerem que instituições não têm características humanas e deslocam seus descontentamentos para os demais humanos que lá trabalham, atribuindo a eles a responsabilidade por suas infelicidades e utilizando, nos processos de representação da realidade, os sentidos e os significados que são próprios de suas consciências.

Os professores também a representam como um contexto definido socialmente e, como tal, portadora de possibilidades que podem ou não se concretizarem conforme as ações dos indivíduos que ali se agrupam. Aí a Universidade se torna um ente político, e nesta condição ela pode atribuir poder. O poder é buscado para se instrumentalizarem. A instrumentalização é a apropriação de meios, próprios e específicos do contexto político da Universidade, que podem ser utilizados para as atividades inerentes a ela e para as suas satisfações emocionais.

Diferentemente, o ensino e a pesquisa, que também caracterizam a Universidade, são percebidos como instrumentos para realizarem um trabalho feliz, que menos pode e mais não permite. Assim, não possibilitam o atendimento das suas necessidades, que são geradas socialmente pela própria Universidade, mas que, ao serem frustradas, se reapresentam a eles como manifestações emocionais deles próprios. Como felicidades ou infelicidades, são potencializadoras das suas atividades, os fazem trabalhar.

Cabe ainda destacar que, baseados nos dados analisados

nesta pesquisa, podemos afirmar que a função das emoções nas consciências dos trabalhadores não é alterada pelas condições em que desempenham suas atividades profissionais. O que se transforma é a dinâmica estrutural da consciência, devido aos determinantes sociais institucionalizados como meios adequados para a consecução dos produtos próprios da instituição. Entretanto, neste caso, em que a atividade principal é predominantemente intelectual, abstrata, efetivada pela utilização de conceitos para construir novos conceitos, o trabalho passa a ser mediado intrapsicologicamente somente pelos conceitos, que são produções sociais, já que não se estabelece uma representação cuja gênese seja sensorial.

Nessa condição, a afetividade mantém sua função avaliativa das ações, operações, meios e condições para cada atividade, mas, como as apreendem como conceitos, e já organizadas pela cultura da sociedade, entendem que são menos vulneráveis às avaliações sociais. Porém, o são. Porque o que produzem se concretiza de forma que refletem as características do produtor. Por isso, as emoções sempre são reconhecidas conforme suas características sociais, determinadas pelas atribuições sociais.

Dessa maneira, elas podem se prolongar como sentimentos, como estados difusos, que permeiam toda a estrutura psicológica. Assim, sua função mediadora permanece, mas não ganha direcionamento imediato, não diferencia seu motivo e nem a sua necessidade. A ausência de reconhecimento do 'que é que estou sentindo', impede o ordenamento adequado das atividades relativas a ele, e acaba sendo relacionada ao elemento predominantemente valorativo da atividade. Ganha o sentido de causa ou a consequência, e manifesta as emoções suscitadas pelo trabalho de serem professores em uma Universidade como os movimentos de suas personagens: são infelizes, mas são felizes.

A maior felicidade seria saberem que somos assim mesmo.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Discurso**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1987.
- CIAMPA, A. da C. A identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- CIAMPA, A. da C. **A Estória do Severino e a História da Severina** - um ensaio de psicologia social. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2000.
- LANE, S. T. M. Uma técnica de análise do discurso – Análise Gráfica. **Psicologia & Sociedade**, Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO, ano 4, n. 7, set. 1989.
- LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1984.
- LEÃO, I. B. **Os Professores Universitários: a emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1999.
- _____. Um método para investigar a consciência: do intrapsicológico ao interpsicológico. **Psicologia & Sociedade**, edição especial, v.19, n. 2, p. 67-75. 2007.
- LEONTIEV, A. **Actividad, Consciência y Personalidad**. Bue-

nos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978.

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

MARX, K. **Prologo a contribucion a la critica de la economia politica 1859**. Biblioteca Virtual Universal. Disponível em www.biblioteca.org.ar. 2006.

ROMÃO J. E. **Poder Local e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo I. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones S. A., 1991.

_____. **Obras Escogidas**, Tomo II. Madri: Visor Distribuciones, 1993.

SOBRE OS AUTORES

Alcione Ribeiro Dias

Graduada em Psicologia pela Fundação Mineira de Educação e Cultura. Acadêmica do curso de Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos em Psicologia e Educação (GEPPE/UFMS) e do Grupo de Estudos Educacionais e Emancipação Humana (GEEE/UFMS).

E-mail: alcioneribeirodias@gmail.com

Armando Marino Filho

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (2003) e, pela mesma universidade, Licenciatura e Bacharelado em Psicologia (2003). Pós-Graduação – Especialização em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes pela Universidade de São Paulo-USP/SP (2006). Mestrado em Educação pela UNESP – Marília/SP (2008), Doutorado em Educação pela UNESP Marília/SP (2011), e Pós-Doutorado pela UNESP Marília/SP (2020). Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Pedagogia e Licenciaturas). Faz parte do Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, UNESP Marília/SP, e lidera o Grupo de Pesquisa “A Teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem”, da UFMS Três Lagoas.

E-mail: armandomarinof4@gmail.com

Chizlene Batista

Cientista Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Fe-

deral de São João del-Rei. Docente eventual da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

E-mail: xislenecs@hotmail.com

Crisleine da Silva Crispin

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2015). Especialista em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (2018). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2018). Psicóloga no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, no município de Selvíria-MS. Docente do curso de graduação em Psicologia nas Faculdades Integradas Urubupungá – FIU, Pereira Barreto/SP. Desenvolve pesquisas na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia e Educação e Psicologia Social.

E-mail: criis.leine@hotmail.com

Cristina Miyuki Hashizume

Professora do Programa Strictu Sensu (M/D) em Educação – Universidade Metodista de São Paulo. Mestre (2003) e Doutora (2010) em Psicologia Escolar (USP). Desenvolve pesquisas focando educação, saúde e precarização das condições de trabalho e direitos humanos. Autora dos livros “Formação de Pedagogos e Cotidiano Escolar” (2009); Educação e Direitos Humanos: no chão da escola (EDUFABC, 2017); “Trabalho docente e precarização nas relações laborais na educação” (APPRIS, 2018); e seis livros paradidáticos em Educação e Direitos Humanos (2019). Autora de artigos em revistas indexadas em Educação e Sociologia, além de nove capítulos de livros nas áreas de Psicologia e Educação. Membro do grupo da ANPEPP: Trabalho e Saúde. Líder do grupo do CNPq: Educação, Saúde e Direitos Humanos.

E-mail: cristina.mhashizume@gmail.com

Diego Jorge González Serra

Professor Titular da Faculdade de Psicologia da Universidade de Habana – Cuba.

Estudou e se formou como Doutor em Psicologia na Faculdade de Psicologia. Ministrou vários cursos de pós-graduação no exterior. Publicou 15 livros e mais de 70 artigos sobre a abordagem Histórico-Cultural, especialmente sobre Psicologia da Motivação e técnicas empíricas para seu estudo.

E-mail: diegonza@infomed.sld.cu

Fernanda Fochi Nogueira Insfran

Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela UFRJ. Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF), no campus Santo Antônio de Pádua/RJ. Professora e pesquisadora credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PP-Gen/UFF). Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS/UFRJ). Líder do Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação – NEIPE/UFF. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

E-mail: fernanda_insfran@id.uff.br

Flavia Gonçalves da Silva

Psicóloga formada pela UNESP-Bauru/SP. Mestre e Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Pós-Doutorado em Saúde Coletiva pela UNESP- Botucatu/SP. Docente Associada do Departamento de Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Membro dos grupos de pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Educação e Psicologia Histórico-Cultural e Saúde Coletiva.

E-mail: flaviagonsalves@yahoo.com.br

Flavinês Rebolo

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo/USP. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo/USP. Graduada em Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração/USC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Realizando Estágio de Pós-doutoramento na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

E-mail: flavines.rebolo@uol.com.br

Inara Barbosa Leão

Professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, aposentada. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMS, como pesquisadora sênior. Possui licenciatura e graduação em Psicologia pela Faculdade Dom Aquino de Filosofia de Ciências e Letras-MS, Especialização em Psicologia Social e Especialização em Análise de Sistemas Educacionais. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1994) e doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Professora do Curso de Mestrado em Psicologia, e do Mestrado e Doutorado em Educação da UFMS. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre os Aspectos Psicológicos do Enfoque Teórico Sócio- Histórico/GEPAPEP. Atualmente, pesquisa a relação dialética entre o inconsciente e a consciência na Teoria psicológica sócio-histórica.

E mail: inarableao@hotmail.com

Letícia Brito da Mota Fernandes

Psicóloga e Mestre em Psicologia pela UFMS. Especialista em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica. Pesquisadora so-

bre adoecimento do professor no âmbito educacional.

E-mail: psi_leticia@hotmail.com

Luci Praun

Professora da Universidade Federal do Acre (UFAC)/ Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Doutora em Sociologia pela UNICAMP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Mundo do Trabalho e suas Metamorfoses/UNICAMP, e do Grupo de Trabalho e Estudo em Pesquisa Qualitativa em Saúde (GQquali)/UFAC. Autorado livro Reestruturação Produtiva, Saúde e Degradação do Trabalho (Ed. Papel Social, 2016).

E-mail: <lupraun@uol.com.br>.

Marilda Gonçalves Dias Facci

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1986), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998); Doutorado em Educação Escolar pela faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP (2003); Pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. É professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e professora visitante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: marildafacci@gmail.com

Marina Beatriz Shima Barroco Esper

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá e mestre em Psicologia na linha de pesquisa de Desenvolvimento Humano e Processos Educativos pela Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: marina.shima@gmail.com

Newton Duarte

Graduado em Pedagogia pela UFSCar, com Mestrado em Educação pela mesma Universidade. Doutorado em Educação pela UNICAMP. Professor Titular em Psicologia da Educação, UNESP, campus de Araraquara. Pós-doutorado pela Universidade de Toronto (Canadá), pela Universidade de Sussex (Inglaterra) e pela Universidade Simon Fraser (Canadá). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, nível I-B.

E-mail: newton.duarte@unesp.br

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestrado e Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, e estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Atualmente é professora do Departamento de Psicologia da UEM e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM.

E-mail: nstessaro@uem.br.

Silvia Maria Cintra da Silva

Psicóloga pela PUC-Campinas, mestre e doutora em Educação pela UNICAMP, com Pós-doutorado na USP. Professora titular da Universidade Federal de Uberlândia-MG, ministra aulas na graduação e no mestrado do Instituto de Psicologia. Primeira Secretária da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) (gestão 2018-2020). Editora da Revista Psicologia Escolar e Educacional. Participa do GT de Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP.

E-mail: silvia@ufu.br

Silvia Segóvia Araujo Freire

Psicóloga, Mestre em Saúde e Desenvolvimento da Região Centro-Oeste pela UFMS/FAMED, doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), membro do grupo de estudos GE-PPE/UFMS. E-mail: silvinha.s.f@bol.com.br

Simone Machado

Cientista Social pela Universidade Metodista de São Paulo, Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal de São João del-Rei, docente efetiva da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

E-mail: <sijema@ig.com.br>

Sonia da Cunha Urt

Possui graduação em Psicologia, em Pedagogia e em Administração de Empresas. É Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP (1992). Fez estudos de Pós-Doutoramento pela UNICAMP, pela Universidad de Alcalá de Henares - Espanha e Universidade de Lisboa - Portugal. Atualmente é professora titular aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Pesquisadora Sênior dos Programas de Pós-graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Diretora da ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia em Mato Grosso do Sul e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Psicologia – GEPPE/UFMS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na interface Psicologia e Educação, atuando em ensino, extensão e pesquisa, principalmente com

os seguintes temas: identidade, aprendizagem, constituição do sujeito em espaços educativos. Estudos sobre Memória – Personagens/Biografias e Autobiografias na Educação e Psicologia em âmbito regional e nacional. Psicologia e Educação: Contornos e possibilidades sob o enfoque das políticas públicas/aporte da Psicologia Histórico-Cultural. Práticas educativas e formativas (foco nas questões da violência na escola/adoecimento psíquico/práticas de enfrentamento/ suporte do conhecimento psicológico na escola, análises de projetos de formação de professores.

E-mail: surt@terra.com.br

Soraya Cunha Couto Vital

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Bolsista CAPES. Mestre em Psicologia – Psicologia e Processos Educativos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação/UFMS. Possui graduação em Letras – Português, Inglês e Respectivas Literaturas, pela Universidade Anhanguera Uniderp e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Campo Grande – UNAES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional.

E-mail: sorayavital@hotmail.com

Thalita Ortiz Neves Dagher

Pedagoga, Psicóloga e Mestre em Psicologia pela UFMS. Especialista em Coordenação Pedagógica e em Gestão da Sala de Aula e suas metodologias nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisadora e estudiosa da saúde e do adoecimen-

to do professor.

E-mail: thalita.neves@hotmail.com

Thalles Azevedo Ladeira

Formado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen/UFF). Atua como secretário escolar concursado do município de Itaocara/RJ e professor na rede privada da mesma cidade. Pesquisador do Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação – NEIPE/UFF. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

E-mail: thalles-ladeira@hotmail.com

Vanderlei Braulino Queiroz

Graduado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Acadêmico do curso de Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE/UFMS) e do Grupo de Estudos Educacionais e Emancipação Humana (GEEE/UFMS).

E-mail: vanderpsico@outlook.com

Viviana Cristina Parizotto Rezende

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco e Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente é psicóloga e servidora pública estadual – governo do estado de Mato Grosso do Sul.

E-mail: vivianaparizotto@gmail.com

Zaira de Andrade Lopes

Possui Graduação em Psicologia – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1985), Mestrado em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1996) e Doutorado em Psicologia – Universidade de São Paulo (2009). É professora adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, vinculada ao curso de Graduação em Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Aspectos psicossociais, históricos e culturais na constituição da subjetividade/Gênero e Psicologia – GEPAPHCS/GENPSI, vinculado ao diretório de grupos do CNPq. Desenvolve pesquisas principalmente com a Teoria da Representações Sociais, nas temáticas relações de gênero, diversidade sexual, processos identitários, sexualidade, violência, promoção da saúde e demais temáticas referentes às populações em situação de vulnerabilidade, desigualdades sociais, excluídas, Psicologia Social e políticas públicas.

E-mail: zairaal@gmail.com