

**PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO,
ADOCIMENTO E SOFRIMENTO DO
PROFESSOR**

Marilda Gonçalves Dias Facci
Sônia da Cunha Urt
Organizadoras

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO, ADOECIMENTO E
SOFRIMENTO DO PROFESSOR

Teresina - PI
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor: José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora: Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação Social: Jacqueline Lima Dourado

CONSELHO EDITORIAL

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Cláudia Simone de Oliveira Andrade

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo

Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil



Todos os direitos reservados

Equipe Técnica:

Diagramação: Daguia Castro



Sistema de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

P923 **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor / organizadoras, Marilda Gonçalves Dias Facci, Sônia da Cunha Urt. – Teresina : EDUFPI, 2017.**

236 p.

ISBN: 978-85-509-0252-4

1. Trabalho Docente. 2. Formação de Professores. 3. Educação Pública. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias. II. Urt, Sônia da Cunha.

CDD 370.71

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
APRESENTAÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1.....	19
Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento Adriana Gonzaga Cantarelli, Marilda Gonçalves Dias Facci e Her- culano Ricardo Campos	
CAPÍTULO 2	45
Relações entre sofrimento/adoecimento do professor e formação docente Valéria Antônia Benevides Solano Soares e Ligia Marcia Martins	
CAPÍTULO 3.....	73
Readaptação docente: qual o sentido atribuído pelo professor? Luciana Marques dos Santos, Sônia da Cunha Urt e Soraya Cunha Couto Vital	
CAPÍTULO 4.....	101
Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? Uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento Marilda Gonçalves Dias Facci, Diana Priscilla de Souza Mezzari, Nilza Sanches Tessaro Leonardo e Sônia da Cunha Urt	
CAPÍTULO 5.....	113
Corre professor!!! Lá vem bala!!! – Sobre a violência na educação pública do Paraná Mírian Alves Carvalho e Sonia Mari Shima Barroco	
CAPÍTULO 6.....	165
Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: Assédio Moral e adoecimento Terezinha Martins dos Santos Souza	

CAPÍTULO 7.....	199
O que revela e o que encobre o produtivismo acadêmico? Problematizando a face objetivo-subjetiva do fenômeno e seu impacto social-individual Silvana Calvo Tuleski, Alvaro Marcel Palomo Alves e Adriana de Fátima Franco	
SOBRE OS AUTORES.....	231

PREFÁCIO

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

A reprodução da força de trabalho docente no contexto do modo de produção capitalista, ao tempo em que se desenvolve de modo geral enquanto força de trabalho de classe, apresenta também particularidades inerentes à profissão. Logo, essa reprodução expressa as contradições gerais engendradas na relação capital *versus* trabalho, quando concomitante podem ir se apresentando aquelas contradições, conflitos e efeitos produzidos e resultantes do ambiente de trabalho, da formação da subjetividade do trabalhador, da valorização social do trabalho e do trabalhador, que vão, ao longo do tempo, forjando identidades docentes.

Com efeito, para a garantia da reprodução da força de trabalho docente e da classe trabalhadora em geral, no plano societário sistemas e instrumentos de regulação dessa reprodução devem ser garantidos, sob pena de sua eliminação.

Nessa perspectiva, na origem da reprodução da força de trabalho capitalista encontra-se a legislação trabalhista produzida no âmbito do Estado moderno e liberal, que intenta historicamente tanto sua reprodução quanto sua regulação.

Especificamente no caso da reprodução da força de trabalho docente, o Estado enquanto instituição histórica assume função central, dado que, além de intentar garantir a reprodução total da força de trabalho por meio da política social, é também o grande empregador da força de trabalho docente.

Em qualquer país do bloco capitalista, sejam aqueles com seus

sistemas de ensino consolidados ou ainda em vias de consolidação, como é o caso brasileiro, em razão da educação ser um direito social da população, tal direito só é passível de se realizar enquanto ação do Estado. Por isso mesmo, tem sido historicamente função do Estado garantir e regular a força de trabalho docente, seja aquela em larga maioria sob sua direta responsabilidade de empregador, seja aquela do setor privado que encontra-se sob sua jurisdição.

Não obstante, a garantia deste processo de produção e reprodução de força de trabalho enfrenta contradições que a limita. Há aquela inconciliável do ponto de vista do antagonismo produzido na relação capital *versus* trabalho, e aquelas contradições que do ponto de vista das condições materiais de existência podem ser menos ou mais equacionadas, dada a concepção de Estado em vigência em determinado momento histórico e dado o grau de organização da força de trabalho docente por meio de seus aparatos de representação.

Especificamente no caso brasileiro, ainda que a reprodução da força de trabalho docente esteja garantida em última instância pela ação do Estado central, tal força de trabalho tem que se haver também para sua reprodução com as unidades federativas (Distrito Federal, estados e municípios), em razão do modelo federativo e do sistema educacional fortemente descentralizado terem sido historicamente construídos.

De fato, em relação às condições materiais de existência desta categoria laboral, sua luta, por exemplo, em torno de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que só obteve êxito em 2008¹, mas

1 O Piso Salarial Profissional Nacional (PSNP) foi disposto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) por meio da valorização profissional. Sua implantação em termos de concepção deu-se com a aprovação da Lei n. 11.738/2008. Ainda assim, só começou a vigorar de fato em 2011, depois do julgamento pelo Supremo Tribunal Federal de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade sobre a Lei, impetrada por governadores de estados que questionavam a competência federativa da União sobre a matéria. A União teve ganho de causa na ação e, mediante tal fato, os entes federativos tiveram que implantar o PSPN e demais direitos docentes

que entrou em vigor somente em 2011, remonta a mais de duzentos anos, o que exemplifica também o processo de correlação de forças sociais em torno da questão.

Nesse sentido, ao se considerar as premissas apresentadas acima – concepção de Estado em vigência e grau de organização da força de trabalho docente – na história recente brasileira, tem-se como síntese desse processo de correlação de forças sociais, ainda que momentaneamente, a aprovação da Lei n. 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024). Com efeito, o PNE intentou, em metas específicas e suas estratégias, ampliar a magnitude da reprodução da força de trabalho docente, assim como também em muitas estratégias de metas não diretamente relacionadas a essa temática.

Não obstante, o golpe de Estado parlamentar, ocorrido em 2016 e ainda em curso, colocou o País em outro patamar de correlação de forças sociais. A consequência imediata disso para a reprodução da força de trabalho em geral e dos docentes em particular, pode ser observada na contrarreforma em marcha, desde a aprovação pelo Congresso Nacional da Emenda Constitucional n. 95/2016, que congela por vinte anos os gastos públicos na área social. Também em curso, a contrarreforma trabalhista e da previdência, que vitimam a classe trabalhadora de forma geral e são ampliadas pela retirada e negação de direitos duramente conquistados.

Nesse cenário, as implicações e consequências do custo social do ajuste promovido pelo Estado brasileiro comandado por forças conservadoras e patrimonialistas, já se fazem sentir por imensas parcelas da população que vivem da força de trabalho.

Nesse contexto, com efeito a temática trabalhada e problematizada nesta obra, a saber, *Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimen-*

garantidos pela Lei n. 11.738/2008.

to dos professores, se torna imprescindível. O livro apresenta, discute, problematiza e analisa a temática da *precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento dos professores* a partir de pesquisas realizadas em período brevemente anterior ao golpe de Estado parlamentar no Brasil na perspectiva da historicidade.

Isso posto, significa que a preocupação dos pesquisadores que aqui socializam parte de suas pesquisas esteve centrada nos efeitos, impactos, implicações e conseqüências decorrentes de como o modo de produção capitalista, de forma geral e de forma particular no Brasil, produz e reproduz a força de trabalho docente historicamente.

De fato, a precarização do trabalho, o adoecimento e sofrimento dos professores no contexto atual, resulta das contradições engendradas na relação capital *versus* trabalho de modo geral, mas também nas singularidades que se processam em cada momento histórico do fazer da profissão na relação com a sociedade, Estado e educação.

Dado o momento histórico em curso na sociedade brasileira, que coloca enquanto projeto societário contrarreformas como as mencionadas aqui, o conteúdo deste trabalho assume mais importância ainda, porque desvela e explicita como uma categoria laboral se produz e reproduz no modo de produção.

O cenário atual e futuro para a produção e reprodução do trabalho de forma geral e para o trabalho docente não é promissor. Pelo contrário: o momento histórico é de aprofundamento de crise estrutural, que impacta negativamente na vida do trabalhador pela retirada de direitos duramente conquistados.

A tendência que se apresenta é a de intensificação da precarização do trabalho, intensificação do adoecimento e do sofrimento docente. Como lidar com isso de uma forma emancipatória?

Este livro apresenta pistas muito importantes e de extrema relevância para essa tarefa histórica. As autorias aqui registradas, ao

mesmo tempo que nos remetem ao conhecimento e às atualizações qualificados da temática, também nos mostram que se essa história é possível até aqui, também pode ser possível a construção de uma outra história.

Campo Grande, MS, primavera de 2017.

APRESENTAÇÃO

Nada é Impossível de Mudar

*Desconfiai do mais trivial
na aparência singelo.*

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

*Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.*

*Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.*

Nada deve parecer impossível de mudar.

BERTOLT BRECHT

A ideia deste livro nasceu quando iniciamos nossos estudos sobre o adoecimento do professor. No trabalho no contexto educativo, seja na atuação na área de Psicologia Escolar ou também na docência no Ensino Superior, temos vivenciado situações de sofrimento e adoecimento dos profissionais que querem socializar os conhecimentos, levar os alunos a aprender, mesmo diante da barbárie que vivenciamos hoje diante do cenário econômico brasileiro e contra o esvaziamento que teima em ocorrer na transmissão-apropriação dos conhecimentos das várias ciências.

Como afirma Brecht: “Desconfiai do mais trivial” ... Temos questionado muito se o adoecimento é uma forma de sucumbir fren-

te aos ditames do capital ou se é uma forma de enfrentamento, de contraposição, embora individual, da alienação da atividade de ensinar. Professores adoecem por que não conseguem seguir as regras impostas nas frentes do trabalho pedagógico ou adoecem por que não conseguem ensinar, cumprir com o significado social dado à sua profissão?

Entendemos que os dois questionamentos estão relacionados. São interrogações que ainda demandam muitos estudos. No entanto, já temos clareza de que o sistema de produção vigente pouco contribui para o desenvolvimento máximo das potencialidades do trabalhador, distanciando-o, cada vez mais, do gênero humano. O trabalho está precarizado. Isso é fato.

Na linha dessas reflexões é que esta coletânea é constituída. Nosso objetivo é discutir sobre o adoecimento do professor nas relações de trabalho, tendo como referência o materialismo histórico-dialético e/ou a Psicologia Histórico-Cultural. Os capítulos tiveram a colaboração de pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, da Universidade Estadual de Maringá, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Estadual Paulista e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Passaremos, a seguir, a uma breve apresentação dos capítulos.

Iniciando a coletânea, Adriana Gonzaga Cantarelli, Marilda Gonçalves Dias Facci e Herculano Ricardo Campos, no capítulo intitulado “Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento”, discutem sobre a formação da personalidade em sua relação com o trabalho e a educação, buscando conjecturar em que medida essa relação influencia o adoecimento do professor.

Trabalham temas como a compreensão sobre a formação humana por meio do trabalho, no seu sentido ontológico, a formação por meio do processo educativo, e discorrem sobre alguns conceitos da formação da personalidade do professor, culminando com uma

reflexão a respeito da perda do sentido no trabalho docente.

Para os autores, o processo de alienação tem que ser considerado ao se tratar da formação da personalidade e do adoecimento do professor no processo educativo.

Valéria Antônia Benevides Solano Soares e Ligia Marcia Martins, no trabalho “Relações entre sofrimento/adoecimento do professor e formação docente”, buscam fornecer argumentos teóricos que auxiliem na compreensão do adoecimento do professor na relação pedagógica.

Iniciam o capítulo apresentando considerações gerais acerca de concepções de saúde e depois discorrem sobre formação humana, educação e saúde; educação, formação do sistema conceitual e consciência e a formação da consciência como requisito ao enfrentamento da desqualificação do trabalho docente.

As autoras comentam que fazem um serviço de resistência ao adoecimento, ao trabalharem os conteúdos do texto, e defendem a necessidade de uma formação sólida do professor, fundamentada em conhecimentos científicos.

O terceiro capítulo, aborda o complexo tema da readaptação dos professores. O trabalho tem o título “Readaptação docente: qual o sentido atribuído pelo professor”, e foi escrito por Luciana Marques dos Santos, Sônia da Cunha Urt e Soraya Cunha Couto Vital.

O objetivo é divulgar o resultado da pesquisa realizada em curso de mestrado em Psicologia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, acerca de como os professores vivenciam a readaptação funcional e o sentido atribuído a essa condição de trabalho.

O tema contemplado é a readaptação e o trabalho docente, fazendo algumas articulações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação. A partir da exposição desse assunto as autoras apresentam os procedimentos e resultados da pesquisa realizada com professores.

Ainda falando do adoecimento, o quarto capítulo toca em um assunto muito importante: a medicalização do professor. Sabemos que a literatura está carregada de produções que falam da medicalização do aluno, mas ainda é ínfima a discussão sobre o adoecimento do professor. No trabalho “Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? Uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento”, Marilda Gonçalves Dias Facci, Diana Priscilla de Souza Mezzari, Nilza Sanches Tessaro Leonardo e Sônia da Cunha Urt problematizam sobre a medicalização dos professores na escola e as relações de trabalho, apresentando ainda os resultados de uma pesquisa realizada com professores de escolas públicas da Educação Básica.

Com base nas informações obtidas com os participantes da pesquisa, as autoras constataram que 47% dos professores fizeram uso de algum medicamento nos últimos 12 meses. Elas destacam que as condições de trabalho foram elencadas como aquelas que mais provocam o adoecimento do professor; condições estas que vivem um processo de precarização, tendo como consequência o acarretamento de problemas de saúde no trabalhador.

Falar de adoecimento também implica em falar da violência na qual o professor tem sido exposto na atualidade. No capítulo cinco, “Corre professor!!! Lá vem bala!!! – Sobre a violência na educação pública do Paraná”, Mírian Alves Carvalho e Sonia Mari Shima Barroco discutem sobre o conceito de violência e apresentam uma reflexão sobre a violência na rede pública de ensino no estado do Paraná, mais especificamente a ocorrida no dia 29 de abril de 2015.

As pesquisadoras conceituam a violência, tratam da violência ocorrida nesse triste episódio e exemplificam com falas de professores que sofreram com o bombardeio cometido pelos policiais. Deixam claro que é necessário desmistificar a ideia de que a violência pertence apenas a algumas pessoas e à escola, e marcam que os entrevistados continuam a falar de seus empenhos pela educação pública.

Ainda nessa linha de violação dos trabalhadores, Terezinha Martins dos Santos Souza, no capítulo seis, com o título “Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: Assédio Moral e adoecimento”, discute sobre o assédio moral.

A autora analisa o sentido ontológico do trabalho, trata da subjetividade na perspectiva materialista, discorre sobre a acumulação flexível e a personalidade dos/as professores/as e, não poderia deixar de abranger, tomando o marxismo como referência, a alienação, a humanização e também a precarização do trabalho. Deixa muito claro que é imprescindível compreender o assédio moral como fenômeno inscrito no processo de exploração e opressão.

Finalizando a coletânea, não poderíamos deixar de tocar mais especificamente no tema do adoecimento do professor no Ensino Superior. Silvana Calvo Tuleski, Alvaro Marcel Palomo Alves e Adriana de Fátima Franco, no capítulo denominado “O que revela e o que encobre o produtivismo acadêmico? Problematizando a face objetivo-subjetiva do fenômeno e seu impacto social-individual” analisam os aspectos psicopolíticos do produtivismo e o adoecimento do professor-pesquisador.

A partir dos fundamentos do marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural, os pesquisadores afirmam que a alienação que permeia o trabalho docente tem relação direta com o entendimento do porquê de se produzir ciência hoje.

Finalizam o texto defendendo a importância do conhecimento da realidade de forma crítica, de ações coletivas na busca de articulações e proposição de políticas públicas educacionais que transformem a forma como a sociedade e a educação estão organizadas.

Como os leitores podem observar, os temas contemplados nos vários trabalhos são densos, complexos, mas necessários de serem analisados a partir do olhar da Psicologia.

Ao ler os textos, será possível observar que, longe de cair em um pessimismo, os autores, ao fazerem análises aprofundadas de aspectos envolvidos no adoecimento e nas relações de trabalho, não deixam de fazer ponderações acerca da superação do problema, focando, quase que totalmente, na necessidade de empreender ações para que todos os homens possam se desenvolver plenamente.

Entendemos que em tempos sombrios, o entendimento dos fatos precisa ser baseado em conhecimentos científicos e que a escola é, nesse período, campo fértil para levar os alunos a compreenderem a realidade para além da aparência.

Concordamos com Brecht quando afirma que “Nada deve parecer impossível de mudar”!

Fica aqui o convite para compartilharem de nossas reflexões.

Boa leitura!

Marilda Gonçalves Dias Facci

Sônia da Cunha Urt

Novembro/2016

CAPÍTULO 1

TRABALHO DOCENTE E PERSONALIDADE: ALIENAÇÃO E ADOECIMENTO

*Adriana Gonzaga Cantarelli
Marilda Gonçalves Dias Facci
Herculano Ricardo Campos*

Introdução

Em pesquisa recente, realizada por Facci (2017), sobre o adoecimento e as relações de trabalho, com 20 professores readaptados, a autora constatou que muitos profissionais, embora analisem as condições de trabalho para compreenderem as causas do adoecimento, muitas vezes tomam para si a culpa de não conseguirem mais ministrar aulas e lidar com os alunos.

Um problema que deve ser encontrado no contexto histórico-social em que a atividade pedagógica é realizada acaba ficando na esfera da subjetividade, do individual. Os professores entrevistados pela autora comentaram que muitas vezes, mesmo entre os colegas, paira uma desconfiança quanto ao nível de sofrimento e o adoecimento que afastaram o professor de sua atividade fim: o ensino, o processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos científicos. Tal fato causa preocupação e motivou a escrita desse trabalho.

O objetivo desse capítulo é discutir sobre a formação da personalidade, em sua relação com o trabalho e a educação, buscando refletir em que medida essa relação influencia no adoecimento do professor. Não concentraremos esforços na discussão sobre o adoec-

cimento, uma vez que nessa coletânea vários autores trabalharão com essa temática.

Interessa-nos começar o texto apresentando uma compreensão sobre a formação humana por meio do trabalho, no seu sentido ontológico; caminhar para o entendimento dessa formação por meio do processo educativo e, depois, discorrer sobre alguns conceitos da formação da personalidade do professor, culminando com uma reflexão sobre a perda do sentido do trabalho docente.

A categoria trabalho na gênese do ser social

Foi o impasse surgido em decorrência da necessidade de tomar parte no debate a respeito das “questões econômicas” (Marx, 1983, p. 23-24) ou dos “chamados interesses materiais” (Marx, 2003, p. 4, apud Chasin, 2009, p. 53) que levou Marx a rever sua posição política, abandonando o idealismo democrático, e a desenvolver o estatuto ontológico da sua reflexão.

A nova postura teórica, iniciada em Kreuznach, em 1843, com a revisão *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, somente adquire formulação mais elaborada em *A Ideologia Alemã*, escrita em parceria com Engels (1845-1846), e publicada apenas em 1932. Nesse escrito, Marx abandona a concepção alimentada até o momento sobre a democracia e o papel do Estado e assume a concepção materialista, que possibilita compreender a perspectiva histórica e ontológica da formação humana.

Afirmam os autores que

[...] As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontraram já elaboradas quando do seu aparecimento, quer das que ele próprio criou [...]. (MARX e ENGELS, 2010, p. 44).

Na abordagem materialista histórico-dialética, o estudo ontológico do ser social implica na apreensão da gênese histórica da especificidade da sociedade perante a natureza. O longo processo evolutivo do ser inorgânico produziu o aparecimento do ser orgânico, ou seja, da vida, e a partir da evolução da vida emergiu o ser humano como ser social, e a esfera da vida em sociedade. Trata-se de uma processualidade caracterizada por saltos ontológicos, em cujo processo histórico se conforma uma nova esfera do ser (DUARTE, 2012).

Marx e Engels (2010) ressaltam que o homem, ao se destacar da natureza, ou seja, ao desenvolver consciência, passa a ter que produzir a sua própria vida. O caráter social que tomou essa produção revelou para ele a necessidade, como afirma Lessa (1992, p. 2), de “[...] entrever a prioridade ontológica da reprodução material da vida na processualidade social”.

Os homens, para poderem existir, devem transformar a natureza, sem a qual a sua existência e a reprodução da sociedade seria impossível. Portanto, na medida em que a ação sobre a natureza é sua condição de existência – tanto física quanto psíquica – ressalta fundamental nesse processo a categoria trabalho e, nela, os elementos da ideia inicial e da ação orientada pela ideia.

De acordo com Lessa e Tonet (2008),

O trabalho é o processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza. É sempre, a objetivação de uma prévia-ideação e a resposta a uma necessidade concreta. Da prévia-ideação à sua objetivação: isto é o trabalho. (LESSA e TONET, 2008, p.12).

Na esteira da reflexão marxiana, é justamente a capacidade de idear, antes de objetivar, que estabelece a diferença do homem em re-

lação aos animais, bem como constitui uma condição essencial para o desenvolvimento psicológico do ser humano. A dialética do trabalho se revela no processo por meio do qual o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, transforma suas funções psicológicas.

Enquanto os animais exercem sua atividade vital a fim de responder a uma demanda instintiva, atividade que em nada altera o ser do animal, o homem, ao intervir na natureza, transformando-a, modifica a si mesmo (Leontiev, 1978b). A gênese da categoria trabalho corresponde à gênese de uma nova esfera do ser, a do psiquismo humano.

Marx e Engels (2010) esclarecem que é na atividade material que se pode encontrar a gênese do desenvolvimento do ser social, e que os fins se constituem na práxis humana. Para os autores, a ideação e a objetivação, embora distintas, coexistem de modo ontologicamente relacionado e sintetizam-se no e pelo trabalho.

Para Lukács (1982) esses dois elementos, que ele denomina de teleologia e causalidade, constituem a essência da categoria trabalho, como pensada por Marx. A prévia-ideação é sempre uma resposta concreta, entre outras possibilidades, a uma necessidade concreta, significando que ela possui um fundamento material último. Ao projetar na consciência o resultado almejado, é possibilitado ao indivíduo agir objetivamente. Esse movimento, de converter em objeto uma prévia-ideação, é denominado por Marx de objetivação (LESSA e TONET, 2008).

Por seu lado, as objetivações comportam dois níveis de generalizações, a saber: *o nível objetivo*, em que o objeto produzido passa a ser influenciado e a influenciar toda a sociedade, adquirindo uma dimensão genérica ao fazer parte da história humana, e *o nível subjetivo*, em que o conhecimento de um indivíduo se eleva a um saber acerca da realidade em geral, que, enquanto conhecimento genérico da realidade, pode ser aplicado em circunstâncias distintas daquelas em que

se originou. E como desdobramento ou como subnível, o conhecimento de um indivíduo que se difunde por toda a sociedade torna-se patrimônio da humanidade (LESSA e TONET, 2008).

Tendo em vista a compreensão de que a prévia-ideação e a objetivação coexistem de modo dialeticamente relacionado, embora sejam momentos distintos, afirma Lukács (1982) que,

Um projeto ideal se realiza materialmente; uma finalidade pensada transforma a realidade material, insere na realidade algo de material, que, no confronto com a natureza, apresenta algo de qualitativamente e radicalmente novo [...] todo processo teleológico implica uma finalidade e, portanto, uma consciência que estabelece um fim. (LUKÁCS, 1982) p. 9).

Nessa direção, ressalta-se que os resultados da ação humana adquirem uma história própria, que evolui em direções e sentidos que não podem ser completamente previstos ou controlados. Esta independência, na realidade, existe porque os atos constroem objetos que passam a ser distintos do próprio homem e da sua consciência, ou seja, se a ideia necessita da consciência para existir, o objeto, uma vez produzido, não. Todo produto humano em sua exteriorização torna-se independente, desse modo, histórico (LESSA e TONET, 2008).

Em suma, Marx concebe o mundo dos homens como uma decorrência da síntese de prévia-ideação e objetivação, ou seja, como fruto do trabalho. Daí decorre o entendimento de que a categoria trabalho configura-se como o fundamento da especificidade ontológica da reprodução social.

É por meio da categoria trabalho que a história humana se origina e sofre transformações. Partindo desse princípio, de que toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de

uma finalidade, que precede a transformação concreta da realidade, natural ou social, salienta Martins (2001) que, deste modo, a atividade vital humana é ação material consciente e objetiva, ou seja, é práxis. A práxis manifesta-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual o homem transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade.

Portanto, subjetividade e materialidade são momentos distintos, porém, ontologicamente articulados, do mesmo ser. A materialidade humana não pode vir a ser sem o momento teleológico, que se põe enquanto resposta às situações concretas que a vida coloca aos indivíduos e às formações sociais como um todo. A materialidade do mundo dos homens é a subjetividade objetivada, sendo a consciência humana, segundo Lessa (1992, p. 4) um “[...] órgão e médium da continuidade do peculiar processo de acumulação que é a reprodução humana”.

É com base em tais pressupostos que se desenvolve uma compreensão do adoecimento do professor. Ou seja, considera-se que esse problema é um reflexo, na subjetividade do sujeito, da forma como a atual organização da base material incide sobre a ideação e sobre as condições de sua objetivação.

Em que pese a prévia ideação ser constituída sobre uma demanda material, ou melhor, ainda que o ato primário de consciência, portanto subjetivo, que caracteriza o humano, se originar em uma fonte material, é inegável o peso ontológico fundamental da consciência na determinação do mundo dos homens.

É ela que apreende, sistematiza e significa as condições concretas da materialidade, a partir do que possibilita ao sujeito a formulação da sua ideação etc., de modo tal que sua importância ontológica requer considerar a materialidade que a possibilita. A ação de retorno ao real objetivado sobre a consciência é o movimento que coloca as

demandas às quais os indivíduos e as sociedades devem responder com ações concretas, se não desejam desaparecer, e circunscreve os limites objetivos de possibilidade às alternativas abertas à ação humana em cada momento histórico (LESSA,1992).

A escola, enquanto uma instituição organizada, sistematizada, na sociedade atual pode contribuir para a formação da consciência dos alunos. O professor, nesse caso, colabora para esse processo, uma vez que cabe a ele, por meio da transmissão dos conhecimentos científicos, fornecer subsídios para que o aluno compreenda a realidade para além da aparência.

Sendo a consciência o reflexo psíquico da realidade, por meio do conhecimento das várias ciências, o professor instrumentaliza o aluno para que possa analisar os fatos e, na coletividade, buscar transformá-los. Ele contribui para a própria formação humana, conforme veremos no próximo item ao abordarmos sobre o trabalho educativo.

O sentido ontológico do trabalho educativo

Ao analisar o homem inserido em um processo histórico, destaca-se que a atividade social assegura ao indivíduo a sua humanidade. Entretanto, Leontiev (1978a) assinala que o indivíduo só pode constituir-se como homem nas e pelas mediações sociais, ou seja, é nas relações com os outros homens que o indivíduo se apropria das aquisições históricas da humanidade.

Posto não nascer sabendo produzir-se como homem, o indivíduo necessita aprender a ser e a produzir sua própria existência. Nesse sentido, considera-se que a “produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 86).

Como ressalta Saviani (2007), trabalho e educação são atividades

especificamente humanas, ou seja, apenas o ser humano trabalha e se educa pelo trabalho. Em outras palavras, em sentido ontológico os homens aprenderam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la:

Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesta direção, afirma Leontiev (1978a) que embora o processo de humanização do ser humano ocorra, em um primeiro momento, por meio da educação informal, é a educação formal que passa a ter proeminência em tal processo, logo que o indivíduo a acessa.

Tendo como referência a obra de Saviani (2007), Duarte (2012) assinala que o trabalho educativo, que caracteriza a educação escolar, contribui para desenvolver nos indivíduos singulares a humanidade. Ou seja, tem por finalidade levar o indivíduo a se apropriar dos elementos culturais, produzidos histórica e coletivamente, necessários à sua formação como ser humano.

Na linha da reflexão desenvolvida mais acima, afirma Duarte (2012, p. 50) que se trata de um trabalho que visa possibilitar ao indivíduo se apropriar do quanto “o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação”.

Para Saviani (2003),

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assi-

milados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Newton Duarte (2012) chama a atenção para o fato de que essa definição de Saviani supera qualquer dualismo entre ontologia e historicidade. Ele afirma:

[...] vejo essa definição de trabalho educativo como uma definição ontológica que resulta de uma análise histórica e, ao mesmo tempo, dirige as análises das formas históricas concretas de educação, na medida em que sintetiza a essência, historicamente constituída, do processo de educação dos seres humanos. (DUARTE, 2012, p. 49).

Aponta que Saviani destaca a importância de identificar os elementos culturais necessários à humanização do indivíduo, que no campo pedagógico encontram-se alicerçados nos clássicos, bem como a necessidade de que tais elementos conduzam para uma formação do humano, para o gênero humano, isto é, para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho.

Em resumo, Duarte (2012, p. 54) afirma, por um lado, que o trabalho educativo é uma produção direta e intencional “entre educador e educando” e, por outro, que “o resultado direto do trabalho educativo deve ser a humanização do indivíduo”.

O autor destaca ainda que o valor positivo do trabalho educativo como produção corrobora a ideia das proposições de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria e outros, de acordo com os quais cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo,

e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural (DUARTE, 2000, 2003, 2011; FACCI, 2004).

De acordo com Vigotski (2000), é a apropriação dos bens culturais e, no caso da escola, dos conhecimentos científicos apropriados no processo ensino-aprendizagem, que eleva as funções psicológicas elementares a um grau superior, possibilitando que os indivíduos tenham uma compreensão mais aprofundada da realidade, se habilitem a conhecer a essência dos fatos e a fazer generalizações.

A análise realizada por Duarte (2000) acerca do conceito de trabalho educativo segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, permite assinalar que o lugar da educação escolar no interior das distintas esferas de objetivações do gênero humano tem, no sentido ontológico, o *trabalho* como modelo, a categoria fundante do ser social.

Da mesma forma que este, o trabalho educativo e a forma como o professor media o acesso aos conteúdos curriculares são determinados pelas condições histórico-sociais em que está imerso, as quais também incidem diretamente sobre a configuração da sua personalidade.

Martins (2013) reitera essa concepção, afirmando que

[...] o processo de personalização desponta na mais absoluta unidade com a realidade objetiva, determinando um reconhecimento fundamental: a personalidade dos indivíduos é condicionada pelas relações que estabelecem, por meio da atividade, com o acervo de objetivações do gênero humano disponibilizado à sua apropriação. (MARTINS, 2013, p. 8).

Em decorrência de tal entendimento, faz-se necessário apreender como esse movimento de consciência se efetiva no psiquismo do indivíduo particular, se estruturando como personalidade.

Sendo a personalidade uma formação especial, cuja essência é o conjunto das relações sociais, o estudo da pessoa concreta, imersa nessas relações, bem como no sistema político e econômico, se faz necessário para que se possa reconhecer o movimento da consciência, face às condições que caracterizam o trabalho em uma sociedade marcada por relações capitalistas de produção e qual o sentido do adoecimento.

Com efeito, a investigação do homem como personalidade implica na análise do lugar que o indivíduo ocupa no sistema das relações sociais em cada momento histórico, da mesma forma que o estudo do desenvolvimento coincide com o estudo da pessoa concreta, imersa nas relações sociais, bem como no sistema político e econômico (LEONTIEV, 1978a).

Assim, sendo a subjetividade um elemento da história dos homens, compreendê-la do ponto de vista ontológico-objetivo é de fundamental importância para entender o adoecimento atualmente constatado na prática docente. É necessário reconhecer o movimento da consciência face às condições de alienação, que caracterizam o trabalho em uma sociedade marcada por relações capitalistas de produção.

A essência histórico-social da personalidade e o trabalho docente

Como antes referido, no que concerne à educação formal, escolar, as mediações pedagógicas devem ter em vista a apropriação, pelos alunos, dos conhecimentos sistematizados, acumulados historicamente pela humanidade, de modo a habilitá-los a desenvolverem conceitos científicos e funções psicológicas superiores. Em tal processo, ao mesmo tempo em que contribui para a formação da personalidade dos alunos, o professor desenvolve a sua personalidade.

Contudo, muito embora seja possível afirmar que ambos estão em constante processo de formação, se por um lado nem sempre o

aluno consegue se apropriar dos conteúdos curriculares, por outro tem se mostrado frequente a impossibilidade do professor ensinar – e assim cumprir com o significado social da escola. Esse estado de coisas tem requerido atenção, visto sua força no sentido de causar adoecimento em ambos.

Na esteira da reflexão marxiana, Vigotski (1996) e seus colaboradores defendem a tese de que o desenvolvimento do psiquismo tem como gênese a cultura histórica sistematizada pelo trabalho humano, como já sinalizado no presente texto.

Assente com esse pressuposto teórico, entende-se que por meio da atividade o homem se relaciona com a realidade e forma sua consciência. Ou seja, ela é formada nas relações que o indivíduo vai estabelecendo com a realidade histórica, com outros homens, tanto nas relações de caráter subjetivo como nas sociais, relações de classe, como ressalta Séve (1979).

Assim, sendo fruto do trabalho, a consciência nasce de uma atividade que tem sempre um objeto, um motivo que a orienta até a concretização dos seus fins. A personalidade, conformada em meio às relações vitais do indivíduo, fruto da transformação de sua atividade objetivada (Leontiev, 1978a), não pode ser analisada separada da atividade e da consciência.

Reitera-se que o mundo real, imediato, é um mundo transformado pela atividade humana. Por meio do trabalho, o homem produziu objetivações de diferentes tipos, constituindo o mundo dos homens, consubstanciado em instrumentos e objetos em si, a linguagem, as relações entre os homens, bem como as formas mais elevadas de objetivações que se encontram condensadas nas esferas da Arte, Filosofia e Ciência. Contudo, entendendo que o mundo objetivo não é dado imediatamente ao indivíduo, Leontiev (1978a) assinala que o processo de objetivação deve ser pensado sob um outro ângulo, o do processo da sua apropriação pelos indivíduos.

De acordo com o autor, a apropriação tem como objetivo levar o indivíduo a reproduzir as características, faculdades e modos de comportamentos formados historicamente. Assim, na medida em que o meio social imediato do homem é o grupo social a que pertence,

Para fazer seus os *seus* meios, as *suas* aptidões, o *seu saber-fazer* o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material. (LEONTIEV, 1978a, p.173).

O ser humano se constitui nas e pelas relações que estabelece com o mundo físico e social, com vistas a atender as suas necessidades. Por meio da apropriação e da objetivação, segundo Duarte (2013), é que o homem se constitui. Aquilo que já foi objetivado – em ideias ou objetos – precisa ser apropriado pelos homens, para que eles se humanizem.

Para que se possa compreender o processo de objetivação/ apropriação, é preciso assinalar que a consciência é constituída também pela linguagem. Por meio dela os homens se apropriam dos significados dados socialmente. Segundo Leontiev (1978a), são os significados que refratam o mundo na consciência do homem. São as significações que permitem ao homem conhecer o mundo objetivo, suas propriedades, seus vínculos e relações, que são constituídos pela prática social conjunta e fixados sob a forma de conceitos, de um saber ou de um fazer.

A formação de conceitos, espontâneos e científicos, consiste em um processo de internalização de significados sociais historicamente elaborados, que transcorrem na atividade humana.

A criança, por exemplo, em meio à comunicação com aqueles que a rodeiam, aprende a cumprir as ações e a dominar as correspondentes operações da atividade social, que, em sua forma

comprimida, idealizada, estão representadas nos significados. Estes, ao interiorizarem-se, formam os significados abstratos, os conceitos, que, no seu movimento, constituem a atividade mental interna, ou seja, o plano da consciência (LEONTIEV, 1978a).

Como a realidade não é uma transposição *ipsis litteris* na consciência individual, o movimento dos significados, nessa dimensão, encontra-se vinculado ao sujeito da vida real, às suas ações e suas condições materiais de vida, que compreendem aquelas que ele já encontrou elaboradas e aquelas que são resultado de sua própria ação.

As impressões sensoriais que transcorrem em sua atividade e as formas de vivência de seus motivos, dadas pela satisfação ou insatisfação das necessidades que se ocultam atrás deles, possibilitam uma tomada de consciência, criando assim a parcialidade da consciência humana, cuja gênese é o sentido pessoal.

Orientado pelos sinais-vivências circunstanciais, o homem tem a possibilidade de generalizar, pela tomada de consciência, os motivos-fins de uma atividade, que, em uma hierarquia, passa a possibilitar novos motivos, através de uma correlação de motivos.

Na consciência individual, os significados não se realizam a si mesmos, mas sim o movimento do sentido pessoal, que, encarnado neles, delimita-os neste ou “de este ser-para-si do sujeito concreto” (Leontiev, 1978a, p. 120). As ações e operações dessa atividade passam a ser impulsionadas por um motivo, uma necessidade, já que o sentido pessoal é sempre sentido de algo e traduz a relação do motivo-fim. O sentido pessoal é, portanto, a relação do sujeito com os fenômenos conscientizados.

Como ressalta Leontiev (1978a), é por meio da atividade, das relações que o homem estabelece com a realidade, em condições sociais concretas, que se desenvolve a personalidade. O homem

não nasce, desta forma, com a personalidade já formada. Ela se desenvolve no transcurso das relações que vão sendo estabelecidas no decorrer da vida; é um processo.

As relações que proporcionam essa formação particular são aquelas especificamente humanas, pelas quais o homem manifesta-se dentro da atividade objetivada que realiza. Nesse aspecto, deve-se considerar que as relações vitais do sujeito pressupõem uma regulação consciente com a realidade. É a atividade humana, como fenômeno historicamente situado e determinado, que permitirá elucidar as mudanças que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento.

A vida humana é um conjunto de atividades, contudo, na processualidade do desenvolvimento do psiquismo, algumas são consideradas dominantes, posto governarem as principais mudanças nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade do indivíduo, em cada estágio¹ de seu desenvolvimento pessoal.

Leontiev (1978a) ressalta que, embora os estágios de desenvolvimento tenham um lugar determinado no tempo, os seus limites dependem do seu conteúdo, o qual é, por sua vez, determinado pelas condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento do homem. São as condições históricas que determinam qual atividade se torna dominante para a criança/o indivíduo num dado estágio do seu desenvolvimento.

A especificidade desse desenvolvimento é que as atividades enredadas pelo sistema de relações estabelecido pelo próprio sujeito aparecem, no processo em questão, sob uma relação hierárquica, relações que formam o núcleo da personalidade, conforme propõe Leontiev (1978a).

1 Não vamos nos deter nessa discussão, mas é importante registrar que segundo Elkonin (1987) os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

De acordo com o autor, o desenvolvimento da personalidade e o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência (tomada de consciência de si dentro do sistema de relações sociais) são processos inseparáveis, sendo o primeiro longo e complexo, comportando estágios e limites.

A hierarquização das atividades expressas nesse processo evidencia que, no conjunto das atividades do homem, ocorreu uma concentração delas em torno de uma atividade principal, à qual se subordinam. Isso implica em considerar que, por exemplo, na idade adulta a atividade principal é a atividade profissional. Essa forma de relação com a realidade é que influenciará na hierarquização dos motivos, assim como na ampliação ou não de suas funções psicológicas superiores. Vigotsky (1996) deixa muito claro que a formação da personalidade está atrelada ao desenvolvimento destas funções.

Neste aspecto, a subordinação das atividades e a sua hierarquização refletem justamente as forças motoras do desenvolvimento do psiquismo em cada período do desenvolvimento humano. No professor, o trabalho pedagógico, por exemplo, deveria ser a mola mestra que impulsiona o desenvolvimento de suas potencialidades – muito embora isso nem sempre ocorra, devido ao processo de alienação, conforme veremos no decorrer do capítulo.

Tais forças são determinadas diretamente pela própria vida do sujeito, ou seja, pelo desenvolvimento da sua atividade, organizada nas condições concretas da vida (Leontiev, 1978a). Contudo, como ressalta o autor, por ser a atividade um processo orientado por um motivo, é preciso evidenciar que “na correlação das atividades, está implícita a correlação de motivos” (Leontiev, 1978a, p. 147). Atrás da hierarquização das atividades encontra-se uma hierarquização de motivos.

Esses processos psicológicos, de interpenetração entre os significados e os sentidos, são mediadores da hierarquização das ativida-

des e dos nexos hierárquicos dos motivos, constituem o núcleo da estrutura motivacional da personalidade. Para Leontiev (1978a, p. 165) “A formação deste movimento é o que expressa o estabelecimento de um sistema harmônico de sentidos pessoais: **o estabelecimento da personalidade**” (grifos nossos).

Esse processo é acompanhado pelas emoções, que cumprem a função de sinais internos e resultam das relações entre necessidades, motivos e possibilidades de realização da atividade que respondem a eles. É justamente a unidade entre os aspectos motivacionais e emocionais das atividades que estabelecem uma distinção entre motivos geradores de sentido e motivos-estímulos, possibilitando a hierarquização.

Na estrutura de uma atividade certo motivo pode ser gerador de sentido, e em outra motivo-estímulo. Porém, os motivos geradores de sentido sempre possuem uma posição hierárquica mais elevada, embora nem sempre se tornem conscientes para o indivíduo.

Martins (2004) apresenta a seguinte ideia em relação aos motivos geradores de sentido:

Os motivos geradores de sentido são aqueles motivos que ao impulsionarem a atividade lhe conferem sentido pessoal. Na atividade por eles desencadeada existe uma unidade consciente entre motivos e fins, ou seja, entre o “porquê” e o “para que” da atividade; possuem uma dimensão teleológica e, por isso, ocupam um lugar de destaque na estrutura afetivo-motivacional da personalidade. (MARTINS, 2004, p.5).

Correlacionando com o trabalho docente, pode-se dizer que a motivação do professor seria levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos produzidos pelos homens, com vistas à sua humanização. No entanto, considerando, por exemplo, as condições objetivas de

trabalho, caracterizadas em nossa sociedade pela precarização, os profissionais não conseguem desenvolver a prática docente desta forma.

O significado da escola – socializar os conhecimentos – deixa de motivar o professor ao ensino, levando-o a desenvolver outro sentido pessoal para sua ação profissional. Tais pontos interferem na hierarquização de suas atividades e contribuem para a constituição da personalidade marcada pelo adoecimento.

Neste aspecto, Zeigarnik (1981, s/p) afirma que “As atitudes da pessoa estão relacionadas com a estrutura da personalidade, suas necessidades e particularidades emocionais e da voluntariedade”. O adoecimento provoca mudanças na esfera motivacional dos indivíduos, provocando uma transformação na hierarquizado de suas atividades, mudando sua forma de se relacionar com a realidade.

Neste caso, podemos inferir que na hierarquização dos motivos muitas vezes os professores são guiados pelos motivos estímulos e não por motivos geradores de sentido. O que incita o professor a ação, por exemplo, pode ser a necessidade de receber o salário e não o fato de ensinar, de levar o aluno à apropriação dos conhecimentos.

A possibilidade de refletir sobre a realidade, sobre a sua própria realidade e sobre si mesmo (consciência e autoconsciência), de forma qualitativa ou não, encontra-se intervenculada ao sistema de relações sociais dos quais o homem se apropria por meio da sua atividade.

A formação da personalidade está intrinsecamente relacionada às relações de classe presentes na sociedade capitalista. Já em 1930 Vygotsky (1930) afirmava que a composição da personalidade humana estava relacionada com a divisão de classe, com o pertencimento do indivíduo a uma dada classe social.

Desta forma, não podemos deixar de mencionar que a personalidade do professor, como se apresenta hoje, é guiada pela posição

social que ocupa em nossa sociedade. A estrutura da sua personalidade vai se transformando, na vida adulta, como decorrente de sua atividade principal, no caso, o trabalho docente – o trabalho docente alienado.

Traçando algumas considerações

Neste capítulo partimos do pressuposto de que é importante os leitores compreenderem que a personalidade é uma formação social, que vai se conformando por meio da atividade humana.

Desta forma, tornou-se essencial esclarecer o sentido ontológico do trabalho, gênese do ser social, destacando que é por meio dele que o psiquismo se diferencia, que a consciência é constituída e constitui, posto ter em sua estrutura a pré-ideação e a objetivação.

Após o estabelecimento desse marco, buscamos destacar que a atividade educativa contribui para o processo de formação humana, pois possibilita que o indivíduo se aproprie das objetivações culturais produzidas pelos homens.

Também abordamos a personalidade dentro da estrutura da atividade, destacando brevemente a consciência social e individual, da qual essa formação é indissociável. Falamos da constituição da personalidade por meio da atividade objetivada, buscando ressaltar que essa formação tem em sua estrutura a hierarquização dos motivos, que é dada pelo sentido pessoal, que constitui o desenvolvimento pessoal.

Nossa intenção foi levar o leitor a estabelecer relações entres esses pontos, demonstrando que não é possível falar de adoecimento sem ter clareza de como se dá a formação do indivíduo por meio do trabalho, sem falar no processo educativo e na constituição da personalidade do professor.

Nossa pretensão é que o leitor compreenda que na contemporaneidade a essência do ser social está sendo preterida em sua dimensão

universal. Que, em relação ao professor, o movimento dos significados na estrutura da personalidade, a hierarquização das atividades e dos motivos, expressa o movimento dialético, contraditório, no qual ressalta a passividade e/ou adoecimento, posto contrariar a sua própria essência e a essência do trabalho educativo com vistas à apropriação dos conhecimentos científicos.

Saviani (2012) assinala que, como mediação pela via da totalidade, a educação escolarizada propõe levar os alunos a se apropriarem dos elementos culturais, por meio do ensino sistematizado, organizado pelo professor, possibilitando aos estudantes estabelecerem generalizações, para que se tornem seres históricos ativos.

Contudo, observa-se na contemporaneidade certa relativização acerca do conhecimento sistematizado, de modo a se colocar em dúvida se esse sistema de conceitos corresponderia aos interesses dos alunos ou se seria útil para o seu dia a dia, para o seu saber fazer. Não podemos deixar de mencionar, como propõe Facci (2004), que vivemos hoje um esvaziamento do conhecimento e, conseqüentemente, do trabalho do professor.

Muito embora o conhecimento sistematizado, produzido historicamente, seja carregado de interesses de uma classe, a dominante, ainda assim não pode ser subtraído da prática pedagógica. Não se trata de esvaziar os conhecimentos, mas sim de adensá-los, uma vez que podem possibilitar que o aluno conheça a realidade de forma mais complexa. Podem provocar a superação das funções elementares em direção às funções psicológicas superiores, pela tomada de consciência e apreensão, aumentando as possibilidades de uma conduta livre e universal.

Desta forma, a tarefa precípua da educação consiste em viabilizar o acesso a esse tipo de saber, em favor da formação humana. Enquanto *locus* de formação humana, a escola possibilita ao homem

concreto, de forma processual, um conhecimento maior da realidade e da sua posição em relação à sociedade, sendo o ato pedagógico ele mesmo político.

Ao considerar que o caráter instrumental da educação reside no conceito de mediação, entende-se que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas, como bem assinala Saviani (2012, p.45), “ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais se vincula”.

A prática do professor tem sempre um sentido político em si, independentemente de que esse sentido exista para o professor, ou de que se tenha ou não consciência do significado político da ação educativa.

Frente ao cenário atual das contradições decorrentes das relações econômicas, a chamada ‘reestruturação produtiva’ repercutiu diretamente na redefinição do papel do Estado, cujas reformas implementadas na década de 1990 tiveram efeitos diretos no processo educacional, na produção e apropriação social do conhecimento (CAVAZOTTI, 2010).

A objetivação clara desses efeitos encontra-se, por exemplo, na implantação de um Sistema Nacional de Avaliação em detrimento de um Sistema Nacional de Educação. Atualmente, a escola brasileira de qualidade e para todos encontra-se atrelada aos resultados das avaliações externas, que objetivam evidenciar se as competências e habilidades estão sendo associadas aos conteúdos escolares.

A política de avaliação estatal encerra uma problemática fulcral, qual seja avaliar o produto em detrimento do processo, resultando em outro problema, que é a incipiente formação de professores. Esta segue o mesmo princípio da ênfase no produto em detrimento do processo, como pode ser observado nos critérios para a progressão

na carreira docente e conseqüente melhoria do nível salarial: a exigência de títulos, a complementação da escolarização, o número de cursos, entre outros.

Por outro lado, observam-se as formações aligeiradas, em que é priorizado o saber fazer em detrimento do conhecimento; os salários desrespeitosos, que obrigam os docentes a colocarem a questão da subsistência num primeiro plano (Alves, 2006). Sob tais condições, indaga-se quais motivos, significados e sentidos são construídos no trabalho docente, de que se reveste a personalidade do professor que está adoecendo?

Observa-se que o professor encontra-se “desapropriado” de seus instrumentos de trabalho, que são o saber/conteúdos e o saber fazer/método, restando-lhe uma técnica sem competência ou muitas competências sem o saber. O professor encontra-se alienado, seu trabalho foi destituído de sentido, deixou de constituir meio para a construção da sua humanidade. Como afirmava Marx (2010, p. 79), “a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (Macht) e à grandeza (Grösse) da sua produção [...]”

Esse estado de coisas não se encontra exatamente em contradição com a concepção que empresta à categoria trabalho o papel matriciador, gênese do ser social. O que efetivamente resulta de tal contexto, de tal condição, é que o ser social que daí emerge está indelévelmente marcado pelas características da forma como o trabalho é efetivado, ou seja, como ser social cada vez mais alienado, des-consciente e des-informado a respeito das implicações da forma e das condições do exercício do trabalho sobre seu próprio ser, sobre sua própria consciência. Em decorrência desse estado de coisas, tanto a organização produtiva capitalista se consolida quanto a cultura decorrente e inerente a essa organização se amplia e se aprofunda, fazendo da anomalia o normal.

Nesse contexto, material e cultural, a lógica das relações sociais e o sentido das instituições sociais, da família à escola, da religião à ciência e à filosofia, se apresentam notadamente atravessados pela perspectiva da reprodução ampliada do capital. Sob tal condição, aquilo que não parece ter lugar na equação capitalista torna-se secundário ou mesmo desnecessário, como é o caso de uma educação que vise o desenvolvimento pleno do indivíduo, que tenha por princípio a transmissão dos bens culturais acumulados pela humanidade.

É no processo de esvaziamento do sentido da educação com vistas a atender a lógica da alienação e da reprodução, que emerge o adoecimento docente. Ele é ao mesmo tempo consequência e sintoma da priorização do mundo das coisas em detrimento do mundo das pessoas.

Referências

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

CAVAZOTTI, M. A. (2010). **Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 101).

CHASIN, J. Marx. **Estatuto Ontológico e Resolução Metodológica**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2009.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: edição comemorativa. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**. Vol. 20, n.02, p. 279-301. Florianópolis-SC, 2000.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**. Vol. 24, n. 62, p.44-63. Campinas-SP, 2003.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em l infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (OrgS.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987.

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.

_____. **Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o a docimento**. Relatório de pós-doutoramento realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2017.

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

_____. **Actividad, conciencia e personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

LESSA, S. Lukács: trabalho, objetivação, alienação. **Trans/Form/Ação**. N. 15, p. 39-51, 1992. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131731992000100002&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0101-31731992000100002. Acesso em 7 abr. 2014.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social: el trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 1982.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**. N. 24, p. 82-99, 2004.

_____. A categoria atividade em Aleksei Nikolaevich Leontiev. **Anais do Evento de Método e Metodologia em Materialismo Histórico Dialético e Psicologia Histórico-Cultural**. Maringá-PR, 2013.

MARX, K. **A contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. *O capital* (Vol. I). São Paulo: Abril Cultural, 1983

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Claret Ltda, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.12, n. 343, p. 152-180, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2012.

SÈVE, L. **Marxismo e a teoria da personalidade**. Volume 2. Lisboa: Horizonte Universitário, 1979.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia concreta do homem**. Educação e Sociedade, 2000.

_____. **Obras Escogidas**: Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Disponível em: <http://www.marxistts.org/>. Acesso em fev. 2007.

ZEIGARNIK. B. V. **Psicopatologia**. Madri: Akal Editor, 1981.

CAPÍTULO 2

RELAÇÕES ENTRE SOFRIMENTO/ADOCIMENTO DO PROFESSOR E FORMAÇÃO DOCENTE

Valéria Antônia Benevides Solano Soares
Lígia Márcia Martins

Introdução

A literatura científica sobre a saúde do professor é escassa e recente, tendo uma grande parcela composta por estudos ergométricos descritivos que enfocam especialmente o desgaste e o estresse e, via de regra, relacionam o desgaste, o mal-estar e o adoecimento físico e mental dos professores às condições inadequadas, ao ritmo acelerado e ao volume exacerbado de trabalho exigido no cumprimento de suas atividades.

Dentre tais estudos, destaca-se a pesquisa realizada no ano de 2010 pela APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo sobre saúde e condições de trabalho dos professores da rede estadual paulista, que coloca em foco o sofrimento docente dentro e fora das salas de aula.

Em suas análises, o relatório da APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (2010) – aponta a grande dificuldade em diagnosticar as doenças coletivas do trabalho, pois estas permanecem ocultas na imaterialidade do mesmo. Pina Ribeiro (APEOESP, 2010) reitera, nesse contexto, a necessidade de se compreender estas formas coletivas de adoecer influenciadas pelas relações internas e externas do trabalho.

Por outro lado, a investigação histórica da relação entre saúde e trabalho mostra que a partir da segunda metade do século XX as doenças que eram associadas diretamente à materialidade do trabalho, como as atividades industriais, por exemplo, sofreram enormes transformações ocorridas, principalmente devido ao posicionamento e à resistência dos operários, fato este que fez reduzir a violência explícita da atividade laboral. Contudo, desde essa época ocorreu uma eclosão de enfoques acerca das chamadas doenças coletivas ou atípicas do trabalho, que são aquelas que não apresentam causalidade aparente com o mesmo (APEOESP, 2010).

A respeito dessas constatações, Pina Ribeiro (APEOESP, 2010) aponta que estudar as formas coletivas de adoecimento dos professores provoca um debate necessário no sentido de problematizar as políticas de saúde que acabam por centralizar no docente as causas de seu próprio sofrimento, quando sabemos que eles adoecem em decorrência de múltiplas determinações, com destaque às más condições de formação e exercício profissional. Nesse sentido, o relatório da APEOESP (2010) julga premente a produção de investigações que avaliem a causalidade dos indicadores apresentados por sua pesquisa, na direção de propor soluções possíveis.

Segundo a mesma pesquisa, uma das maiores causas do adoecimento do professor é a dificuldade de aprendizagem de seus alunos. Por outro lado, a literatura recente tem apontado índices alarmantes de queixas escolares e medicalização da infância, dados que nos levam a inferir, também, na existência de sofrimento por parte dos alunos.

Essa constatação chama nossa atenção para a seguinte questão: por que tanto professores quanto alunos, ou seja, os dois lados de uma relação pedagógica, estão adoecendo? Fornecer argumentos teóricos que corroborem o esclarecimento desta interrogação é o objetivo desse capítulo, que se encontra organizado em torno dos seguintes itens: considerações gerais acerca de concepções de saú-

de; formação humana, educação e saúde; educação, formação do sistema conceitual e consciência; a formação da consciência como requisito ao enfrentamento da desqualificação do trabalho docente.

Considerações gerais acerca de concepções de saúde

A abordagem do tema sofrimento/adoecimento demanda, de partida, o esclarecimento acerca daquilo que se toma por saúde e sua promoção. Desde seus primeiros enfoques, o conceito de saúde se mostra vinculado à ideologia que fundamenta as ciências orgânicas e de saúde desenvolvidas ao longo do processo histórico iniciado com o capitalismo. Posto que a preocupação com a saúde nasceu subordinada à consolidação deste sistema político e econômico – gerador de profundas transformações sociais, fazendo emergir uma noção moderna de Estado e de intervenção social, tal desenvolvimento inaugurou uma nova visão acerca das relações entre indivíduo, sociedade e saúde (BATISTELLA, 2013).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), fazendo uma análise sobre a forma de instituição do Estado capitalista explicam que:

[...] o Estado instituiu-se como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações. O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 8).

Segundo estas autoras, as políticas públicas sociais, ou seja, as políticas de saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação etc. despontam como ferramentas importantes de gerenciamento estratégico do Estado. Ou seja, essas políticas colocam-se no centro da contradição entre as características próprias de um Estado submetido aos interesses gerais do capital (que objetivam assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social) e seu papel como agência que não pode deixar de exercer o enfrentamento do confronto entre as forças sociais.

Vinculado sempre às necessidades e objetivos desse sistema de organização econômico-político-social, em suas diferentes fases, o conceito moderno de saúde foi elaborado e evoluiu historicamente de acordo com distintos modelos explicativos representados em três tipos de formulações.

A primeira formulação, baseada no modelo biomédico mecanicista, vê a saúde como ausência de doença. Na segunda, que surgiu após a Segunda Guerra Mundial, a saúde passou a ser pensada como estado de bem-estar, o que, a partir de 1946, evoluiu para a terceira, que é a noção fenomênica, existencialista, de saúde como bem social (BATISTELLA, 2013).

O documento de constituição da Organização Mundial de Saúde (OMS), datado de 1946, problematizou a questão quando passou a definir saúde como: “um completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (BATISTELLA, 2013).

Segundo Cangliem (1990, In: Batistella, 2013), existe uma forma de encarar a saúde que é subjetiva e outra que é objetiva e considerada científica. No entanto, autores fenomenológicos discordam de forma categórica dessa ideia, assegurando que a saúde é sempre uma manifestação de caráter pessoal, que só pode ser

avaliada pela pessoa que a vivencia (ALMEIDA FILHO, 2000, In: BATISTELLA, 2013).

Na visão de Caponi (1997, In: Batistella, 2013), mais do que impraticável, por ser subjetivo e inalcançável, o conceito da OMS pode servir para justificar práticas arbitrárias de controle e exclusão de tudo que for considerado indesejável ou perigoso para o “bem-estar” da sociedade (BATISTELLA, 2013).

Essa polêmica fez com que, no campo da saúde mental, surgissem diferentes maneiras de atuar que possibilitassem ou não programar ações que a promovessem, dependendo do conceito sobre o qual se fundamentam. Essa imprecisão conceitual intensificou a confusão que se instalou, sobretudo, a partir das contraposições às práticas para a promoção da saúde fundadas no modelo positivista (BATISTELLA, 2013).

Somos anuentes de que a compreensão da saúde dentro da visão positivista binária, que cinde saúde e doença, aparência e essência, objetividade e subjetividade, etc., mostra-se extremamente problemática e apresenta-se como um dos obstáculos para uma contribuição mais efetiva por parte da Psicologia a inúmeras áreas e, especialmente, à educação. Os enfoques psicológicos prevalentes seguem centrando-se nos sujeitos singulares e voltando-se para o “indivíduo empírico”, captado de modo imediato, e não para o “indivíduo concreto”, aquele que “é uma síntese de inúmeras relações sociais” (SAVIANI, 2003, p. 81).

Dessa forma, a busca pela superação do atual conceito de saúde não se dará sem que haja uma mudança de entendimento a respeito da relação entre sujeito e objeto na constituição da subjetividade humana, isto é, enquanto não se proceda à adoção da lógica dialética para tal entendimento.

O enfoque dialético coloca em destaque, dentre outros, o prin-

cípio da contradição, segundo o qual todo e qualquer fenômeno se institui por polos opostos interiores um ao outro e, por essa via, orienta a compreensão do sujeito “como ser histórico e social, concebendo a relação objetividade e subjetividade numa relação de unidade dos contrários” (CAMBAÚVA e SILVA, 2009, p. 32).

Nesta mesma direção, concebendo o binômio saúde/doença como objeto da epidemiologia, Sampaio (1998) traz como problema crucial do processo de conhecimento desse objeto a insuficiência dos métodos positivistas e funcionalistas, e demonstra que “a dialética é o método por excelência para dar conta de fenômeno tão evanescente e mutável, tão dinâmico e complexamente determinado” (SAMPAIO, 1998, p. 19).

Nesta esteira, analisamos o binômio saúde/adoecimento dos professores e, conseqüentemente, de seus alunos, baseando-nos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, cujos fundamentos são dados pelo materialismo histórico-dialético. Tais pressupostos propõem a intervinculação e interdependência entre subjetividade e objetividade, e isso significa dizer que “os determinantes do desenvolvimento psíquico se encontram na cultura historicamente constituída” (ABRANTES e MARTINS, 2006).

Ora, se os determinantes do desenvolvimento psíquico se revelam sociais, assim também entendemos a gênese de seu oposto, representado pelo adoecimento e sofrimento psíquico.

Todavia, Vigotski (1995) chama-nos a atenção para o amplo significado da palavra social, considerando que, como tal, devemos tomar tudo que é cultural, justamente porque a cultura é o produto da atividade social do ser humano, isto é, do trabalho.

Igualmente, Saviani (2003) afirma que:

[...] a natureza humana não é dada ao homem,

mas é por ele produzida sobre a base da natureza humana biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo 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. 13).

Por conseguinte, conferiremos, na sequência, destaque ao processo histórico-social de formação humana.

Formação humana, educação e saúde

Dada sua natureza cultural, o indivíduo forma-se num processo de construção e autoconstrução em relação às condições objetivas de existência e, por esta razão, a humanização é a tarefa básica do processo educativo.

Conforme Mårkus (1974) não se pode entender nenhuma característica humana, nem sequer em suas formas mais simples, como produto da natureza e receptividade passiva na relação sujeito-objeto, mas, outrossim, como fixação sensível do efeito de objetos externos no organismo humano.

O homem, como tal, tem que aprender a ver, a ouvir, a pensar, agir etc. E o conteúdo primário dessa aprendizagem é o que já existe sob a forma de trabalho objetivado, isto é, em forma de objetivações materiais e de consciência social. Por isso Mårkus (1974) afirma, ainda, que é impossível entender a formação humana considerando-se somente a interação físico-fisiológica entre o homem, como ente natural, e o seu entorno.

Encontramos em Marx e Engels (2007), que:

[...] somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, por-

tanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo, comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida. (MARX e ENGELS, 2007, p. 53).

Destaque-se que a produção da vida material identifica-se com o trabalho na condição de atividade vital, que é, pois, “a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como singular e, em consequência, reproduz a própria espécie” (DUARTE, 2013, p. 22-23).

Sob a mesma orientação, Martins (2004a) afirma que a relação entre homem e sociedade não se limita ao processo de adaptação às circunstâncias de vida, muito mais do que isso, é essa relação que tem criado o próprio homem. Ao se objetivar socialmente, o homem desenvolve as propriedades que o tornam um ser universal, isto é, representativo do gênero humano.

Entretanto, cabe ressaltar que se toma por atividade vital humana, por trabalho, a ação consciente de uma finalidade que antecipa idealmente a transformação concreta da realidade natural ou social. Apenas a práxis, que é ao mesmo tempo ação material, consciente e objetiva, é uma atividade verdadeiramente humana. Por sua vez, tal atividade, promotora da superação dos limites da espécie, permite ao homem tornar-se cada vez mais livre, posto que

a liberdade represente a “atividade teórico-prática que cria a realidade social” (MARTINS, 2004b, p.59).

Destarte, quando pretendemos contribuir para a construção do entendimento da relação saúde-doença e suas interfaces com a educação escolar, a partir de uma concepção dialética, devemos proceder a uma análise histórica dos aspectos materiais e sociais que afetam e determinam a reprodução, manutenção e produção da vida humana.

O trabalho, como a dimensão fundante da humanidade, deve, pois, ser tomado como categoria central na análise do eixo saúde-educação. Isto porque quando pretendemos compreender a saúde de um modo geral, a educação como um meio possível de promoção de saúde e analisamos o atual quadro de sofrimento de professores e alunos dentro do contexto da educação escolar, estamos, via de regra, diante de produtos das relações sociais que, como sabemos, refletem as relações sociais de produção de um dado tempo histórico.

Ademais, como Duarte (2013, p. 98) adverte em seus estudos, a formação do indivíduo se dá “como relação entre o processo de apropriação das forças essenciais humanas, produzidas social e historicamente e de objetivação mediada por essas forças essenciais”, e tem se realizado nas condições da luta de classes. Nessa configuração, tal formação não pode ser considerada exclusivamente humanizadora.

Esta proposição de Duarte (2013) confere sentido à discussão acerca da relação entre saúde e adoecimento de professores, relacionando-a à qualidade do desenvolvimento psíquico, que é, por sua vez, dependente da qualidade do processo de formação do reflexo psíquico do real na consciência.

Corroborando esse pensamento, Sampaio (1998) afirma que:

[...] quando falamos em sofrimento psíquico estamos falando em algum tipo de contradição entre subjetividade e objetividade, e quando falamos em doença mental estamos falando em antagonismo entre subjetividade e objetividade, uma ruptura aparential entre o eu e o mundo, entre o eu e o outro, já consubstanciado intra-subjetivamente, entre o eu e o eu, e nas tentativas de superar aquela ruptura aparential, dolorosa ameaça de ruptura real. (SAMPAIO, 1998, p. 89).

Buscar a superação das formas alienadas de desenvolvimento da consciência no processo de formação do indivíduo requer construir objetivamente instrumentos de enfrentamento e superação da realidade que a produz. Destarte, uma educação escolar que prime por esse objetivo não pode preterir o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente sistematizados, haja vista que eles se impõem como condições imprescindíveis à fidedignidade da consciência àquilo que nela se faz refletido.

Destaque-se que a consciência é mediação nuclear na relação do indivíduo com as condições objetivas de vida e, igualmente, consigo próprio, cumprindo-lhe a tarefa de orientá-lo na realidade concreta.

Sendo assim, consideramos que os investimentos educativos na formação da consciência se revelam estratégias imprescindíveis para o esclarecimento da relação do ser no mundo, dado que não se aparta da promoção de sua saúde. A nosso juízo, tais investimentos identificam-se com um ensino sólido, voltado à formação do pensamento lógico, abstrato, cuja exigência reside na formação do sistema conceitual.

Educação, formação do sistema conceitual e consciência

Segundo Vigotski (2013) o tratamento conferido à questão

dos conceitos como sistema conceitual demanda, de partida, a distinção entre os enfoques lógico-formal e lógico-dialético. Em conformidade com o primeiro, “o conceito é um conjunto de traços do objeto afastado do grupo, como um conjunto de características gerais” (VIGOTSKI, 2013, p. 82).

Porém, para a lógica dialética o conceito oferece um conhecimento muito mais amplo do que somente um conjunto de características abstraídas do objeto. Segundo o autor, pelo conceito conhecemos as características do objeto em suas relações, em suas conexões regulares com outros objetos; o conceito apresenta a predisposição para inúmeras avaliações e sínteses a respeito do objeto. Destarte, para este autor, a verdadeira formação de conceitos se identifica à construção do sistema conceitual pelo qual o objeto pode ser captado em suas múltiplas determinações.

Importante destacar que, segundo Vigotski (2012, p. 78), o conceito é o conhecimento mediado do objeto, que se faz diferente da contemplação e do conhecimento direto do mesmo, por isso se apresenta como produto da elaboração racional da relação ativa sujeito-objeto. O conceito não é, portanto, “o resultado mecânico da abstração, mas sim o conhecimento duradouro e profundo do objeto”.

Além disso, Vigotski (2012, p. 82) salienta em seus estudos a necessidade da formação e ampliação dos conceitos, para que possam ocorrer transformações no conteúdo do pensamento. Segundo ele, todas as mudanças de conteúdo pressupõem necessariamente uma mudança nas formas do pensamento, posto que é no processo de formação de conceitos que o pensamento lógico se edifica, ampliando progressivamente o grau de fidedignidade da imagem subjetiva da realidade objetiva, na medida em que o ato de pensar a realidade se reverte em seu reflexo e na forma de agir sobre ela.

No entanto, o pensamento lógico se desenvolve a partir da formação dos conceitos e, mais do que isso, o seu domínio é consequência essencial da aquisição do sistema conceitual. Ou seja, esse tipo de pensamento é constituído por conceitos, porém não pelos conceitos como elementos em separado, mas pelos conceitos em funcionamento sistêmico, haja vista que apenas assim podem abarcar todas as especificidades do objeto ou fenômeno que representam. Em outras palavras, “o pensamento lógico é o conceito em ação” (VIGOTSKI, 2012, p. 82).

Destaque-se que, em face das especificidades do pensamento teórico, ou conceitual, ele não se desenvolve espontaneamente ou por mera aproximação de representações limitadas pela sensorialidade, sendo fundamentalmente condicionado pelo ensino dos conceitos, ou seja, a “qualidade do ensino dos conceitos é, portanto, o requisito fundante do desenvolvimento do pensamento teórico” (MARTINS, 2013, p. 209).

Pela necessidade de reproduzir o processo de desenvolvimento do objeto ou da situação dada, o pensamento lógico, teórico, opera necessariamente por meio do conceito. Operar por conceitos é

[...] reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que o objeto do pensamento integra, expressando encadeamentos, leis e, fundamentalmente, as relações necessárias entre as coisas singulares e o universal. (MARTINS, 2013, p. 208).

Logo, é a principal característica dessa forma de pensamento, e ela é a representante dos máximos alcances do desenvolvimento psíquico. Por isso, o ensino desenvolvente é aquele que prima pela objetividade dos conteúdos que veicula e pelas formas mais adequadas pelas quais procede a sua transmissão.

Nessa direção, para que os conteúdos e formas de ensino incidam sobre o ato de pensamento e seus produtos, eles devem mobilizar as operações racionais que traduzem seu funcionamento, o que significa pôr em ação os processos de análise, síntese, comparação, generalização e abstração. Tais operações constituem uma unidade dialética em processo dinâmico e à raiz delas edifica-se a consciência e uma de suas principais expressões: a autoconsciência.

De acordo com Vigotski (2012) a autoconsciência não é dada ao sujeito desde o início da vida, a criança pequena desenvolve-a lentamente, sendo que a formação do pensamento é condição essencial para que isso ocorra. Somente na idade de transição, portanto, à medida da consolidação da formação de conceitos é que ocorre o salto qualitativo representado pela autocompreensão, resultante da reflexão sobre si mesmo, e isso retroage sobre a própria estruturação da consciência.

Dessa forma, esse autor assegura que é correto afirmarmos que a compreensão e ordenação da realidade, tanto interna quanto externa, depende do pensamento por conceitos e, em igual medida, a intencionalidade depende do grau de desenvolvimento da autoconsciência.

Apoiados em Vigotski (2012), podemos afirmar que o pensamento por conceitos é um elemento fundamental do desenvolvimento da personalidade e de seus vínculos com o mundo circundante. Essa constatação leva-nos a sustentar que a relação de condicionalidade existente entre os processos educativos e a formação do autodomínio dos processos funcionais psíquicos superiores, consubstanciados na autoconsciência e no autodomínio da conduta, corroboram a promoção da saúde à medida que fornecem os instrumentos psíquicos para o trato com o real.

A formação da consciência e o trato com o real

Até o presente, procuramos demonstrar a natureza cultural do desenvolvimento humano – com destaque ao psiquismo, bem como as vinculações existentes entre o mesmo e a educação escolar.

Advogamos que a qualidade da formação da consciência como imagem subjetiva da realidade objetiva subjugam-se à natureza dos conteúdos de ensino, e que a referida formação é esteira da personalidade, consubstanciada em concepções de si e de mundo. Assim o fizemos por entender que apenas uma sólida formação poderá instrumentalizar as pessoas, com destaque aos professores, para o trato com o real e para o enfrentamento dos inúmeros desafios impostos pela realidade concreta e que nutrem o sofrimento/adoecimento dos mesmos. Dedicuemo-nos, pois, a uma breve análise sobre as circunstâncias concretas contemporâneas que balizam o trabalho docente.

Segundo Lara e Maroneze (2012), a reforma educacional gerada a partir de um novo processo de reestruturação produtiva do capital, teve início nos anos de 1990 e estabeleceu novas exigências ao sistema educacional, visando a redução dos investimentos na educação, a centralização dos recursos na educação básica e a descentralização do sistema de ensino por meio de medidas que transferem responsabilidades para a sociedade civil na execução da política educacional. Estrategicamente, várias organizações e reorganizações produtivas do capital já foram realizadas ao longo da história do capitalismo e, articuladas a elas, sempre seguiram propostas de organização de princípios educativos.

Respeitando os pressupostos político-econômicos neoliberais, as orientações hodiernas partiram das demandas das agências internacionais de financiamentos, em especial do Banco Mundial, tendo como finalidade tornar o sistema educacional flexível, produtivo e

eficiente – conforme parâmetros do capital, reduzindo custos e ampliando a privatização dos serviços públicos. Os impactos observados das novas metas educacionais recaíram, conseqüentemente, sobre o trabalho do professor e, segundo afirmam Lara e Maroneze (2012), cabe a ele adaptar-se ao novo reordenamento proposto pela reforma, que busca adequar a educação e o professor à dinâmica do processo produtivo.

Nessa perspectiva, as metas educacionais implementadas exigem professores aptos à implementação de ‘novas práticas’, adequadas às necessidades de criação de estratégias eficazes na solução imediata de problemas causados, sobretudo, pela escassez de recursos. O professor passa, então, a ser responsabilizado tanto pelos êxitos quanto pelos insucessos dos programas governamentais e do desempenho dos alunos.

Assim, para manter a imagem de profissional competente e responsável, o professor deve criar estratégias, driblar as dificuldades que aparecem no cotidiano, cumprindo a tarefa de garantir um ensino de qualidade, capaz de responder às exigências do mercado. (LARA e MARONEZE, 2012, p. 138).

Seguindo os critérios gerenciais ditados pela reforma, a ênfase da aplicação financeira recai sobre os investimentos em equipamentos, materiais didáticos, livros, entre outros recursos materiais que venham contribuir, ainda que de modo minimalista, com o desempenho individual do aluno, tendo em vista evitar a evasão e a repetência escolar.

Por outro lado, ocorre um grande descaso para com os fatores relacionados com a formação, os salários e as condições de trabalho dos professores. Sobre isso, Lara e Maroneze (2012) afirmam

ainda que, numa ordem de prioridades, o trabalho pedagógico tem ficado em último plano. Recai sobre o professor todo o ônus da reforma, com destaque à precariedade das condições de trabalho e, dentre elas, a superpopulação de alunos por sala de aula, as necessidades de ampliação da jornada de trabalho, para compensar a baixa remuneração causada pelas perdas salariais, e a intensificação do trabalho decorrente das exigências burocráticas, que o levam ao preenchimento de inúmeros documentos.

O enorme esforço para responder às novas exigências não é acompanhado de nenhuma contraparte, desencadeando, assim, como explicam Lara e Maroneze (2012), situações que afetam a saúde do professor. Essas autoras afirmam que muitos dos problemas que atingem a saúde do professor estão relacionados com a contradição existente entre o propalado pelas mudanças educacionais e a realidade enfrentada pelos professores em sala de aula.

Nessa direção, Martins (2007) considera que para o professor subjugado a essas novas demandas torna-se fundamental

[...] aprender a aprender estratégias contínuas de adaptabilidade às depauperadas condições de vida e de trabalho promovidas pela sociedade capitalista neoliberal, isto é, aprender formas pelas quais o existente obscureça cada vez mais a consciência. (MARTINS, 2007, p. 27).

Isso significa dizer que o cenário em tela subtrai dos professores as condições imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência (transformadora), tornando-os vulneráveis às ações do meio, dado que se converte, muitas vezes, em sofrimento e/ou adoecimento.

Igualmente, Sala (2010) adverte-nos sobre o fato de que no interior da sociedade capitalista o ensino dos conteúdos escolares se

converte em mero meio para a reprodução do capital. Assim, esse tipo de conteúdo deve ser administrado em ‘pequenas doses’, proporcionando somente o necessário para que o trabalhador exerça seu papel na divisão social do trabalho, juntamente com a imposição de um conjunto de valores que seja capaz de legitimá-la. Toda análise sobre o trabalho na sociedade capitalista remete às questões de valor e mercadoria¹, portanto não se faz diferente com o trabalho educativo.

Não é por acaso que o acirramento das exigências do sistema do capital para com a organização das ações educacionais tem como consequência a desvalorização da transmissão de conhecimentos científicos e do trabalho do professor. Tal desvalorização, a nosso juízo, é um dos fatores geradores do desgaste profissional e pessoal. Nesse tipo de organização social o sentido pessoal do trabalho dissocia-se de seu conteúdo, acirrando a alienação entre os aspectos subjetivos e objetivos que todo trabalho encerra.

Conforme Martins (2007), o trabalho alienado – à medida que afasta as necessidades relacionadas à atividade produtiva das necessidades do sujeito que produz – e, ao mesmo tempo, estabelece uma relação de não equivalência entre salário recebido (meio social de sobrevivência) e trabalho realizado – produz o rompimento da articulação necessária entre o trabalho e seu resultado.

Destaque-se que o trabalho pedagógico, sendo trabalho ima-

1 Na obra *O Capital* encontra-se as seguintes afirmações de Marx sobre a mercadoria: “A riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma – imensa coleção de mercadorias –, e a mercadoria individual como sua forma elementar. Nossa investigação começa, portanto, com a análise da mercadoria” (Marx, 1985, p.45). E sobre o valor: “Se o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho despendido durante a sua produção, poderia parecer que quanto mais preguiçoso ou inábil seja um homem, tanto maior o valor de sua mercadoria, pois mais tempo ele necessita para terminá-la. O trabalho, entretanto, o qual constitui a substância dos valores, é trabalho humano igual, dispêndio da força de trabalho do homem” (MARX, 1985, p. 47,48).

terial¹, é atividade interpessoal, intersubjetiva, dado que demanda vínculos entre o sujeito que produz e os resultados de sua produção ou, por outra, diante da ruptura dos mesmos, as partes envolvidas, quais sejam, professor e aluno, não saem ilesas.

O trabalho (alienado), portanto, passa a apresentar-se como algo estranho ao indivíduo, ao invés de apresentar-se como processo de objetivação da sua personalidade. Leontiev (1978) explica que: “Sob o reino da propriedade privada dos meios de produção tudo toma um aspecto duplo, quer se trate da própria atividade do homem ou do mundo dos objetos em que vive” (LEONTIEV, 1978, p. 124).

Essa *dupla face* (produzir e não produzir a própria vida), própria às relações produtivas na sociedade capitalista, exprime-se na consciência pela *desintegração* de sua estrutura geral, caracterizada pela dissociação entre motivos, sentidos e significações em relação ao vivido.

Referindo-se à estrutura motivacional da personalidade, Leontiev (2001) apresenta uma distinção entre o que chamou de *motivos meramente conscientes e motivos eficazes*. Os primeiros abarcam a

1 Para compreender o trabalho imaterial como uma categoria de produção (diferente do trabalho material), buscamos a explicação elaborada por Saviani (2005). Segundo ele, o homem necessita representar mentalmente os objetivos reais da sua ação, e “[...] essa representação inclui os aspectos de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica de “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (Saviani, 2005, p. 12). Existem, entretanto, duas modalidades de trabalho não material (imaterial): uma que se refere “[...] àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo” (Saviani, 2005, p. 12); e, uma segunda modalidade que “[...] diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção” (Saviani, 2005, p.12), e nesse caso, “[...] produção e consumo imbricam-se” (Saviani, 2003, p. 12). E, como exemplo dessa última modalidade de trabalho imaterial, temos a educação.

consciência do indivíduo na condição de um saber meramente informativo, parcial, posto que o conteúdo da informação ainda não se encontra integrado à consciência como um *sistema de relações sociais e pessoais*. Diferentemente, os motivos eficazes, integrando-se ao *sistema* consciente, se ampliam, conquistando alcances mais efetivos na condução da atividade à medida que lhe conferem sentido pessoal.

Sendo assim, o fato de um indivíduo ter consciência de algo, saber que esse algo existe, não é suficiente para que, de fato, esse saber conduza a atividade na direção de sua eficácia pessoal e coletiva. Tais proposições interessam sobremaneira à análise do sofrimento/adoecimento do professor, conduzindo-nos em direção de outra questão referente aos motivos da atividade humana.

Segundo Duarte e Martins (2013), tendo em vista que toda atividade humana é necessariamente social, sua gênese só pode ser identificada no bojo das relações sociais de produção, das relações, portanto que produzem a necessidade da referida atividade e constroem as bases para sua realização concreta.

Nesse sentido, o radical motivo de todas as atividades não emerge naturalmente da/na subjetividade das pessoas. Pelo contrário, os motivos – sociais em suas origens, se impõem como conteúdos para apropriação individual, posto serem, aprioristicamente, objetivações humano-genéricas. Todavia, o trânsito implícito no processo de internalização do motivo subjugam-se às condições de vida do sujeito e, igualmente, aos domínios que ele disponha acerca da trama social que engendra a criação do motivo e da atividade a ser realizada, na sociedade de classes, em troca de um salário.

Transpondo essa análise para o âmbito da atividade profissional do professor, há que se identificar primeiramente em quais condições objetivas essa atividade tornou-se uma demanda social

e pessoal, compreendendo-se, assim, o ‘porquê’ de sua existência, isto é, a dimensão social do motivo que lhe confere sustentação, a ser, ou não, apropriado pelos indivíduos particulares. Contudo, essa não é uma tarefa simples, se considerarmos a complexidade que marca, por exemplo, a sociedade de classes, posto que como tal – como uma sociedade cindida, assim também serão os motivos criados nela.

Consideramos, pois, que uma formação de professores apta a promover os máximos alcances do pensamento seja imprescindível para que os mesmos ultrapassem o âmbito dos ‘motivos meramente compreendidos’ em direção à edificação de ‘motivos eficazes’, na ausência dos quais dificilmente se confere ‘sentido pessoal’ ao experienciado.

Inferimos que as condições objetivas de vida e de educação empobrecidas obliteram a compreensão das interfaces entre as dimensões sociais e pessoais dos motivos, provocando hiatos entre os conteúdos da consciência – fragilizando-a como ‘sistema’ e, conseqüentemente, dissociando o sentido da ação de seu significado.

Nessa direção, Martins (2007) afirma que em condições de alienação ocorre o empobrecimento da individualidade humana, que se expressa tanto na esfera do trabalho social quanto no âmbito da vida pessoal, posto que a forma e a qualidade da organização política, social e econômica subordinam o desenvolvimento do psiquismo e, conseqüentemente, o modo de ser das pessoas.

Portanto, segundo esta autora, à medida que

[...] a alienação é característica inerente à organização capitalista, o problema da consciência dos indivíduos sobre ela revela-se como um problema de grau, que será maior ou menor dependendo do quanto o indivíduo possa compreender sua exis-

tência para além da particularidade, ou seja, possa superar sua condição particular em direção à condição humano genérica. (MARTINS, 2007, p. 137).

Tal proposição encontra amparo em Vigotski (2013), para quem

Os traços sociais de classe se formam no homem a partir de sistemas interiorizados e que não são outros que os sistemas de relações sociais entre as pessoas transportados para a personalidade. (VIGOTSKI, 2013, p. 91-92).

Por conseguinte, entendemos que a análise da relação saúde-adoecimento e suas interfaces com a educação escolar, não pode preterir a análise dos aspectos materiais, sociais e psicológicos que afetam e determinam a reprodução e manutenção da vida humana.

Considerações Finais

Ao nos encaminharmos para a finalização deste capítulo, entendemos que duas observações se fazem necessárias. A primeira diz respeito ao fato de que não desconsideramos a base material, orgânica, do psiquismo, e porque não dizer da própria vida, portanto não preterimos que desordens genéticas, funcionais, neurofisiológicas e endócrinas também participam do adoecimento/sufrimento mental.

Todavia, tendo em vista a natureza social do ser humano, consideramos que as condições objetivas de existência e as atividades dos sujeitos em tais condições subjugam a si as formas pelas quais as bases biológicas se entrelaçam às bases psíquicas que, unas, se manifestam na maneira de ser das pessoas, isto é, em sua personalidade.

A segunda observação aponta na direção das rupturas entre significados e sentidos e que comprometem a criação de motivos geradores de sentido, rupturas estas engendradas pela sociedade de classes e reiteradas pelo fetichismo do dinheiro. Também não preterimos a existência de pessoas que convivem incólumes com esses fenômenos, sem evidenciarem graus significativos de sofrimento psíquico.

Não obstante, nossa compreensão é a de que os indivíduos sobrevivem a esse fato numa relação diretamente proporcional aos desafios e obstáculos que enfrentam em sua relação ativa com a realidade e, sendo assim, quanto maiores os obstáculos, maiores as probabilidades de que tais condições se convertam em fontes de sofrimento.

No que tange ao professor na sociedade contemporânea, são inúmeros os fatos que evidenciam a precariedade de suas condições objetivas de trabalho e os infindáveis obstáculos que enfrentam para levar a cabo sua atividade laboral. Dentre tais obstáculos, destacamos as diretrizes nacionais que pautam a formação docente, subjugando-a cada vez mais a conhecimentos minimalistas e de senso comum.

Entendemos que esse empobrecimento cultural tem como principal consequência a ‘desinstrumentalização psíquica para o trato com a realidade’, ou seja, o desenvolvimento insuficiente da consciência e da autoconsciência, bem como a falta de domínios teórico-técnicos requeridos pelo ensino. Uma vez despreparados para os desafios inerentes ao ato de ensinar e de formar outros indivíduos, os professores resultam abandonados à própria sorte, cabendo-lhes resistir ou sucumbir a tais circunstâncias.

É a serviço da necessária resistência que advogamos, ao longo deste texto, uma formação docente sólida, pautada nos

conhecimentos representativos das máximas conquistas da humanidade, haja vista que ela é imprescindível ao enriquecimento da relação dos indivíduos com a realidade. Ademais, sabemos que a qualidade da formação do professor se reflete na formação dos alunos, nisso residindo seu grande alcance.

Portanto, a formação docente esvaziada do valor da transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos e, conseqüentemente, da verdadeira especificidade do trabalho pedagógico, corrobora a falta de sentido do mesmo, manifesta tanto em relação aos professores quanto em relação aos alunos.

Nosso entendimento é o de que, da mesma forma que ‘a escola’, o professor não é nem vítima nem vilão das mazelas educacionais, mas sim um trabalhador cujo trabalho é contraditoriamente atravessado pelas demandas da humanização promovida pelo ensino e pelas demandas político-econômicas que, cada vez de modo mais crescente, impõem obstáculos a esse ideal.

Nisso reside, a nosso juízo, o cerne da resposta à interrogação introdutoriamente lançada neste texto: por que tanto professores quanto alunos, ou seja, os dois lados de uma relação pedagógica, estão adoecendo?

Temos claro que a formação docente, por si mesma, não garante a superação do cenário educacional adoecedor. Não obstante, sem ela a atual conjuntura permanece se impondo naquilo que tem de pior.

Pelo disposto, esperamos ter fornecido contribuições para o entendimento do fenômeno sofrimento/adoecimento do professor, tendo como base a compreensão de saúde como condição social de vida na qual o homem se realiza como um ser consciente de sua sociabilidade – apto a apreender e lidar com o real no complexo de relações que o institui; que se realiza como um ser livre – apto

a superar seus limites à medida das apropriações do patrimônio humano-genérico; e que se realiza como um ser universal – instituído e instituinte da humanidade que representa. Um fenômeno, portanto, cuja gênese não reside no próprio sujeito, mas em seu vínculo com o mundo.

Sendo assim, afirmamos a educação escolar como mediadora imprescindível no referido vínculo, posto, sobretudo, caber-lhe disponibilizar o universo simbólico mais elaborado já edificado pela humanidade à apropriação pelos indivíduos, na ausência da qual a formação do ser consciente e livre para que possa ser universal resulta comprometida.

Referências

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. **Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento**. Revista eletrônica Educação e Marxismo, vol. 1, n. 1, FC/UNESP – Bauru. Julho/dezembro 2006. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/processos_pensamento.pdf>. Acesso em: mai. 2014.

APEOESP. **Saúde dos Professores e a Qualidade do Ensino**. 2ª Edição da pesquisa sobre saúde e condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo. Centro de Estudos e Pesquisas – CEPES. Subdivisão do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos – DIEESE. APEOESP. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/saude-dos-professores-e-a-qualidade-do-ensino/>>. Acesso em: nov. 2012.

BATISTELLA, C. **Abordagens contemporâneas do conceito de saúde**. Disponível em:<www.epsjv.fiocruz.br/pdtsp/index.php?li

vro_id=6&area_id=2&autor_id=&capitulo_id=14&arquivo=ver_conteudo_2>. Acesso em: mai. 2013.

CAMBAÚVA, L. G.; SILVA, L. C. A História da Psicologia e a Psicologia na História. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: EDUEM, 2009.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. L. (Orgs.). **Educação e cultura**: lições históricas do universo pantaneiro. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.

LARA, A. M. B.; MARONESE, L. F. Z. A saúde do professor: reflexões sobre a reforma do estado, o mundo do trabalho e a reforma da educação a partir da década de 1990. In: BORGES, L. F. P.; DEITOS, R. A. (Orgs.). **Mudanças no capitalismo contemporâneo e Estado**: as questões educacionais. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Livros Horizonte. Lisboa, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone, 2001.

MÀRKUS, G. **Marxismo e antropologia**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINS, L. M. A natureza Histórico Social da Personalidade. **Caderno Cedes**. Vol. 24, n.62, p. 82-99, abril. Campinas, 2004a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: mai. 2014.

_____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo. Nova Cultural, 1985, vol.1.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SALA, M. Alienação e emancipação na transição do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). Com apoio técnico de MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SAMPAIO, J. J. C. **Epidemiologia da imprecisão: processo saúde/doença mental como objeto da epidemiologia**. [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. Disponível em: SciELO Books. <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: abr. 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. 10a. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O. MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo I. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo I. Madrid: Machado Libros, 2013.

_____. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Machado Libros, 2012.

CAPÍTULO 3

READAPTAÇÃO DOCENTE: QUAL O SENTIDO ATRIBUÍDO PELO PROFESSOR?

Luciana Marques dos Santos

Sônia da Cunha Urt

Soraya Cunha Couto Vital

Introdução

O cenário da crescente violência no ambiente escolar tem sido objeto de preocupação e de frequentes discussões entre educadores, autoridades, organismos internacionais, estudiosos e pesquisadores, entre outros. Sua ocorrência nesse espaço é multifatorial, coloca em risco as funções educacionais básicas (ensino, aprendizagem, desenvolvimento, socialização) e gera sérias implicações aos integrantes desta comunidade.

Diante de tal problemática, objetiva-se nesse artigo analisar a violência escolar como o cenário em que os professores estão inseridos e também os sentidos atribuídos por estes como causa do processo de readaptação.

O interesse pelo tema surgiu a partir de alguns questionamentos a respeito da prática docente e das vivências de violência na escola, percebidas como cada vez mais presentes no contexto educacional. Tem-se como questionamento: qual o sentido dado pelos docentes à readaptação? Qual a relação entre a readaptação e a questão da violência na escola?

A escolha deste tema também aconteceu por meio de trocas interpessoais com professores que vivenciaram esse processo e de-

monstraram em seus discursos como essa experiência provoca sofrimento psíquico, desadaptação funcional e como se trata de um reflexo da desorganização e da desestrutura educacional atual.

A violência na escola é um fenômeno percebido como “pano de fundo” para a readaptação, e também é foco de interesse devido a estudos realizados na pesquisa

“Violência e Preconceito na Escola”, desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e por diversas universidades brasileiras, incluindo a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), nos anos 2013 a 2015.

Os referidos estudos evidenciaram a necessidade de debates com relação à temática, porque a violência, ao adentrar o espaço escolar, tornou-se um fenômeno crescente que dificulta os processos e as relações educacionais.

Considerando o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky e seus interlocutores, principalmente Leontiev e os atuais teóricos que tratam a respeito do trabalho docente, busca-se fazer as interlocuções necessárias para alcançar o objetivo proposto.

Para apresentação da síntese desse trabalho foca-se na readaptação e no trabalho docente e, posteriormente, nos resultados encontrados.

Sobre a readaptação e o trabalho docente

Entende-se que a readaptação funcional é o afastamento do professor de sua função de magistério por motivo de adoecimento, seja qual for, sendo investido de outra função profissional. É concebida como um processo que inicia com o afastamento por meio de licença médica, concedida por um perito ou equipe multiprofissional de peritos (médicos, psicólogos e assistentes sociais).

Trata-se de um direito jurídico, com base nos direitos do segurado previdenciário, estabelecido em 1960 pela União Federal, que efetivou, entre outras medidas, normas para o servidor em situação de desvio de função (SINCERCA, 2012).

Pode acontecer em caráter provisório ou definitivo, de acordo com a capacidade do funcionário para exercer ou não sua função, ou seja, a avaliação para se readaptar tem como premissa a justificativa pelo viés da incapacidade. Nesse sentido, percebe-se que a readaptação funcional prevê as questões do adoecimento ligadas à doença e não às condições de trabalho que estão no bojo do adoecimento.

Em breve pesquisa sobre a temática, realizada em bancos de dados como BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior), SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico, encontrou-se diferentes eixos temáticos para a palavra-chave 'readaptação funcional', entre elas: identidade profissional, retorno ao trabalho docente, condições de trabalho do professor readaptado e crise no contexto educacional.

Esta diversidade temática mostra como a questão do trabalho docente e de suas condições exercem papel fundamental na definição do afastamento e da readaptação do professor. Sob diferentes óticas revela-se a precarização do trabalho pela alienação às condições capitalistas da sociedade:

Buscamos investigar se existem nesses afastamentos, além dos motivos causados exclusivamente por problemas de origem fisiológicas, emocionais e psíquicas, causas de origem ideológica (sociais) que provoquem o mal-estar, o adoecimento e as readaptações. (ANTUNES, 2014, p.237).

As mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas mundialmente e as vivências de desequilíbrio nas relações e na atuação do professor geram as más condições de trabalho nas quais o docente acaba inserido, levando-o à vivência de sofrimento e exclusão (MEDEIROS, 2010; RODRIGUES, 2014).

A readaptação é, portanto, uma disfunção que vem aparecendo cada vez mais como realidade laboral e reflete o adoecimento e a perda da identidade de professores. Não pode ser considerada, nesta perspectiva, como uma atividade humana que gere desenvolvimento.

Leontiev (1978), ao escrever sobre a atividade humana, entende que a primeira condição de toda atividade é a necessidade que encontra sua determinação no objeto, objetivando-se nele, e este objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. U m processo que leva à humanização através da interiorização da atividade externa.

Segundo Vital (2016), Leontiev (1978) desenvolve o pensamento acerca teoria da atividade sob a visão da Psicologia Histórico-Cultural, sistematizando seu conceito. Considera que ações como o brincar, o estudo e o trabalho são atividades pelas quais o homem, em seu desenvolvimento ontogenético, se apropria das objetivações do gênero humano e descrê que a primeira condição de toda a atividade é a necessidade que encontra sua determinação no objeto, objetivando-se nele, e este objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Tecendo relação entre atividade, ação, objeto e motivo, Leontiev (1978) esclarece:

Não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o objeto apareça na relação com o motivo da atividade em que entre essa ação. Essa ação é refletida

pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é o fim, senão o seu fim imediato conscientizado. (LEONTIEV, 1978, p. 317).

Para Leontiev (1978), a origem das funções psíquicas humanas situa-se no processo de interiorização da atividade externa, que é transformada em atividade interna. Nesse processo, a consciência só existe nas condições de uma consciência social e, ao apropriar-se dos conhecimentos e da cultura, o homem passa da consciência social para a individual. A atividade é a mediadora de todo esse processo (VITAL, 2016).

Vale ressaltar, porém, que o conceito de trabalho aqui explicitado não está associado ao sentido de emprego ou identificado pela relação empregatícia, na forma social do capital, mas concebido

[...] como atividade vital do homem, diferenciada da atividade dos animais, por ser mediada pela reflexão consciente, livre e por produzir incessantemente o novo, gerando a partir dele novas possibilidades, necessidades e habilidades ao gênero humano, concepção sustentada por Marx. (BESERRA et al, 2016, p. 01).

Duarte (2001) reitera a importância da base marxista para as postulações da teoria da atividade, ao explicar que os estudos de Leontiev (1978) apontam na direção da articulação da atividade essencialmente social dos seres humanos com os processos de formação da consciência, tanto no sentido da formação humanizadora da consciência como no sentido alienante da mesma.

Ao considerar o trabalho do professor sob estas bases da Psicologia Histórico- Cultural, Facci (2004) relembra a Revolução Russa

de 1917 e o contexto de surgimento desta Psicologia. Confirma que a escola assumiu um papel importante naquela sociedade, que a educação do povo e das novas gerações passou a ser necessária, e que as principais contribuições de Vygotsky a respeito da atividade docente estão em seus estudos sobre a formação dos processos superiores e a formação dos conceitos científicos.

O professor deveria proporcionar aos alunos uma instrução geral que correspondesse às necessidades do progresso social e técnico-científico. Além dos conhecimentos científicos, os alunos tinham que ser formados para uma nova sociedade [...]. Vygotsky entendia que os professores deveriam apropriar-se do desenvolvimento cultural e técnico para poderem orientar o processo educativo de acordo com tal concepção. (FACCI, 2004, p. 196, 197).

O sujeito desenvolve as formas superiores de sua conduta por meio de sua atividade, apropriando-se dos conteúdos da cultura humana e objetivando-se em novos produtos sociais e culturais. No contexto educacional, a atividade aqui mencionada se configura enquanto atividade de ensino, que é o objeto de trabalho do professor.

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 estabelece-se o alicerce subjetivo construído por essa dinâmica.

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, ha-

verá a 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 professor encontra-se, então, diante do que pode ser considerada como uma crise educacional, discutida por diferentes autores sob diferentes óticas (Arendt, 1972; Furlani, 1988; Martuscelli, 2012; Aquino, 2014), em diferentes momentos históricos, mas que possuem um eixo em comum: consideram a crise educacional relacionando-a à crise da autoridade.

Aquino (2014), por exemplo, fala sobre o esvaziamento profissional docente visualizado pelo fracasso na autoridade do professor:

“Todavia, um rastro de vulnerabilidade pode ser atestado entre seus efeitos concretos, redundando em um misto paradoxal de exuberância de seus propósitos declarados e de labilidade de sua consecução empírica, está caracterizada, amiúde, pela queixa recorrente de impotência por seus profissionais, ilhados na contraoferta de respostas fragmentárias e dissonantes às demandas que se gestam sem cessar no entorno social. Daí a alegação recorrente de “crise” da educação formal. (AQUINO, 2014, p.16).

Arendt (1972) discutiu sobre a autoridade quando escreveu que os alunos, naquele momento histórico, estavam sendo aban-

donados aos seus próprios recursos e o professor perdendo sua autoridade e distanciando-se da relação com a criança. O brincar e o fazer estavam tomando o lugar do ensinar.

Este posicionamento coloca em xeque os sentimentos envolvidos no ato de ensinar, provocando um desamparo ocupacional, a desvalorização do professor no processo pedagógico e um esvaziamento da prática docente.

Nesse sentido,

Não podemos negar que os professores estão enfrentando este mal-estar; no entanto, é necessário entender o processo que vem ocorrendo de desmantelamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento em prol de uma “sociedade do conhecimento” na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar [...] aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos [...] que passam pelo processo de escolarização. (FACCI, 2004, p. 34).

Os temas que permeiam a profissão docente devem estar ancorados no movimento da história humana e, conseqüentemente, como se desenvolve o sujeito, a escola – assim como sua função social – as formas de ensino e os tipos de professores que correspondem a cada época.

A história mostra que, em uma situação desse tipo, rupturas mais ou menos brutais, acabam acontecendo e que um outro modelo substitui o antigo. O que será esse modelo, o que será amanhã

o ensino, o que será o professor e mesmo se haverá ainda professores [...]. (CHARLOT, 2005, p. 87).

Os desafios foram aumentados com as rápidas transformações no mundo do trabalho e dos avanços tecnológicos e, segundo Nóvoa e Hameline (1991), trouxe como consequência a “crise de identidade” docente como resposta às mudanças sociais.

No contexto da Psicologia Histórico-Cultural os processos relativos à educação são contínuos e têm experimentado significativas transformações. Em decorrência disso, apresentam necessidade premente de compreensão de seus alicerces e conceitos. A atividade docente não está à margem de tais metamorfoses e, por esse motivo, também requer entendimento de seus pressupostos e abordagens.

Sobre tal aporte, faz-se importante considerar também que a referência à atividade professoral conduz à importância do entendimento a respeito do que o motiva o professor ou qual o sentido pessoal atribuído à sua atividade, já que o sentido relaciona-se diretamente com a significação social.

O significado da atividade do professor tem por finalidade a ação de ensinar e de conduzir o processo de apropriação do conhecimento do aluno. Com a ruptura entre o significado social e o sentido pessoal, provocada na sociedade de classes, que caracteriza a consciência humana alienada, entende-se que a atividade do professor também se encontra alienada, porque o sentido pessoal não está correspondendo à significação social da prática docente.

Compreende-se, entretanto, que o sentido da atividade docente e seu motivo não estão alicerçados somente no aspecto subjetivo, mas também nas condições objetivas e concretas que repercutem diretamente na consciência do professor.

Esta contradição entre o sentido e o significado apresenta o es-

vaziamento da atividade docente, na medida em que os professores estão adoecendo e afastando-se das práticas pedagógicas, ou seja, da atividade que os caracteriza e proporciona o sentido pessoal de ser professor.

Readaptação docente e violência na escola

Diante desse panorama de “crise” no contexto educacional e nas condições de trabalho, ou seja, diante da perda de autoridade docente, da desvalorização e do esvaziamento do trabalho e da perda da identidade do professor, pode-se dizer que a readaptação docente tem como pano de fundo a violência na escola.

Violência esta entendida como um conceito multidiferenciado, multidimensional e multidisciplinar, que alcança a escola e as relações nela estabelecidas, levando profissionais e alunos a buscarem soluções para atenuar tal problemática.

Conceição e Reis (2012) afirmam que o conceito de violência é dinâmico e volátil e que defini-la exige certo cuidado porque seu significado se modifica conforme o contexto social e histórico em que está inserido. Seus tipos, natureza e o grau de visibilidade estão em constante transformação.

A violência manifestada na escola é um fenômeno complexo que reflete as violências existentes nos demais meios sociais. Ela pode se manifestar tanto nas relações interpessoais como nas ações contra o patrimônio público, bens alheios e uso e tráfico de drogas nas redondezas da escola, por exemplo. As discriminações e os preconceitos presentes no espaço escolar também são violências simbólicas utilizadas para manter os grupos subalternos nos lugares sociais para eles construídos pela classe dominante (CONCEIÇÃO e REIS, 2012).

A respeito da percepção da violência no ambiente escolar, Abramovay e Rua (2003) afirmam que o fenômeno muda de acordo com o olhar pelo qual esse meio é abordado. No passado, as análises recaíam sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos (punições e castigos corporais).

Entretanto, para Aramis (2011), é inadmissível estudar as motivações desencadeadoras da violência sob uma única ótica, sob um isolado prisma, uma vez que os envolvidos na violência não se restringem meramente à vítima e ao agressor, mas abrangem todos os componentes da comunidade escolar, ou seja, todo e qualquer personagem que participa direta ou indiretamente no fenômeno: alunos, professores, pais, funcionários, colegas e responsáveis e/ou gestores destes estabelecimentos de ensino.

Patto (2005) considera que

[...] para cuidar da violência *nas* escolas, é preciso cuidar da violência *das* escolas. A violência existente nas escolas não é só fenômeno externo a elas, que adentra os prédios escolares. (PATTO, 2005, p. 38).

Nesse sentido, o pesquisador francês Bernard Charlot (2002) considera que a violência na escola é a que reproduz uma realidade externa a ela, quando a instituição está inserida em um contexto violento. Evidencia-se por pequenos furtos, consumo de drogas e outras situações características do entorno.

A escola é um espaço destinado aos processos educacionais, à formação humana emancipatória e, de acordo com Saviani (2003, p.13), essa educação seria o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida

histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Esse espaço, com a violência, deixa de cumprir sua função, produzindo e reproduzindo condutas contrárias.

No âmbito da Teoria Histórico-Cultural, Ristum e Bastos (2004) apresentam uma visão vygotiskiana para o estudo da violência desencadeada pelas ações e relações daqueles que compõem o ambiente escolar. Em seu texto “Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental”, afirmam que

As formulações da teoria sócio-histórica, proposta inicialmente por Vygotsky, forneceram as bases necessárias às justificativas para os propósitos deste trabalho, colocando a violência e a interação professor-aluno como fenômenos sociais relevantes para a construção da individualidade dos alunos, especialmente em um período de desenvolvimento em que a internalização de valores sociais, morais, éticos e religiosos ocorre com maior intensidade. (RISTUM e BASTOS, 2004, p. 226).

Olhar para a violência na escola pelo viés da teoria histórico-cultural é olhar para além do superficial, buscando a essência do problema, suas contradições e consonâncias. É considerar as relações – do sujeito com o outro e do sujeito com o contexto social – como essenciais para sua constituição.

Contudo, vale lembrar que a violência na escola é entendida aqui como “pano de fundo” das experiências sociais vivenciadas no campo educacional, contexto que provoca desorganização nas dinâmicas relacionais e sociais e, conseqüentemente, pode provocar o adoecimento dos atores educacionais.

Em sentido readaptativo, depois que o professor adocece e é inserido no processo de reintegração à escola, chega a um ambiente

em que vivencia mais violência. Alcança um lugar em que, além de péssimas condições de trabalho, muitas vezes assumindo o cargo de bibliotecário ou assistente educacional, é colocado no espaço do vazio, depositado em um local sem identificação e/ou identidade definida.

Chama-nos a atenção a ausência de trabalhos que busquem tatear essas questões e ouvir o professor readaptado que, na maioria dos casos, são empurrados para a biblioteca escolar e colocados ali sem outra opção, forçados a estar em um novo local de trabalho, não raro lhes é tão estranho quanto amorfo. (BASTOS et al, 2010, p.77).

Esses “readaptados” são, segundo Arbez, Souza e Mendonça (2013), culpabilizados por uma “inadaptação”, por não conseguirem estar no sistema educacional sem adoecer. Daí surge à discriminação e o forte estigma que Nunes, Brito e Athayde (2011) escrevem, o estigma de “armador”: o professor que finge um sofrimento, pois sua dor não é visível, é psicológica.

Além de outras formas de violência, como a desumanização do processo para conseguir a readaptação, a burocratização e a discriminação das chefias e das perícias de saúde a que estes profissionais são submetidos, prevalece a cultura biologizante, que valoriza a doença e não o doente, colocando o trabalhador na posição de passivo e desconectado das decisões sobre si mesmo.

A readaptação, portanto, pode ser considerada como o processo de colocar o professor à margem das situações sociais e culturais do contexto escolar, vivenciando constantemente a violência de ser estigmatizado.

Esse processo deveria ser visto como uma estratégia para promover a saúde do professor que adoeceu e é, então, retirado do

ambiente de trabalho que lhe provocou o mal-estar e é transferido para outra função, a fim de buscar a adaptação e poder retomar posteriormente sua função de origem, que é a docência. Enfim, deveria ser uma estratégia de reintegração do professor ao ambiente de trabalho.

Todavia, a realidade observada por alguns autores, como Antunes (2014), Macaia e Fisher (2015), mostra que a readaptação não cumpre sua finalidade, mas, ao contrário, estimula a permanência do professor no adoecimento. Isso porque quando o professor volta à sala de aula os sintomas pioram, porque as condições semelhantes às que o levaram ao afastamento ainda estão presentes à sua volta.

Outro elemento que não pode ser olvidado, é o fato de não haver políticas públicas eficientes que favoreçam o enfrentamento da problemática das condições de trabalho do professor, muito menos a respeito do retorno do professor readaptado para volta à docência.

Resultados alcançados

Embasados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural buscou-se apreender os sentidos construídos pelos sujeitos, as forças que os constituíram e seus determinantes. Uma análise qualitativa é realizada para abarcar as representações e vivências das professoras readaptadas que foram sujeitos dessa pesquisa sobre o sentido que atribuem à readaptação.

Trabalhamos com quatro professoras da rede pública de educação, todas readaptadas e que sofreram violência na escola, independentemente de sua natureza. São professoras que trabalham com adolescentes entre 13 e 21 anos de idade, atuando no magistério há 13, 17, 20 e 21 anos.

A escolha quanto ao gênero foi aleatória, pois não houve demanda de professores do sexo masculino que desejassem partici-

par do estudo. Além de entender que, como aponta Almeida (2004, p.15), por mais que se apresente às mulheres inúmeras alternativas de trabalho no século XX, “o magistério se situa nas estatísticas de se configurar num campo feminino por excelência”.

Ristum contribui para a importância do estudo sobre o que os(as) professores(as) pensam, afirmando:

A importância de se estudar o conceito de professores acerca da violência é dada, em primeiro lugar, pelas dimensões que a violência assume enquanto um problema social de grande magnitude em várias dimensões, como intensidade, quantidade, qualidade e forma, assim como pelo grande número de pessoas atingidas[...]. (RISTUM, 2001, p.118).

Quando se escuta o que o professor tem a dizer, suas vivências e os sentidos atribuídos por ele, pode-se desenvolver medidas de prevenção e mesmo terapêuticas quanto a seus problemas de saúde e adoecimento.

Com relação ao sentido atribuído pelas professoras à readaptação, deparou-se com as seguintes concepções:

[...] antigamente era meio que fim de carreira, né? Mas hoje não [...]. (SUJEITO A).

[...] é um período de alívio que você não trabalha [...] você está ali como um depósito, ninguém mais quer. (SUJEITO B).

Ainda estou entendendo o que é. (SUJEITO C).

Identifica-se nas falas acima o isolamento profissional e do espaço da saúde, e o estigma e o esvaziamento do trabalho. A readap-

tação assume o significado de afastamento da regência, do fim de carreira, pois se abandona a função para qual tem formação e, ao mesmo tempo, exprime as dúvidas quanto ao papel a exercer, sua nova função, e a possibilidade de saúde, de promoção e produção de novas atividades.

Pode-se compreender que as professoras passam por uma configuração atualizada de trabalho, constituindo-se não mais como professoras, mas com a possibilidade de serem ainda produtivas onde forem realocadas. Ao vivenciarem a mudança de função, mudam também o sentido atribuído ao espaço e às condições de trabalho. Os discursos apontam que, apesar de permanecerem no espaço escolar, este não mais será provocador da doença, mas pode levar ao “alívio”.

Em pesquisa referente à readaptação de professores, Bastos et al (2010), esclarece que ao estar no novo espaço de trabalho este lhe parece amorfo e estranho, um lugar que estes autores denominaram de “calvário e sofrimento”, onde a readaptação é penosa e não há realização pessoal.

A secretaria e a biblioteca escolar são os principais lugares em que são colocadas essas professoras:

Primeiro eu voltei para a secretaria, e eu tinha achado bem diferente, porque você fica escondidinha, principalmente dos gritos, da bagunça [...]. Eles não têm aquela responsabilidade com o aluno, aquele problema não é deles. Me sentia mais aliviada, a bomba não estava na minha mão. (SUJEITO B).

Na biblioteca é monótono, tedioso, mas você prefere mil vezes aquele tédio. (SUJEITO B).

O sentido atribuído à sala de aula e à relação com o aluno é o do adoecimento. As concepções sobre a readaptação, observadas nos discursos, são carregadas do envolvimento afetivo e emocional que a situação provoca.

Expressões como, por exemplo, “fim de carreira”, “nos tratam mal”, “você não está servindo”, “impotência”, “as pessoas não entendem”, “inutilidade” etc, são alguns dos sentidos, dos aspectos subjetivos dos discursos dessas professoras que apontam para o estigma e o esvaziamento do trabalho.

A respeito do estigma, Goffman (1963, p.05) afirma em um de seus estudos que “quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua identidade social”. Pode-se inferir, então, que a identidade social das professoras readaptadas não é mais a de professora, pois deixaram a regência para exercer outras funções, foram excluídas do grupo social das professoras.

Recebem, via depreciação do “eu” e da insegurança de como o grupo social dos professores as identifica, o estigma da vitimização ou do doente. Perde-se o sentido do ser professor e evidencia-se o esvaziamento do trabalho.

São excluídas da profissão, excluídas da sala de aula, excluídas da saúde, excluídas das relações, enfim excluídas do “ser professor”. A prática dessas professoras perdeu o sentido e o significado e, portanto, estão esvaziadas. Ocupam o espaço da biblioteca, mas não são bibliotecárias por formação, estão na secretaria, mas não são secretárias, são formadas para regência, mas não exercem. Então, o que são?

Outra conjuntura encontrada nos discursos diz respeito à vivência de violência na escola, que levou à readaptação, ou à vivência de violência por estarem readaptadas.

Nesse contexto, faz-se importante considerar, como assinalam Silva e Ristum (2010), os denominados pontos cegos da violência, aqueles que não aparecem em dados estatísticos, por não serem reconhecidos como formas de violência, que ficam na invisibilidade e acabam incorporados à prática educativa.

Os discursos evidenciam as diferentes formas de violência vivenciadas no contexto escolar:

Violência por parte da direção, da coordenação da escola [...] tem uma pressão antigamente, agora até que parou, mas você sabe que a coordenação assistia nossa aula, fazia comentários, não avisava, era uma pressão o tempo todo. (SUJEITO A).

A gestão te persegue, fica em cima do seu planejamento, tudo que você faz não está bom, ela gritava comigo, na frente das pessoas, não respeitava, agressão psicológica [...]. (SUJEITO B).

Os alunos fizeram reclamações de mim para a diretora, como se fosse uma turma que implicasse comigo, na mesma semana acho que sofri assédio moral também... me senti perseguida por essa diretora [...]. (SUJEITO C).

A cobrança de nota, IDEB, dos índices, o ENEM, a cobrança era muita [...]. (SUJEITO D).

Essas modalidades de violência transgridem a função principal da escola, que é favorecer o processo de ensino aprendizagem. As professoras foram internalizando esse repertório social de violência de tal modo que fica a pergunta: como se configura a constituição dessas professoras que vivenciam a violência ao não conseguirem modificar as experiências negativas?

As vivências dificultam a ressignificação e a apropriação de

uma realidade educacional que realmente propicie o desenvolvimento humano, levando ao afastamento profissional e chegando na readaptação.

Entre a readaptação e a violência encontram-se os seguintes sentidos:

Eu não consigo nem pensar em voltar para sala de aula. (SUJEITO C).

Você vai se frustrando, vai vendo que não é aquilo, a realidade é outra. (SUJEITO B).

O professor é um bode expiatório porque ele fica no meio, nem o estado nem a escola consegue resolver. [...] colegas saíram da sala de aula porque foram agredidos verbalmente e porque sofreram ameaças contundentes ou se amedrontaram com algumas condutas. (SUJEITO D).

As afirmações remetem à dificuldade que as professoras têm em se perceberem como sujeitos em transformação, devido às experiências negativas que são efetivadas nas manifestações da violência. Como destaca Antunes (2014), o fenômeno da violência na escola é motivação básica para o adoecimento docente. Logo, o trabalho do professor passa a ser percebido somente pelo viés da insegurança, da falta de autoridade, do medo e do desestímulo.

Em outros discursos, tem-se a expressão da violência que se desdobra na forma como as professoras se reconhecem e como reconhecem o outro. Quando permeadas pela violência no contexto escolar, elas se veem com baixa autoestima, injustiçadas, incompetentes e discriminadas nas relações escolares. Assim descrevem:

[...] fiquei muito mal, até que piorou o quadro de saúde, sentia assim, que minha autoestima foi lá embaixo [...]. (SUJEITO C).

[...] você vai se frustrando [...]. (SUJEITO B).

[...] no final eu saí como incompetente. Eu perdi minha paciência. [...] achei injusto como isso afetou a minha vida. (SUJEITO C).

Um reconhecimento que, de repente, você se vê sem nada nas mãos. (SUJEITO D).

É o estigma da doença que marca o profissional e faz com que o outro o veja como fingidor, por readaptar-se não pela doença física, mas pela “doença mental”.

[...] Então, só por que ele é readaptado, ele não pode mais ficar doente? (SUJEITO A).

[...] mas as pessoas não entendem isso, porque tem dia que você está bem, tem dia que você está mal, só que não entendem, não querem saber [...]. (SUJEITO D).

Você fica excluído até como professor [...] peguei elas falando mal de mim, foi nítido, elas falavam assim: é só ir no psiquiatra lá que ele te dá um atestado e eu vi que elas estavam falando de mim porque, sabe quando você chega e elas param de falar e ficam sem graça? (SUJEITO C).

A partir do momento em que você está readaptada parece que toda a escola pode chegar e te pedir um favor, te pedir determinada coisa, você não está tão apta assim [...] talvez com relação aos colegas de trabalho que a gente percebe alguma discriminação. (SUJEITO D).

A dor dessas professoras não é visível, como um braço quebrado, por exemplo, porque fica restrita a quem a sente, e, por isso, são muitas vezes consideradas profissionais “armadoras”.

Por esses motivos, entre outros, afirmam que deixaram de ser vistas como professoras por parte da equipe escolar e o enquadramento na vida docente não acontece mais. Não conseguem mais construir experiências subjetivas favoráveis ao trabalho docente.

Diante desse quadro, qual seria, então, a maneira de enfrentar o processo readaptativo e voltar à docência?

A readaptação parece funcionar como uma forma de enfrentamento do adoecimento do professor, que é retirado do ambiente adoecedor e realocado, como estratégia de reintegração ao trabalho. Tem-se, contudo, que essa estratégia gera outras complicações, como a dificuldade de definir tarefas ou cargos, deixando as professoras impedidas de realizar atividades compatíveis com sua capacitação e, conseqüentemente, são novamente excluídas do grupo de trabalho.

Segundo Vieira (2013), quando estão readaptados os professores deixam de ter o poder de ação, o que leva a considerar que as professoras desta pesquisa não alcançam a melhora do estado de saúde ao passarem pelo processo de readaptação, permanecendo na mesma situação até se aposentarem.

Sobre como enfrentam a readaptação, as professoras dizem:

[...] a gente não consegue fazer nada, a gente vai até certo ponto. (SUJEITO B).

Você não tem apoio nenhum, não tem acompanhamento da SEMED, só te colocam onde tem um lugar, não é onde é melhor pra você. (SUJEITO A).

Eu acho que não existe. Acho que existe esse alívio, esse respiradouro, respirar. Tira aquele profissional que não aguenta mais, e coloca outro que

aguenta [...]. Você não tem apoio. (SUJEITO C).

[...] eles não voltam para sala de aula porque o sistema continua o mesmo [...] O readaptado ele toma remédio, faz terapia, mas ele sabe que ele vai encontrar a sala de aula do mesmo jeito que ele deixou. (SUJEITO D).

Há nesses discursos o sentido da desistência, da desesperança de voltarem para a docência. Cada professora expressa o sentido único de não dar conta de sua função e da representação por estarem doentes.

Antunes (2014) aponta que a solução seria abranger a coletividade e não se prender na individualidade que patologiza o trabalhador, porque essa desesperança seria o reflexo das ideologias e da realidade capitalista, exacerbando o caráter individualista.

Macaia e Fisher (2015) elegem a seguinte pergunta como ponto central do enfrentamento da readaptação: “voltar para quê?”. Romperam-se os laços pedagógicos e perdeu-se o sentido do trabalho como algo que dignifica e transforma o homem.

Considerações Possíveis

A readaptação é vista pelos estudiosos do assunto como uma tentativa de adaptar o servidor público a uma nova função diante da impossibilidade de cumprir seu papel de origem, ou seja, o(a) professor(a) que, por motivo de adoecimento físico ou mental, não consegue mais exercer sua função de docência, é afastado do trabalho e recolocado em outro cargo funcional. Essa adaptação vem sendo questionada, na medida em que o professor continua adoecido ou adoce diante dessa realidade de readaptado.

Ao final desta investigação acerca do sentido que os professo-

res atribuem à readaptação, pode-se concluir que não há soluções mágicas e imediatas, mas deve-se priorizar o combate à invisibilidade que atinge as professoras readaptadas.

O sentido compreendido até aqui não é de um recomeço no trabalho que escolheram, mas de alívio e, ao mesmo tempo, de conflito quanto à situação que se encontram, ao espaço que essas professoras passam a ocupar, que não reúne a função básica da docência: o ensino e a aprendizagem.

Esse espaço da readaptação é, por si só, também contraditoriamente o espaço do adoecimento, do estigma, do isolamento e do esvaziamento do trabalho. Os sentidos são permeados pela violência na escola, reconhecida pelas péssimas condições de trabalho, pelas relações sociais deterioradas e pela ausência ou dificuldade de reconhecimento de si e do outro nas relações.

É possível dizer que várias questões podem ser examinadas a partir dos discursos apresentados por esta investigação. Não há intenção ou pretensão de esgotar o assunto, mas de sermos problematizadores críticos dessa realidade cada vez mais presente no cotidiano escolar, que é a violência nas escolas e, conseqüentemente, como percebemos, a readaptação funcional, que apresenta o professor como adoecido e vitimizado por tal violência.

Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. da G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em 04 de setembro de 2015.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o

magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. N. 96, fevereiro. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em: 22 de outubro de 2015.

ANTUNES, S. M. P. S. N. **Readaptação Docente**: trajetória profissional e identidade. Mestrado em Educação. Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo-SP, 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/5075>>. Acesso em: 03 de março de 2015.

ARAMIS, A. L. N. **Bullying**: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

ARBEX, A. P. S.; SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O. Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312013000100015&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de março de 2015.

ARENDT, H. **A crise na educação**: entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.

AQUINO, J. G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014.

BASSOS, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**. Vol. 19, n. 44. Campinas, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

BASTOS, G. G.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Biblioteca

escolar: espaço de silencia e interdição. **Liinc em Revista**. Vol. 7, n. 2, setembro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/347/315>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

BESERRA, F. de M. et al. **A contribuição da teoria de Leontiev no estudo da relação entre trabalho e educação**. Disponível em http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENA-BRAPSO/172.%20a%20contribui%C7%C3o%20da%20teoria%20de%20leontiev.pdf. Acesso em: 04 de março de 2016.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Interface*. N. 8, jul./dez. Porto Alegre, 2002.

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

CONCEIÇÃO, M. I. G.; REIS, T. T. Violência nas escolas: tendências mundiais. In: AMPARO, D. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. et al (Orgs.) **Adolescência e Violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais**. Brasília, 2012.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

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.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso?**. São Paulo: Autores Associados, 1988.

GOFFMAN, E. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada, 1963. Disponível em: file:///C:/Users/Luciana/Downloads/ESTIGMA%20-%20Erving%20Goffman.pdf. Acesso em: 15 de setembro de 2015.

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

MACAIA, A. A. S.; FISHER, F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamento por transtornos mentais. **Saúde e Sociedade** (online). Vol. 24, n. 3, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v24n3/0104-1290-sausoc-24-03-00841.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2015.

MARTUSCELLI, D. E. **Notas Sobre o Conceito Marxista de Crise Política**. 36º Encontro Anual da Anpocs, 2012. Disponível em: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8046&Itemid=217. Acesso em: 12 de abril de 2015.

MEDEIROS, R. C. F. **Para uma ecologia (mais) humana do professor readaptado**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UNB. Faculdade de Educação – FE. Brasília, 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6197/1/_2010_RosanaCarneiroFMedeiros.pdf. Acesso em: 09 de maio de 2015.

NÓVOA, A.; HAMELINE, D. **Profissão Professor**. NÓVOA, A. (Org.). Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, B. O. BRITO, J. C. ATHAYDE, M. **Readaptação profissional e produção de sentido no trabalho de merendeiras e serventes**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: http://portalteses.iciet.fiocruz.br/transf.php?script=thes_cover&id=000022&lng=pt&nr-m=iso_ Acesso em: 09 de março de 2015.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de Indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RISTUM, M. Violência na Escola, da Escola e contra a Escola. In: ASSIS, S. G. CONSTANTINO, P. AVANCI, J. Q. (Orgs.). **Impactos da violência na Escola** – refletindo com os professores sobre o enfrentamento da violência. 2001. Rio de Janeiro: FIOCRUZ – MEC, p. 65-93. Disponível em: <http://portal.doprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016935.pdf>. Acesso em: 11 de setembro de 2015.

RISTUM, M.; BASTOS, A. C. S. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n1/19839.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2015.

RODRIGUES, S. C. **Ser professor em tempo de crise de identidade e mal-estar docente: as autorepresentações de professores de uma escola pública de Garanhuns, PE – Brasil**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação. Lisboa. 2014. Disponível em: http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/6186/Sirlande_Rodrigues_final.pdf?sequence=1. Acesso em: 08 de outubro de 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, J. O. da.; RISTUM, M. A violência escolar no contexto de privação de liberdade. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**. Vol. 30, n.2, p.232-247, 2010.

SINCERCA. **Sindicato dos Servidores da Capelinha de Minas Gerais**. 2012. Disponível em: <www.sincerca.blogspot.com>.

br/2012/01/o-servidor-publico-e-readaptacao.html>. Acesso em: 10 de março de 2015.

VIEIRA, R. C. **Readaptação funcional de professores no serviço público:** a organização como determinante de conflitos intersubjetivos e dramas pessoais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9BHHNW/disserta__o_rosemary_carrusca_vieira.pdf?sequence=1. Acesso em 08 de outubro de 2015.

VITAL, S. C. C. **(Des)Caminhos da Escola Integral:** concepções, percursos e palavras docentes. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Campo Grande-MS, 2016. Disponível em <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/buscarPorCurso/cursoId:154>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2017.

CAPÍTULO 4

USO DE MEDICAMENTOS OU MEDICALIZAÇÃO DOS PROFESSORES? UMA DISCUSSÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE TRABALHO E ADOECIMENTO¹

Marilda Gonçalves Dias Facci
Diana Priscilla de Souza Mezzari
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Sônia da Cunha Urt

Introdução

Muito se tem pesquisado na atualidade sobre o uso de medicamentos em diversas áreas, como Psicologia, Educação, Medicina, Ciências Sociais e outras, com diferentes propósitos e em variadas perspectivas teóricas e metodológicas.

Esta utilização indiscriminada de remédios, que vem ocorrendo em todas as esferas da vida, na tentativa de solucionar problemas que são, em sua essência, de ordem social, política e cultural, mas que acabam sendo atribuídos a questões médicas e apresentados como ‘doenças’, ‘transtornos’ ou ‘distúrbios’, é o que entendemos como medicalização.

Neste aspecto, Barros (1983) contribui expondo que o processo de medicalização se define pelo o aumento considerável da intervenção da medicina na vida das pessoas, em que se impõem à área médica a responsabilidade de resolver problemas visivelmente decorrentes da forma como se encontra organizada a sociedade, no interesse de manter o *status quo*, escamoteando os conflitos inerentes às relações capital-trabalho.

1 Apoio: CAPES, CNPq.

Temos observado que a medicalização tem atingido vários contextos da sociedade, dentro os quais destacamos o escolar, em que o uso de medicamentos se apresenta na rotina de muitos alunos, professores e especialistas da educação em busca de solucionar de forma imediata dificuldades educacionais que se apresentam neste contexto.

Pesquisas, como de Leonardo e Suzuki (2016), Franco, Tuleski e Eidt (2016), têm apontando que em relação aos alunos o diagnóstico mais comum é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sendo o metilfenidato a droga mais utilizada no tratamento.

Segundo o Boletim de Farmacoepidemiologia, publicado pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA (2012), no Brasil a aplicação deste medicamento teve um aumento de 75% em crianças com idade entre seis e dezesseis anos, no período de 2009 a 2011. No caso dos professores, segundo estudo desenvolvido por Mezzari (2017), 25% dos 223 professores entrevistados apresentam como diagnóstico a ansiedade e depressão e 47% fazem uso de vários medicamentos.

Diante desses dados, o objetivo deste capítulo é problematizar a respeito da medicalização dos professores na escola e as relações de trabalho, apresentando, ainda, os resultados de uma pesquisa realizada com professores de escolas públicas da Educação Básica.

Em um primeiro momento, abordaremos sobre a medicalização na escola; na sequência, faremos a apresentação de dados da pesquisa mencionada e, finalizando, apresentaremos uma reflexão sobre o adoecimento, o uso de medicamentos e as relações de trabalho.

O fenômeno da medicalização na sociedade e na escola

Para Boarini (2006) e Zucoloto (2010), no Brasil a busca por soluções no campo da saúde para problemas do âmbito educacio-

nal é uma prática existente desde a entrada dos médicos higienistas nas escolas brasileiras no início do século XIX. Estes, com o objetivo principal de elevar o Brasil à categoria das grandes nações, investiram nas instituições brasileiras, como as escolas e as famílias, com o intuito de transformar o indivíduo e seu corpo, bem como seus hábitos e costumes.

Isso evidencia que a Medicina e o Brasil do século XIX firmaram um compromisso de higienização das cidades e das populações, pois o Estado reconheceu que a ordem e o progresso sociais dependiam de sua higienização. Em decorrência disso, o discurso higiênico se apropriou de diversos âmbitos da vida das pessoas, com o intuito de normatizar, disciplinar e produzir o cidadão burguês que interessava à nova ordem social naquele momento histórico.

Sendo assim, um dos grandes interesses do Brasil se voltava para o fortalecimento da Nação e a apresentação do homem moral e fisicamente saudável. O higienismo no Brasil do século XIX, portanto, vem como forma de normatizar, controlar e produzir esse homem (ZUCOLOTO, 2010).

Segundo análise realizada por Boarini e Yamamoto (2004) a higienização que proliferou neste período foi a resposta a uma necessidade colocada pela urbanização sem planejamento, ocorrida no Rio de Janeiro e em São Paulo, em decorrência da industrialização emergente que ocorria no Brasil no final do século XIX e início do século XX.

Essa urbanização colocou em evidência as condições sanitárias ameaçadoras e os surtos epidêmicos, problemas da alçada da Medicina. Com isso, os médicos higienistas entendiam que a prevenção da saúde dependia da capacidade do indivíduo de cuidar de si mesmo, e a educação era pensada como arma a ser utilizada para prevenir doenças.

Consideramos relevante destacar que no entendimento de Boarini e Yamamoto (2004) a higiene preparou o caminho para a eugenia e seu discurso se confunde com o desta. A eugenia se preocupava com a boa geração, ou seja, garantir, através da reprodução, a melhoria progressiva da espécie humana. Os médicos justificavam o objetivo da eugenia com o argumento da crescente degradação dos povos em geral, da qual o Brasil não estava isento.

O encontro entre a eugenia e o higienismo ocorreu por meio das preocupações de elevar o Brasil a uma grande Nação. Aqui ganha destaque a medicalização, sendo esta, portanto, segundo esses autores, o cerne do pensamento dos movimentos eugenista e higienista.

Todavia, ao refletirmos sobre o processo de medicalização na atualidade, as influências destes movimentos são incontestáveis, pois essas ideias (higienismo e eugenia) persistem com roupagens que se expressam no campo do saber representado pela interface Educação, Psicologia e Saúde, no processo entendido como medicalização do espaço escolar, no qual:

[...] justificam-se as dificuldades e os problemas de uma pessoa exclusivamente por suas características individuais e familiares. São explicações que mitificam o problema posto e, neste sentido, não se sustentam diante de análises mais rigorosas. São encaminhamentos, que em sua maioria, já estão historicamente comprovados como uma forma de deslocar o eixo da preocupação do social para o individual [...]. Em outras palavras, no caso da escola, atribuir ao aluno e a sua saúde (física e psicológica) os problemas de ordem institucional, é o que na literatura tem-se denominado como a “medicalização” do espaço escolar. (BOARINI; YAMAMOTO, 2004, p .2).

Assim, a entrada do saber médico na educação é iniciada por meio do Movimento Higienista e prevaleceu à medida que a sociedade foi evoluindo para um tempo cada vez mais acelerado.

Foi preciso também de uma solução imediata para aqueles que não conseguiam acompanhar os demais, solução que foi procurada na escola, para sanar problemas no processo de escolarização e para lidar com os problemas de saúde do professor.

A solução encontrada, e comumente utilizada por parte dos médicos, tem sido a medicação, que se dá imediatamente após o diagnóstico (SAPIA, 2013), seja no caso do aluno, seja no caso do professor.

No caso dos alunos, o enquadramento do insucesso escolar em patologia médica se dá com base nos manuais norteadores para diagnósticos médicos, que é a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) ou o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Em ambos os documentos existem classificações para as patologias relacionadas à aprendizagem, e são elas que determinam e definem o distúrbio e a medicação a ser utilizada pelo aluno.

A pesquisa realizada por Diefenthaler e Segat (2013), com 106 professoras da rede de ensino do perímetro urbano do município de Erechim/RS, apontou que o uso de medicamentos antidepressivos foi relatado por 37 (34,9%) dos entrevistados e a classe dos Inibidores Seletivos de Recaptação de Serotonina (ISRS) é utilizada por 75,68%.

Esses dados mostram que problemas escolares e pedagógicos que deveriam ser analisados e enfrentados pelos profissionais envolvidos no contexto escolar, estão sendo direcionados para a Medicina, e que tanto alunos quanto professores acabam sendo alvos de uma visão organicista e biologicista de desenvolvimento humano.

Assim temos que

A vida está sendo medicalizada pelo sistema médico, que se apropria dos saberes e da própria vida das pessoas e, apresenta-se como competente para solucionar todo e qualquer problema. (...) A Medicina afirma que os graves – e crônicos problemas do sistema educacional seriam decorrentes de doenças que ela, Medicina, seria capaz de resolver; cria, assim, a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização. (MOYSÉS; COLLARES, 2012, p. 135).

Dessa maneira, podemos afirmar que o processo de medicalização que está recorrente nos dias atuais é mantido por uma intensa biologização do social que, de acordo com Moysés e Collares (2012), utiliza de explicações de caráter biológico para explicar problemas que são construídos historicamente.

De acordo com Meira (2012) esse processo de medicalização da vida cotidiana, capaz de transformar sensações físicas e psicológicas normais (como insônia e tristeza) em doenças (como distúrbios do sono e depressão), vem provocando uma verdadeira epidemia de diagnósticos, trazendo o risco de transformar boa parte das pessoas em pacientes.

Outro aspecto que merece destaque ao abordar sobre a medicalização é sua relação com o capital, que, motivado por interesses financeiros, amplia diagnósticos, já que mais diagnósticos significa mais dinheiro para a indústria farmacêutica. Até mesmo pesquisadores e organizações federais de Medicina asseguram suas posições e financiamentos, promovendo descoberta de suas doenças. Assim sendo, doenças são descobertas para que mais medicamentos sejam vendidos.

Esta é uma prova de que estamos vivendo em um mundo em que absolutamente tudo está sendo entregue à lógica do capital, na qual, segundo Meira (2012), a indústria farmacêutica tem encontrado lugar central, sendo um dos empreendimentos mais rentáveis na atualidade.

Com fins de atender os interesses do capital, a vida acaba sendo medicalizada, de forma que a Medicina se apropria de saberes e da própria vida das pessoas e apresenta-se competente para solucionar todo e qualquer problema.

A própria Medicina, com a colaboração das indústrias farmacêuticas, cria a demanda pelos seus serviços, fazendo com que as pessoas vejam no remédio a cura para todos os males, desde a tristeza até os problemas de aprendizagem e de comportamentos inadequados.

A prescrição médica tem o poder de determinar e controlar os vários âmbitos da vida das pessoas. Tal fato é mantido por uma lógica que mascara os problemas sociais, transformando-os em individuais, gerando culpabilização no indivíduo e invisibilidade dos reais problemas sociais engendrados por este modo de produção no qual estamos inseridos, que culmina na medicalização da sociedade. Sendo a escola parte desta, adentrou nesse contexto.

Assim, podemos afirmar que há um viés do discurso médico que acompanha essa lógica e tem influenciado várias camadas da população, e especificamente o âmbito educacional, já que o discurso atual da conexão entre problemas neurológicos e o não aprender ou não se comportar de forma considerada adequada pela escola apresenta-se cada vez mais frequente no cotidiano escolar e nos serviços públicos de saúde para os quais encaminha-se um grande contingente de alunos com queixas escolares.

Nesta perspectiva, considera-se que crianças apresentam difi-

culdades escolares por causa de disfunções neurológicas, as quais interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem, tais como: percepção e processamento de informações, habilidade cognitiva, atenção, linguagem etc.

Dentre as disfunções comumente associadas ao desempenho escolar de crianças, como já abordado anteriormente, destaca-se o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esse transtorno tem sido a maior causa de encaminhamento, pelas escolas, de alunos aos centros de diagnóstico infantil. Moysés e Collares (2012) informam, nesta linha de raciocínio, que a produção mundial de metilfenidato, a droga mais usada nas pessoas rotuladas como portadoras de TDAH, cresceu 400% entre 1993 e 2003.

O que observamos, com predominância no âmbito da escola, é uma visão medicalizante do insucesso escolar e, de acordo com Facci, Ribeiro e Silva (2012), é esta visão que tem norteado as práticas pedagógicas de professores e demais profissionais da escola, causando sofrimento aos mesmos. Este sofrimento deve ser sanado e curado com remédios, voltando o discurso novamente para a culpabilização do sujeito, para um processo de patologização.

Nessa mesma direção, Zucoloto (2007) destaca que

A patologização da educação consiste em um reducionismo biológico, que é explicar a situação e o destino de indivíduos e grupos através de suas características individuais, desse modo esconde os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar. Como decorrência dessa concepção, é o indivíduo o maior responsável por sua condição de vida e destino, as circunstâncias sociais e políticas teriam influência mínima. (ZUCOLOTO, 2007, p. 137,138).

Especificamente no que diz respeito ao professor, em nosso entendimento essa prática medicalizante também ocorre na tentativa de sanar o sofrimento dos profissionais. Assim, o que nos tem chamado a atenção é que, na maioria das vezes, quando um aluno não aprende acaba sendo diagnosticado como portador de alguma patologia, e o mesmo poderia estar ocorrendo com os professores quando não estão conseguindo obter sucesso na prática pedagógica.

Sobre esse aspecto, a literatura atual tem mostrado que os professores vivenciam sintomas de sofrimento, mal-estar docente, síndrome de Burnout, conforme veremos no próximo item, e muitos desses sintomas acabam sendo diagnosticados como depressão, ansiedade, síndrome do pânico... e o tratamento geralmente é feito por meio de medicamentos.

Aluno não aprende e recebe um diagnóstico que acusa um problema orgânico ou psicológico, professores, por sua vez, não conseguem ensinar e também recebem um diagnóstico. Não seria isso um processo de medicalização?

Cabe-nos, portanto, analisar como a Medicina tem entrado nos espaços escolares para resolver problemas que não são de sua responsabilidade. A medicalização no contexto escolar precisa ser analisada sob a ótica de questões sociais mais amplas, uma vez que ela é decorrente de uma determinada visão de homem e sociedade.

Mais especificamente no caso do uso de medicamentos pelos professores, a compreensão desse fato necessita estar aliada à compreensão que se tem do trabalho docente.

Para chegar a esse ponto sobre a relação entre o adoecimento, o uso dos medicamentos e as condições de trabalho, trataremos no próximo item sobre o uso dos medicamentos pelos professores.

O uso de medicamentos pelos professores da Educação Básica – relato de uma pesquisa

Neste item apresentaremos as informações obtidas em uma pesquisa que realizamos no ano de 2016 com o objetivo de identificar o uso de medicamentos pelos professores.

A investigação foi aprovada pelo Comitê Permanente de *Ética* em Pesquisa com Seres Humanos e foram aplicados questionários aos professores de escolas públicas, da Educação Básica, do norte do Paraná.

O questionário foi respondido durante cursos de formação de professores realizados em duas cidades, ministrados por uma das participantes do projeto, e também em escolas estaduais de uma cidade do estado do Paraná.

O roteiro das questões solicitava dados de identificação e informações sobre o uso de medicamentos, diagnósticos e relação entre o problema de saúde e a atividade profissional de professor.

Participaram 223 professores do estado do Paraná, sendo 89,7% mulheres. Do grupo investigado, 61,9% eram formados em Pedagogia, seguido de Letras – 10,3%. Grande parte dos docentes que responderam o questionário tinha idade acima de 30 anos, sendo que 21,5% estavam entre 45 a 50 anos; 13,5% entre 40 a 45 anos; 15,2% entre 30 a 40 anos e 15,7% entre 30 a 35 anos.

A maioria dos professores (27,4%) tinha menos de cinco anos de formação; 23,3% até 10 anos de formação e 18,8% de 10 a 15 anos de formação. No tocante ao tempo de trabalho, a maioria dos professores (21,1%) estava entre 5 e 10 anos de tempo de docência; 18,8% menos de 5 anos; 14,3% 10 a 15 anos; 13,5% 15 a 20 anos e 14,3% 20 a 25 anos.

Ao serem questionados se utilizavam algum medicamento nos últimos 12 meses, 105 professores (47%) responderam que sim, e

117 (53%) responderam que não. O número apresentado neste levantamento é de fato alarmante, visto que quase metade dos professores que responderam o questionário utilizam medicamentos.

As considerações a respeito deste alto índice de professores que fazem uso de algum medicamento, direcionam-nos ao seguinte questionamento: não estariam estes professores buscando neste medicamento alguma forma de resolver ou superar as dificuldades que são apresentadas no cotidiano da escola?

A inserção da Medicina no espaço escolar, por meio do diagnóstico dado aos professores, parece mostrá-la como uma solução encontrada para resolver problemas no âmbito da educação, conforme propõe Sapia (2013).

Os tipos de medicamentos utilizados pelos 105 professores, conforme nomes citados pelos participantes, foram os seguintes (Gráfico 1): anticonvulsivo (1%), antidepressivo (16%), ansiolítico (9%) e outros tipos de medicamentos (58%).

Alguns professores marcaram mais de uma alternativa: ansiolítico e antidepressivo (6%), ansiolítico e outros (3%), antidepressivo e outros (3%) e antidepressivo, ansiolítico e outros (4%).

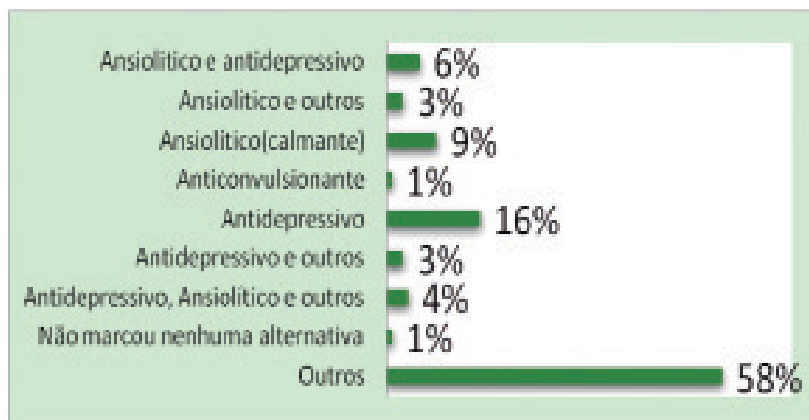
Aqueles que marcaram outras opções (58%), indicam remédios para hipertensão, enxaqueca, tireoide, estômago e diversos outros medicamentos.

Nas respostas de professores que dizem utilizar medicamentos, observamos que 42% são indicados para problemas de ordem psíquica, demonstrando que, mesmo que diversas pesquisas discutam os adoecimentos dos professores enfocando em problemas orgânicos, os de ordem psicológica têm grande influência nos tratamentos prescritos a esses profissionais.

Mesmo aqueles problemas que são considerados orgânicos, como hipertensão e enxaqueca, podem também, em alguns ca-

sos, ser associados a problemas de ordem psíquica e considerados como decorrentes de doenças como ansiedade, depressão e pânico.

Gráfico 1 – Uso de medicamentos pelos professores



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados extraídos de pesquisa realizada com 223 professores da região norte do estado do Paraná (2016).

Os diagnósticos recebidos para a prescrição dos medicamentos, foram os seguintes: ansiedade e depressão (25%), hipotireoidismo (11%), enxaqueca (7%), hipertensão (7%), alergia (7%); cansaço mental e estresse (5%), distúrbio bipolar (3%); baixa imunidade (3%) insônia (2%), alterações hormonais (2%), gastrite (2%), problemas ginecológicos (2%).

Foram mencionados, ainda que uma única vez, os seguintes problemas: transtorno de pânico, AIDS, epilepsia, sinusite, artrite, anemia, colesterol, gripe e dengue.

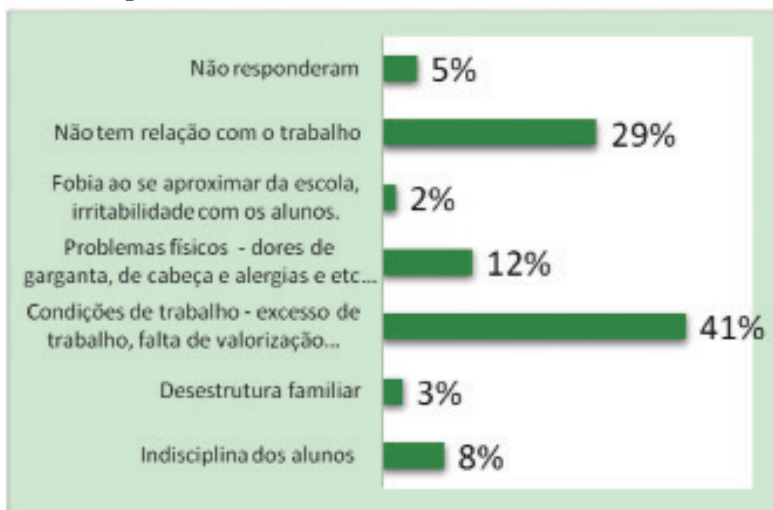
Quando interrogados se tais problemas tinham relação com o trabalho desenvolvido, 51% dos professores estabeleceram relação com as atividades profissionais executadas, 7% consideravam que tinham uma relação parcial e o restante não estabeleceu relação entre estes dois aspectos.

Dentre as formas de relação existente entre a atividade profissional e o adoecimento, foram apresentadas como causas: condições do trabalho (41%), problemas físicos (12%), indisciplina dos alunos (8%), desestrutura familiar (3%) e fobia ao se aproximar da escola (2%). Vale ressaltar que nessa questão dois professores responderam duas das alternativas colocadas (Gráfico 2).

As informações apresentadas pelos participantes da pesquisa sobre o uso de medicamentos e a relação que estes fazem com o trabalho e a escola, reforçam o que foi abordado anteriormente, de que a Medicina tem atingindo várias camadas da sociedade, sobretudo o espaço escolar, pois quase 50% dos professores fazem uso de algum medicamento, sendo um percentual bastante significativo destinado ao uso de drogas para sanar problemas relacionados à depressão, à ansiedade etc.

Isso se configura como processo de medicalização, em que questões da vida cotidiana estão se transformando em objetos da Medicina ou, como apontam Kantoviski e Vargens (2010), o médico tem se apropriado dos problemas cotidianos e explicando-os por meio de conhecimentos da Medicina.

Gráfico 02 – Formas de relação entre atividade profissional e adoecimento do professor



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados extraídos de pesquisa realizada com 223 professores da região norte do estado do Paraná (2016).

A escola e as suas multideterminações (sociais, políticas, culturais, etc) são desconsideradas nas análises dos problemas que perpassam o contexto escolar, mantendo-se dentro de uma visão biologicista e psicologizante, com centralidade no indivíduo, aqui, no caso, alunos e professores.

Também há de se considerar que na atualidade observamos o acirramento das condições de trabalho, quando se tem uma sobrecarga de atividades; tripla jornada de trabalho; falta de equipamentos para ministrar aulas, para além do uso de giz e quadro negro; flexibilização da atividade docente, que leva o professor a ser contratado como professor substituto, por tempo determinado, entre outros pontos.

Com tal fato, o que constatamos é que professores são obrigados a se deslocarem de uma escola para a outra, com sobrecarga de

aulas, para conseguir adquirir um salário maior, além da pressão para obter índices em sistemas de avaliação.

O que é interessante nas respostas dos professores que estabelecem relação entre o adoecimento do professor e as condições de trabalho, é que a indisciplina dos alunos não é a maior causa dos problemas. Na aparência, muitas vezes, é isso que é colocado, mas, na essência, são as condições de trabalho que mais incomodam os professores.

Mas que condições são essas? No próximo item adentraremos nessa questão, trazendo para debate alguns pontos essenciais quando se tem como foco uma escola de qualidade, cuja função constitui-se na transmissão dos conhecimentos científicos, entendidos como conhecimentos propulsores de desenvolvimento.

Trabalho e adoecimento do professor

Como podemos constatar, as condições de trabalho foram elencadas como aquelas que mais provocam o adoecimento do professor. Hoje, o acirramento nas condições de trabalho tem como consequência a produção de problemas de saúde no trabalhador. O estudo desenvolvido por Santos e Facci (2012) reforça essa constatação.

As autoras realizaram uma busca na base de dados “SciELO” durante o mês de março de 2012, com o objetivo de analisar como o adoecimento e o sofrimento estão sendo compreendidos na produção científica, e identificaram somente 14 artigos que enfatizavam o adoecimento psíquico.

Doze trabalhos (85,7%) relacionam o adoecimento do professor com as condições do local de trabalho em que estão inseridos e o modo como este está organizado. Destes, sete trabalhos, ou seja, 50% dos artigos encontrados, discorrem sobre o adoecimento

psíquico do professor abordando a síndrome de *Burnout*, tanto em estudos elaborados a partir de pesquisas bibliográficas como a partir de estudos de campo e pesquisa experimental.

De forma geral, segundo Santos e Facci (2012), os determinantes que contribuem para o surgimento do mal-estar, *síndrome de Burnout*, e adoecimento do professor nas pesquisas, são elencados da seguinte forma: falta de reconhecimento da função do professor; falta de respeito dos alunos, dos governantes e sociedade em geral; baixos salários; diminuição dos espaços de discussão coletiva; tripla jornada; sobrecarga de trabalho; baixa participação direta na gestão e planejamento do trabalho; culpabilização pelos resultados negativos dos alunos; invasão do espaço domiciliar; inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes de ensino regular, dentre outros.

Neves e Silva (2006) constataram esse mal-estar docente em pesquisa que realizaram com professoras da primeira fase do Ensino Fundamental da rede pública municipal de João Pessoa-PB. Verificaram que

[...] as relações hierárquicas, a longa e exaustiva jornada de trabalho, a dificuldade de operar o controle-de-turma, o crescente rebaixamento salarial e, principalmente, a progressiva desqualificação e o não reconhecimento social de seu trabalho [...]. (NEVES; SILVA, 2006, p. 63).

São fatores que influenciam no sofrimento das professoras. A expressão do sofrimento, segundo as autoras, é percebida nos seguintes sintomas:

[...] desânimo, fadiga, frustração, depressão, impotência, insegurança em realizar as atividades

cotidianas, manifestações de irritação, angústia e, até mesmo, sensação de enlouquecimento – particularmente aquelas que lecionam nas primeiras séries, devido ao acentuado desgaste do trabalho com crianças menores. (NEVES; SILVA, 2006, p. 69).

Mariano e Muniz (2006), igualmente, fizeram um estudo com o objetivo de analisar a relação entre a saúde mental e o trabalho de 20 professoras da segunda fase da rede pública, também do município de João Pessoa-PB.

Os autores concluíram que as dificuldades e pressões vivenciadas, que provocavam tensão no trabalho dos professores, eram as seguintes: sobrecarga de trabalho; ausência de material e recursos didáticos; clientela assistida com salas superlotadas e alunos com indisciplina e desinteressados nos estudos; não reconhecimento por parte dos alunos; desvalorização do magistério.

Esses estudos, aliados aos dados coletados em pesquisa que realizamos no Paraná, mostram o quanto as relações de trabalho permeiam a atividade docente e podem provocar adoecimento, uma vez que a finalidade social da escola – transmissão e apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, conforme apreoa Saviani (2003) – nem sempre vem sendo efetivada pelos professores.

A significação social da atividade pedagógica do professor é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, se apropriem dos conhecimentos, portanto é o professor o mediador entre o conhecimento e o aluno. Tanto Vigotski (2000) como Leontiev (1978) enfatizam o caráter mediador do trabalho do professor no processo de apropriação dos produtos culturais.

Compreender a significação social da atividade pedagógica é fundamental para investigar o que motiva o professor a realizar tal

atividade, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade pedagógica para o professor. Compreendemos a relação entre significado e sentido a partir dos postulados de Leontiev (1978).

Sobre o significado (ou significação) social o autor afirma:

É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. [...] A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. [...]. No decurso da sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida. (LEONTIEV, 1978, p. 95).

O sentido remete à forma como essa significação é dada à realidade. Leontiev (1978b) assevera que o sentido está relacionado ao motivo que lhe corresponde e está vinculado com o fim. O mesmo autor aponta que na sociedade de classes há uma ruptura entre a significação social e o sentido pessoal, o que caracteriza a consciência humana, nesta particularidade, como alienada.

Estendendo essa análise ao trabalho do professor, Basso (1994) postula que a atividade pedagógica será alienada sempre que o sentido pessoal não corresponder ao significado social desta atividade: se o professor estiver na escola somente para receber o salário para garantir a sua sobrevivência haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido que esse profissional é quem faz a mediação entre os conhecimentos científicos e os alunos. Neste caso, o trabalho pode ser considerado alienado. Tal fato influencia na formação da personalidade do professor, no seu aspecto cognitivo e afetivo.

Na formação da personalidade existem relações hierárquicas das atividades que a caracterizam. No desenvolvimento do indivíduo algumas atividades vão se subordinando a outras. Conforme Leontiev (1978) as atividades são guiadas por motivos, nos quais está objetivada alguma necessidade. Existem, para o autor, “motivos geradores de sentido” e “motivos-estímulos”. Aqueles se referem aos motivos que impulsionam a atividade e têm um sentido pessoal; estes impulsionam a ação, mas não dão origem ao sentido.

Martins (2004) assim esclarece:

Os motivos geradores de sentido são aqueles motivos que, ao impulsionarem a atividade, lhe conferem sentido pessoal. Na atividade por eles desencadeada, existe uma unidade consciente entre motivos e fins, ou seja, entre o *porquê* e o *para que* da atividade; possuem uma dimensão teleológica e, por isso, ocupam um lugar de destaque na estrutura afetivo-motivacional da personalidade. (MARTINS, 2004, p. 5, grifos da autora).

Na estrutura de uma atividade, certo motivo pode ser gerador de sentido e, em outra, motivo-estímulo. Porém, os motivos geradores de sentido sempre possuem uma posição hierárquica mais elevada, mas nem sempre se tornam conscientes para o indivíduo.

Tal fato pode estar presente na formação da personalidade do professor, que no processo de adoecimento nem sempre toma consciência dos motivos que estão levando-o a se relacionar com a realidade externa, e nessa hierarquização o ensinar ocupa outra posição nas atividades que executa. Essa ruptura entre sentido e significado pode contribuir para o processo de adoecimento.

Ao analisarmos o fenômeno da medicalização no ambiente escolar, devemos nos perguntar: este fenômeno estaria ocultando a

baixa qualidade de ensino ofertado atualmente pelas escolas? Estaria mascarando as precárias condições de trabalho vivenciadas nas escolas? Seria novamente culpar o indivíduo, retomando o caráter organicista e biologizante para isentar as críticas aos sistemas de ensino e, conseqüentemente, aos interesses neoliberais?

No atual desenvolvimento da sociedade burguesa, que nega a historicidade dos homens, as contradições sociais são encarnadas nos sujeitos, tomando a roupagem de problemas individuais que devem ser resolvidos individualmente. Dessa forma, passamos a considerar o contexto societário dos sujeitos e suas aflições pelo viés da patologização e da biologização, desconsiderando que são influenciados pelo meio histórico e social.

Partindo de uma abordagem teórica fundamentada no materialismo histórico e dialético, conforme vimos fazendo o exercício no entendimento da problemática apresentada neste capítulo, compreendemos que a medicalização é uma produção da sociedade burguesa a qual estamos inseridos.

Entendemos que esta mesma sociedade, que revela os produtores, demonstra a forma como os sujeitos vêm sendo formados e educados, formação esta que deveria ser responsável pela humanização dos homens e pelo desenvolvimento psicológico, mas que vem produzindo um desenvolvimento parcial e a conseqüente desumanização.

Por meio desse processo, que evidencia a forma como o gênero humano vem lidando com os insumos tecnológicos e com o remédio, o medicamento se constitui em uma mercadoria, é consumido e acaba por influenciar todas as esferas da vida das pessoas, prometendo soluções rápidas e milagrosas para problemas de ordem social.

É o remédio que se apresenta como uma criação que pode ter atuação ativa nos problemas sociais e educacionais, que é

utilizado como a “pílula da felicidade”, e, no caso do professor, distanciando a sua prática pedagógica do sentido ontológico do trabalho.

Por meio do trabalho o homem transforma a natureza, começa a produzir seus meios de vida, seus alimentos. Transforma a natureza ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. De acordo com Marx (1988), o trabalho para o homem é, antes de tudo,

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 1988, p. 202).

Lessa (2012) conceitua o trabalho da seguinte forma:

[...] é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho. (LESSA, 2012, p.64).

Segundo o autor, o trabalho existe apenas no interior do ser social, no mundo dos homens. É ele que permite a superação das questões biológicas. Por meio do trabalho, da transformação da na-

tureza, o homem constrói-se a si mesmo como indivíduo, ao mesmo tempo em que constrói a totalidade social (LESSA, 2012).

Markus (2015, p. 26) corrobora com esta ideia ao afirmar 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. Ele vai se alterando na relação que os homens estabelecem para suprir suas necessidades e permite a cada membro da espécie reproduzir-se como tal.

Para suprir suas necessidades, os homens foram criando ferramentas que possibilitavam ampliar a capacidade de intervenção na realidade. No entanto, em uma sociedade de classes, uma pequena parcela da população possui os meios de produção e à grande massa de trabalhadores só resta a força de trabalho, que é vendida cotidianamente para suprir, principalmente, as necessidades básicas, haja vista que com os salários que recebem os trabalhadores, e entre eles os professores, conseguem investir em outros bens culturais, por exemplo, para além daquelas necessárias para a manutenção da vida.

Na categoria de trabalhador assalariado, na sua atividade de ensino, ocorre o processo de precarização, de rebaixamento salarial, de desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação etc. O professor sofre um processo de estranhamento na sua atividade de ensinar, assim como ocorre em outras profissões.

Antunes (2002) e Neto e Carvalho (2015), baseados em Marx, falam de quatro formas de estranhamento do homem em relação ao trabalho. O primeiro é o estranhamento em relação à natureza, ao seu objeto; o segundo refere-se ao fato de que o trabalhador também não se reconhece em sua própria atividade produtiva, com o ato de produção.

Marx (2008, p. 84, grifos do autor) analisa que primeiramente o trabalho “[...] aparece ao homem apenas como *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física”.

Como afirmam Neto e Carvalho (2015), o trabalho é apenas um meio para conseguir dinheiro e adquirir aquelas mercadorias necessárias para a sua subsistência. Esse trabalho estranhado, de acordo com Marx (2008), produz, então, o terceiro estranhamento: o estranhamento do gênero humano. Ele não se reconhece, segundo Antunes (2002, p. 120), na sua “[...] relação entre ‘vida do gênero’ e ‘vida individual’”. Cabe ao trabalhador, desta forma, se apropriar parcialmente daquilo que os homens, no percurso histórico, já produziram.

Por fim, um quarto estranhamento é do homem pelo próprio homem. Como afirma Marx (2008, p. 86), isto quer dizer que “[...] um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana.” Os professores participantes da pesquisa, na condição de trabalhadores, também vivem esse estranhamento em relação ao trabalho e deixam claro que as condições precárias de trabalho influem na sua saúde física e mental.

Marx e Engels (1996, p. 29) enfatizam, nesse mesmo contexto de análise, que “[...] cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho”. Quanto mais avança a divisão do trabalho, quando mais se põe em risco a supressão da propriedade privada, mais aprofunda o estranhamento dos trabalhadores e mais necessário se torna alterar as formas de gestão do mesmo.

Foi isto que assistimos em vários sistemas de produção. No início do século XX o modo de organização do trabalho teve forte

influência das ideias de Frederic Taylor (1856-1915), idealizador do sistema taylorista. Antunes (2002) entende que o cerne da teoria tayloriana é a divisão entre os engenheiros, que concebem o trabalho e os trabalhadores manuais que o executam – aprofundando a divisão do trabalho.

Heloani e Capitão (2003) comentam que neste modelo de desenvolvimento propunha-se a separação entre trabalhador intelectual-braçal. O que se percebe é que uma forma de controle mais rígida agradou os donos do capital, mas desagradou os trabalhadores, porque levava à perda da autonomia e da criatividade.

Paralelamente à consolidação do taylorismo, Henri Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company, desenvolveu um projeto de linha de montagem fundamentado, segundo Heloani e Capitão (2003), na tecnologia (mecanização) e nos princípios tayloristas, buscando aumentar os lucros. Esse modelo priorizava, por um lado, a produção e, por outro, o consumo.

Nos anos de 1960 as ações dos trabalhadores tornaram-se mais acirradas, conforme anuncia Antunes (2006), e estes começaram a questionar a sociabilidade do capital e o controle social da produção. Houve uma grande revolta e manifestação dos trabalhadores contra a organização do capital, que estava pautada nos moldes do taylorismo-fordismo, massificando o trabalho.

Estava demonstrado que não satisfazia trocar o trabalho fragmentado, que estava desprovido de sentido, por um maior poder de compra e tudo isso provocou movimento de resistência na classe trabalhadora, manifestando-se em ações individuais, como absenteísmo e rotatividade, por exemplo, assim como ações coletivas e greves.

Nova crise ocorreu nos anos de 1960 e início de 1970, e o capital respondeu a ela investindo na tecnologia, uma vez que havia

um esgotamento das tecnologias disciplinares tradicionais (HELOANI, 2003).

O fordismo perdurou até 1973, mas já em 1960 começou a declinar, então o modelo japonês de gestão, o toyotismo, se apresentou como a possibilidade de resolver, na superficialidade, as relações de trabalho. Para Antunes (2000, p. 30), a lógica do modelo toyotista intensificou a “[...] revolução técnica que operou na indústria japonesa”, que foi responsável por um processo ágil e lucrativo de produção de mercadorias, em que o trabalhador operava simultaneamente várias máquinas.

Deu-se início à implantação de uma política de trabalho flexível, com mudanças na organização do trabalho. Antunes (2009, 2011) analisa que além da flexibilização do trabalho houve também a flexibilização do trabalhador. Passou-se a desenvolver as atividades com um mínimo de trabalhadores, ampliou-se a necessidade de horas extras, de temporários, de trabalhadores parciais (integrados parcialmente às empresas), de subcontratados, terceirizados e os trabalhadores da “economia informal”.

Toda essa situação permeou a atividade do professor no estado do Paraná, com investidas de violência contra os profissionais quando faziam greve, quando iam às ruas na busca da garantia de direitos trabalhistas já adquiridos.

O pós-fordismo ou toyotismo alinharam-se ao pensamento pós-moderno e à ideologia neoliberal. Numa lógica neoliberal termos como

[...] empregabilidade, desregulamentação, privatização, mercado, downsizing, terceirização, flexibilização dos contratos de trabalho e administração pública gerencial tornam-se recorrentes em todos os níveis hierárquicos [...]. (HELOANI, 2003, p. 100).

É nesse contexto que professores, inclusive esses que participaram da pesquisa, ministram aulas, num processo contínuo de desvalorização profissional. Todo esse movimento resulta da precarização do trabalho que vivemos hoje e que atinge o professor em sua prática profissional.

Essas mudanças “[...] afetaram a *forma de ser* da classe trabalhadora, tornando-a mais heterogênea, fragmentada e complexificada” (Antunes, 2011, p. 63, grifo do autor). Desemprego ampliado, rebaixamento de salário, perdas dos direitos que são resultados de lutas históricas dos trabalhadores, precarização exacerbada, fazem parte do sistema de trabalho vivenciado na atualidade. Junto com isso, também, perda da força sindical. Todas essas transformações trazem como consequência o adoecimento do trabalhador.

Franco (2011), ao tratar desse adoecimento, faz a seguinte análise:

A organização taylorista-fordista tornou-se a base de novos adoecimentos, dentre os quais crescentes transtornos mentais, tendo início pesquisas com foco na organização do trabalho e na saúde mental numa perspectiva crítica (Dejours, 1987; Seligmann-Silva, 2011). Os intensos movimentos sociais da década de 1960 colocaram-se criticamente em relação ao way of life fordista, à sociedade do ter sem o ser, levantando as questões dos valores humanos, da ética, da liberdade, da alienação e coisificação dos indivíduos, da guerra, da discriminação étnica dentre outras. (FRANCO, 2011, p. 176).

Antunes e Praun (2015), ao discutirem sobre a relação entre trabalho e adoecimento, afirmam que a flexibilização, que influen-

cia no adoecimento da classe trabalhadora, se fundamenta na forma de organização do capitalismo atual. Ela teve impacto nas relações de trabalho,

[...] 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. 423,424).

Algumas características desta flexibilização remetem aos seguintes pontos: a jornada de trabalho se torna mais densa, os trabalhadores têm que executar sozinhos o que era feito por um grupo, os salários estão cada vez mais vinculados ao cumprimento de metas, ocorre uma terceirização do trabalho. Tudo isso causa maior instabilidade e insegurança.

Essa intensificação não ocorre somente nas indústrias, nas empresas, de forma geral. Ela também invade a instituição educativa, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Heloani, Silva e Piolli (2015) analisam que os dados numéricos provenientes dos sistemas avaliativos dão nova configuração às instituições de ensino, o que provoca maior controle sobre o trabalho do professor, que tem, por exemplo, de preparar os alunos para terem bom desempenho nas provas, como no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na Provinha Brasil, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no caso Educação Básica, e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), no caso da Educação Superior. “Assim, práticas gerenciais combinam autonomia controlada, responsabilização e culpabilização dos docentes” (HELOANI; SILVA; PIOLLI, 2015, p. 600).

Professores se veem, muitas vezes, sem condições objetivas para ensinar, no entanto são culpabilizados pelos baixos resultados obtidos pelos alunos. Tudo isso contribui para que adoeçam frente às pressões que são jogadas sobre seus ombros, e assim passam a ser vítimas do processo de medicalização que se instaurou na sociedade capitalista. Encontram no medicamento o único recurso, ou talvez o mais “eficiente”, para que o processo ensino-aprendizagem se concretize.

Considerações Finais

Como podemos constatar, as condições de trabalho foram elencadas como aquelas que mais provocam o adoecimento do professor. Conforme discurremos anteriormente, vivemos hoje o acirramento nas condições de trabalho, que tem como consequência o acarretamento de problemas de saúde no trabalhador (ANTUNES; PRAUM, 2015).

No caso da escola, observamos esse acirramento quando temos uma sobrecarga de atividades; tripla jornada de trabalho; falta de equipamentos para ministrar aulas, para além do uso de giz e quadro negro; flexibilização da atividade docente, que leva o professor a ser contratado como professor substituto, por tempo determinado, entre outros pontos.

Com tal fato, o que constatamos é que professores são obrigados a se deslocarem de uma escola para a outra, com sobrecarga de aulas para conseguirem adquirir um salário maior, além da pressão por obter índices em sistemas de avaliação.

Isso nos apresenta um dado de muita relevância, e faz questionarmos as condições do trabalho nesse modo de produção. Condições estas que na atualidade se refletem na perda de direitos já conquistados, perda das mínimas garantias da previdência e das

minimas condições de trabalho. Esses são reflexos do modo de produção capitalista que, como já discutimos, reflete-se em alienação, tanto objetiva quanto subjetiva.

Na ordem subjetiva, podemos considerar, no caso específico da Educação, problemas de ordem física, recursos financeiros, formação do professor, formação continuada e perda de garantias conquistadas.

No plano objetivo, a massificação e a pauperização da Educação como um todo refletem e repercutem no processo de adoecimento dos docentes. Tal adoecimento está diposto nos dados apresentados aqui, que dizem que esses profissionais vêm adoecendo e, em geral, utilizando medicamentos associados a problemas de ordem psicológica, e que estes têm relação com o trabalho.

A pergunta que nos cabe fazer e refletir é: Até que ponto esses docentes vêm utilizando medicamentos como forma de enfrentamento das condições desumanizadoras perpetuadas pelo modo de produção capitalista? Está ocorrendo o uso de medicamentos ou um processo de medicalização?

Os adoecimentos, como apresentados no diagnóstico do médico, têm, em sua maioria, ordem psicológica e, como respondido pela maioria deles, têm relação com o processo de trabalho. A relação expressa pelos professores participantes da pesquisa mostra a precarização do trabalho docente e a alienação a qual estão submetidos em sua prática profissional.

No que tange ao trabalho do professor, este não se percebe mais inserido no processo de ensino, exatamente porque a mercantilização da educação leva a escola a atuar como uma empresa, reproduzindo os modelos privatizantes da sociedade capitalista e não como o local do conhecimento, em que o professor tem um papel relevante, isto é, de fazer a mediação entre o conhecimento e o aluno.

Respaldados pela Teoria Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, defendemos que esta é a principal função do professor. De acordo com Vigotski (2000), compete a este atuar na zona de desenvolvimento próximo, ou seja, naquilo que está em vias de se efetivar, naquilo em que os alunos precisam de mais mediações e, desta forma, possibilitar o desenvolvimento psicológico das funções superiores e humanizar o indivíduo.

No modo de produção capitalista, principalmente com a divisão 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 socialização dos conhecimentos, mas na qual o trabalhador não consegue, 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 resistência ao processo de sucumbir às péssimas condições de trabalho, pode ser uma forma de não compactuar com uma sociedade que desvaloriza o trabalhador e o conhecimento. No entanto, quase sempre é entendido como um problema individual, do sujeito que não consegue lidar com as dificuldades que o processo histórico produz.

Considerando todos esses fatos, entendemos que aquilo que está acontecendo com o aluno que tem dificuldades no processo de escolarização, e que é diagnosticado atualmente como tendo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia ou

tantas outras patologias criadas e referendadas pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), também está acontecendo com o professor.

Da mesma maneira, o profissional docente também está inserido em um processo de medicalização, quando não se vai à raiz dos problemas que permeiam o ensinar e o aprender em uma sociedade de classes, quando não há análise das relações de trabalho e, simplesmente, bate-se um carimbo em um diagnóstico de depressão, síndrome do pânico, ansiedade e tantos outros transtornos.

Devido a esses fatores, muitos dos professores vêm sendo intensamente medicalizados, mascarando o que está socialmente posto, ou seja, o lucro das indústrias farmacêuticas e dos médicos e outras entidades com esse fenômeno e com diversos outros, já que o poder da Medicina como detentora de saber é mantido pela indústria.

Individualiza-se um problema que é social, compreende-se como orgânico aquilo que está em sinergia com uma forma de estruturação da sociedade. O que resta ao professor? Tomar medicamentos para enfrentar a labuta da escola... E os pesquisadores, e nós, psicólogos, o que faremos diante desta questão?

Em sentido macro, devemos olhar para a essência deste fenômeno, e não para sua pseudoconcreticidade, como afirma Kosik (1976), e lutar por melhores condições de trabalho e pela transformação das relações de classe. Em sentido “micro”, devemos acolher aquele professor que está em sofrimento e contribuir para que ele compreenda a situação que vive nas relações de trabalho e pensar em alternativas coletivas, na escola, que auxiliem aqueles que estão adoecendo, na busca de alternativas de enfrentamento que não fiquem nos ombros de alguns e que não levem à compreensão de que o uso do medicamento é a salvação para a educação.

A tarefa é árdua e o sentimento que temos ao finalizar essa discussão é que precisamos nos debruçar mais sobre esse tema. O dado da pesquisa, apresentado e coletado por meio de questionários, tem várias limitações, principalmente por não ouvir as falas dos professores, mas nos dá informações preciosas acerca do quanto os profissionais estão fazendo uso de medicamentos, o que é bastante alarmante.

Fica aqui o convite para aqueles que estão lendo este artigo, que possam contribuir para a reflexão sobre a medicalização dos professores.

Referências

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. Os exercícios da subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas. **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 119-129, jul./dez. 2002.

_____. **Os sentidos do trabalho.** Ensaaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Os sentidos do trabalho.** Ensaaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social e Sociedade**. N. 123, p. 407-427. São Paulo, 2015.

ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Prescrição e

Consumo de Metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. **Boletim de Farmacoepidemiologia**. Ano 2, n. 2, julho a dezembro, 2012.

BASSO, I. **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.

BARROS, J. A. C. Estratégias mercadológicas da indústria farmacêutica e o consumo de medicamentos. **Revista Saúde Pública**. São Paulo, v. 17, n. 5 p. 377-386, 1983.

BOARINI, M. L. **O higienismo na educação escolar**. Congresso Luso Brasileiro da História da Educação, 2006.

BOARINI, M. L.; YAMAMOTO, O. Higienismo e eugenia: discursos que não envelhecem. **Psicologia em Revista**, 2004.

DIEFENTHAELER, H.; SEGAT, E. Uso de medicamentos antidepressivos por professores de escolas de diferentes redes de ensino em um município do Norte do Rio Grande do Sul. **Perspectiva**. Vol. 37, p. 45-54. Erechim-RS, 2013.

FACCI, M., RIBEIRO, M.; SILVA, S. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno. In: **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012.

FRANCO, T. Alienação do trabalho: despertencimento social e desenraizamento em relação a natureza. **Caderno CRH**. Vol. 24, p. 171-191. Salvador, 2011.

FRANCO, A. F.; TULESKI, S. C. ; EIDT, N. O uso de medicamento controlado na Educação Infantil: um retrato preliminar do terceiro

maior município paranaense. In: CAMPOS, H.R.; SOUZA, M.P.R.; FACCI, M.G.D.. (Org.). Natal: EDUFRN, 2016, p. 207-232.

HELOANI, J. R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

HELOANI, J.; PIOLLI, E.; SILVA, E. Plano nacional de Educação, Autonomia controlada e adoecimento do professor. **Caderno Cedes**. Vol. 35, n. 97, p. 589-607, Campinas, 2015.

HELOANI, J. R.; CAPITÃO, C. G. Saúde mental e psicologia do trabalho. **Em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 2, abr./jun. 2003.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
LEORNARDO, N. S. T.; SUZUKI, M. A. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, p. 46-54-54, 2016.

KANTOVISKI, A. L. L.; VARGENS, O. M. C. O cuidado à mulher que vivencia a menopausa sob a perspectiva da desmedicalização. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, [S.l.], v. 12 n. 3, p. 567-570, 2010

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

_____. **Actividad, conciencia e personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

LESSA, S. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. Instituto Lukács, 3 ed. São Paulo, 2012.

MARIANO, M.; MUNIZ, H. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ. Rio de Janeiro, 2006.

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

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

_____. **O Capital**: crítica a economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. 10ª. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

MARTINS, L. **A natureza histórico-social da personalidade**. Caderno Cedes. Vol. 24, n. 62, p. 82-99. Campinas, 2004.

MEIRA, M. Incluindo para continuar excluindo: a produção da exclusão na Educação Brasileira à luz da Psicologia Histórico – Cultural. In: **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012.

MEZZARI, D. **O uso do medicamento pelos docentes e as relações de trabalho**: uma compreensão a partir da psicologia histórico-cultural. Maringá: Eduem, 2017.

MOYSES, M.; 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.

NEVES, M.; SILVA, E. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ. Vol. 6, n.1. Rio de Janeiro, 2006.

NETTO, N. B.; CARVALHO, B. P. Trabalho, universidade e suicídio: uma análise da precarização/intensificação do trabalho docente desde o materialismo histórico-dialético. **Revista Advir** – Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. N. 33, p. 67-85. Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, D. A.; FACCI, M. G. D. O adoecimento e sofrimento psíquico de professores: difusão em produções científicas. In: **Anais do V Congresso Internacional de Psicologia**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2012.

SAPIA, I. **Medicalização da Educação: a neurologia na construção dos diagnósticos de distúrbio de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho-RO, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, L. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. **A infância e a medicalização das dificuldades no processo de escolarização nas teses sobre higiene escolar na Faculdade de Medicina da Bahia**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

_____. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. Bras. Crescimento Desenv. Hum. São Paulo**, v. 17, n. 1, p.136-145, abr. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000100014&lng=pt&nrm=is&tlng=pt>. Acesso em: 05 jul. 2008.

CAPÍTULO 5

CORRE, PROFESSOR!!! LÁ VEM BALA!!! – SOBRE A VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ¹

*Mírian Alves Carvalho
Sonia Mari Shima Barroco*

Introdução

O presente capítulo resulta de experiências junto à educação escolar e de pesquisa desenvolvida no período de 2015-2017.

Muito tem se falado sobre a importância da educação para formar uma Nação desenvolvida e também sobre o papel fundamental do professor na formação das novas gerações. Da mesma forma, têm se avolumado produções que tratam das transformações ocorridas com essa profissão, desde uma posição social de destaque à sua desvalorização.

Aqui trataremos dessa temática, tendo por objetivos discutir conceito de violência e refletir sobre a violência na rede pública de ensino no estado do Paraná, mais especificamente a ocorrida no dia 29 de abril de 2015.

Percebemos, em nossa experiência profissional em Psicologia e na docência, que uma das demandas recorrentes apresentadas refere-se ao enfrentamento da violência na escola. Indagações durante debates e estudos que envolvem a temática violência têm sido frequentes entre os profissionais que atuam nas escolas públicas.

¹ Apoio: *Fundação Araucária* de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná.

Também se nota nas queixas escolares apresentadas aos grupos de estágio curricular em Psicologia Escolar, como vivenciado por professores supervisores da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR), vinculados ao projeto de pesquisa *Alternativas para o enfrentamento da violência na educação básica: uma demanda à psicologia escolar*.

Isto fez com que, professores e alunos de graduação e de pós-graduação dessas universidades se reunissem em um projeto de pesquisa para investigação do fenômeno da violência na escola e das contribuições trazidas pela Psicologia Escolar, buscando na Psicologia Histórico-Cultural (PHC) elementos para análise e instrumentalização da prática.

Entendemos que a PHC pode contribuir no desvendamento do processo de constituição dos sujeitos com base na atividade principal ou guia (LEONTIEV, 1978) que assumem – no caso, o trabalho como docentes – e na compreensão da violência relacionada à educação.

A partir dessa necessidade, discutiremos a seguir o conceito de violência.

Mas o que é violência?

O tema violência, principalmente quando nos referimos à sua presença na instituição escolar, comumente denominada violência escolar, tem demandado um intenso trabalho de pesquisa por parte de diferentes estudiosos, os quais abordam as causas, manifestações, ações de enfrentamento e conceitos da violência, como expõem, por exemplo, Guimarães (1984), Martin-Baró (1997), Spósito (1998), Chauí (1999), Abramovay (2002), Silva (2006), Vázquez (1977/2007) e Barroco e Costa (2014).

Pelos estudos das publicações sobre o tema, nenhum dos aspectos que se referem à violência tem sido considerado finalizado pelos investigadores – até porque se trata de um fenômeno que vem se agudizando, conforme apontam os levantamentos, a exemplo da pesquisa e série *Mapa da Violência*, que teve sua primeira publicação em 1998, coordenada pelo sociólogo Júlio Waiselfisz, e da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2012 (PeNSE), a qual foi realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em conjunto com o Ministério da Saúde. Esses levantamentos revelam que:

- A taxa de homicídios da população total, que em 1996 [...] era de 24,8 por 100mil habitantes, cresceu para 27,1 em 2011.
- A taxa de homicídios juvenis, que era de 42,4 por 100 mil jovens foi para 53,4.
- A taxa total de mortes em acidentes de transporte, que em 1996 era de 22,6 por 100 mil habitantes, cresceu para 23,2. A dos jovens, de 24,7 para 27,7.
- Também os suicídios passaram de 4,3 para 5,1 na população total e, entre os jovens, de 4,9 para 5,1. (WAISELFSZ, 2013, p. 11-12).

Trata-se, pois, de um fenômeno que tem se intensificado e que a cada dia ou situação revela facetas diferenciadas em sua expressão, bem como nos fatos precipitadores.

Ao considerar a intensidade com que se revela e os inúmeros fatores causadores da violência, buscamos compreender diferentes estudos sobre a temática violência que buscam contrapor a ideia de que a violência seja resultado de tendências inatas.

Nesse sentido, Silva (2006) escreve:

[...] corremos o risco de desenvolver discussões

e intervenções culpabilizantes, considerando os indivíduos portadores de comportamentos desviantes [...] que a violência é culpa das crianças desobedientes [...] ou da família que está desorganizada [...] ou do sistema social [...] compreendido como uma estrutura pronta e acabada. (SILVA, 2006, p. 30).

Subsidiadas pela PHC, Barroco e Costa (2014) pontuam que a violência não é exclusiva da escola, mas nela se manifesta, revelando-se em outros espaços e instituições, e consideram fundamental desconstruir a concepção arraigada na sociedade de que os indivíduos nascem com personalidade violenta, herdando-a dos pais ou ascendentes. É, pois, necessário buscar elementos que deem subsídios para uma reflexão e análise crítica dos pressupostos psicológicos e pedagógicos presentes no espaço escolar, dentro da temática violência.

Nesse sentido, para não risco de analisar e enfocar o problema somente no indivíduo, autores, como Martin-Baró (1997), reconhecem a complexidade do tema e analisam a violência na sua complexidade, em suas múltiplas formas, com níveis de significação e aspectos históricos. Portanto, é importante recuperarmos o conceito de violência, que é descrito por Chauí (1999) nas seguintes palavras:

[...] violência vem do latim vis, força, e significa [...] tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); todo

ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Assim, percebemos a necessidade de ampliarmos a compreensão da violência e de reavaliarmos a sua real magnitude. Conforme Chauí (1999), sendo nossa sociedade estruturalmente violenta, não ficam ocultas as desigualdades sociais, econômicas e culturais, a corrupção, a intolerância, tanto política quanto religiosa e sexual, o autoritarismo nas relações sociais, nem o sexismo – todos considerados formas de violência. Para Chauí (1999), ter clareza da noção de violência permite a atuação coletiva no enfrentamento desse fenômeno.

Pesquisas brasileiras (Barreira, 1999; Minayo, 1999; Castro et al, 2001) com enfoques multidimensionais têm adotado um conceito amplo de violência, incorporando dimensões socioculturais e simbólicas. Nelas os pesquisadores empregam definições de violência como: ‘violência direta’ – a qual se refere aos atos físicos que causam prejuízo deliberado à integridade da vida humana, envolvendo homicídios, assassinatos, chacinas, genocídio, crimes de guerra, suicídios, acidentes de trânsito e massacres de civis; ‘violência indireta’ – entendida como ações coercitivas que impliquem prejuízo psicológico ou emocional; e ‘violência simbólica’ – que abrange relações de poder interpessoais e institucionais, as quais cerceiam a ação e o pensamento dos indivíduos.

Neste sentido, é importante compreender que:

[...] a violência é percebida de maneira muito mais ampla sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises que não se restrinjam às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às

violências das relações sociais entre eles. (ABRAMOVAY, 2002, p. 13).

Refletir sobre o conceito de violência, para nós, educadores e psicólogos escolares, remete à violência na educação, que é tida correntemente como violência escolar. Nesta perspectiva, Priotto e Boneti (2009) escrevem que violência escolar pode ser entendida como

[...] todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações [...]. (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 168).

Os autores entendem ainda que

[...] os atos e ações de violência estão [...] dentre outros praticados por, e entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar [...]. (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 168).

Deste modo, a violência escolar:

[...] pode ser entendida como uma construção social, que se dá em meio a interações entre sujeitos no espaço escolar. Enfatizando a probabilidade da violência como um processo social que compreende tanto relações externas como internas, e institucionais, em particular no que tange às relações sociais entre sujeitos diversos. (PRIOTTO; BONETI, 2009, p.169).

Nesse sentido, a violência, mesmo que possa parecer um fenômeno individual, não permanece restrita apenas aos indivíduos que

violentam ou são violentados, pois eles são seres sociais, partícipes em processos sociais reconstruídos em dadas condições históricas.

Sob esta ótica, a violência não pode ser tomada a partir de uma concepção reducionista. Antes, seu conceito deve levar em conta a dinâmica das próprias relações sociais em condições históricas determinadas. Seu estudo exige o desvelamento das múltiplas determinações que a influenciam, ou mesmo a produzem, sendo necessário considerá-la em sua inserção no mundo capitalista (SILVA, 2006).

Barroco e Costa (2014) defendem uma concepção de homem que se faz segundo as leis da história, que tem sua formação enquanto humano em consonância com as condições histórico-sociais de dado espaço temporal, geográfico, socioeconômico. Postulam, ainda, que o homem não nasce humanizado, ele precisa conquistar esta condição na batalha que trava diariamente em busca da sobrevivência, ou seja, um comportamento violento não é naturalmente violento, pois nem o homem é naturalmente humanizado desde o nascimento.

Adolfo Sánchez Vásquez (1915-2011) discorreu sobre a naturalização da violência como modo de vida:

É a violência da miséria, da fome, da prostituição ou das enfermidades, que já não é a resposta à outra violência potencial ou em ato, mas sim a própria violência como modo de vida porque assim o exige a própria essência do regime social. (VÁSQUEZ, 1977, p. 382).

Assim sendo, pode-se dizer que a violência constitui a essência da ordem burguesa, é materializada tanto na ordem econômica, quanto na sua sustentação ideológica, sendo a miséria e a pobreza condições de vida de uma grande parte das pessoas. Ela cria condições para manter a riqueza para usufruto de pequena parcela da

população. Enfim, a violência envolve aspectos econômicos, políticos e ideológicos, tendo relação com o acesso ou não aos direitos sociais, e guarda estreita relação com a mercantilização das relações humanas.

Dessa forma, a violência como a ocorrida com os trabalhadores, aqui especificamente os trabalhadores da educação, pode ser compreendida como prática das relações sociais e econômicas, próprias da sociedade capitalista.

Por essas razões, entendemos que a designação *violência escolar* não se adequa para abranger a amplitude e resguardar a historicidade e a condicionalidade da formação dos sujeitos violentos. Revela-se, pois, mais adequado dizer *violência na escola*.

Algo esquecido: “professor merece respeito!”

Um exemplo de que a violência não é necessariamente da escola pode ser dado com o ocorrido no estado do Paraná nos anos de 1988 e 2015. Há vinte e sete anos, no então governo Álvaro Dias (1988), os professores enfrentaram cavalos sobre si, quando de suas manifestações em Curitiba.

Já em 2015, no atual governo Beto Richa, ao não terem respeitada a data-base, e após meses de negociação, os professores viram o dinheiro das suas aposentadorias ser sequestrado à revelia. Em luta contra este ato, manifestaram-se e, novamente, Curitiba tornou-se um campo de luta ou de massacre. Desta vez, os professores enfrentaram policiais fortemente armados, balas de borracha, bombas de gás, helicópteros, cães, etc.

Os dois eventos de lutas dos trabalhadores na educação pública do Paraná, tanto no dia 30 de agosto de 1988 quanto no dia 29 de abril de 2015, ficaram marcados na história como momentos tristes, traumáticos.

Segundo Sosa (2016),

Era a repetição trágica, mas em grau ainda maior, do dia 30 de agosto de 1988. Era a mesma praça, o mesmo banco, a mesma violência, a mesma repressão e o mesmo governo tucano. Em agosto de 1988, o Governador era Álvaro Dias (PSDB), quando policiais militares avançaram com cavalos, cães e bombas de efeito moral contra uma multidão de docentes que protestava por melhores salários e condições de trabalho. O 30 de agosto virou símbolo da luta dos professores por melhores condições de trabalho. Infelizmente, a história se repetiu, 27 anos depois, a violência e a repressão da Polícia Militar do Paraná, seria descabida se fosse contra bandidos, sendo contra professores, estudantes e comunidade, em geral, que estava ali, pacificamente, a lutar por uma educação de qualidade e por valorização profissional, tornou-se um crime que ficará para sempre na memória de cada um e cada uma, que ali estava e/ou que acompanharam as cenas trágicas daquele dia. (SOSA, 2016, s/p).

Separado por quase 27 anos do primeiro episódio, o dia 29 de abril de 2015 superou a repressão que fora registrada no governo Álvaro Dias. Em 2015, o que parecia insuperável não o foi: este dia foi mais violento, tanto no número de professores feridos como no planejamento e na execução das ações. Contudo, em ambos fica evidente a proposta política ideológica dos dois governadores ao massacrarem os trabalhadores, e o não reconhecimento dos movimentos sociais e sindicais como legítimos em um Estado democrático.

Professores bombardeados falam de seus sofrimentos

Ante a necessidade de que a Psicologia contribua para o enfrentamento das relações sociais permeadas pela violência, consideramos que a sociedade precisa ter mais elementos que permitam conhecer o que ocorreu com os trabalhadores da educação no estado do Paraná em 29 de abril de 2015.

À vista disso, uma das atividades propostas foi a realização de uma pesquisa que pudesse acolher os professores, escutando-os e reconhecendo o que teriam a expor. Por meio de pesquisa de campo devidamente aprovada pelo Comitê de Ética (UEM, 2014-2017), foram entrevistados 14 professores que estiveram presentes no dia 29 de abril de 2015 em Curitiba e sofreram a violência do Estado.

Esses entrevistados relataram que a Polícia investiu contra os professores, transformando um local público e espaço de livre manifestação em uma praça de guerra, com estrondos de bombas, balas de borracha, voos rasantes de helicópteros, etc. Os professores traduziram o que vivenciaram diante da violência: sentimentos de dor, derrota, sofrimento, impotência, frustração, humilhação, desvalorização e desesperança.

Dentre as entrevistas conduzidas por Carvalho (2017), encontramos os seguintes relatos, os quais são acompanhados pelos nomes fictícios escolhidos por cada professor:

É um sentimento, assim, na verdade, de dor. Eu nunca vi uma coisa absurda aquilo. Foi desproporcional. É desumano. (PAULO FREIRE).

Na volta eu não tive mais vontade de ir pra escola. Não queria ir pra escola, não queria pisar na escola. Eu queria abrir mão daquilo porque me senti humilhada pelo governo. (MARLENE SAPELI).

Os depoimentos foram coletados nas 14 entrevistas e encontros realizados com os sujeitos da pesquisa e totalizaram 28 horas. É importante salientar que, mesmo após toda a violência sofrida, a maioria dos entrevistados afirma que gostariam de continuar na profissão de professor, pois acreditam que ela tende a melhorar e que a educação pode contribuir na formação do homem, mesmo com todos os sentimentos anteriormente mencionados.

Trazer à tona tudo o que passaram, revendo vídeos, lendo as manchetes e as reportagens em rádios, jornais e televisão, bem como todo o conteúdo veiculado pelas mídias sociais no Brasil e no exterior, demandou que reconheçêssemos que a violência não foi apenas contra professores da rede estadual de ensino do Paraná, embora contra eles se objetivasse.

A luta contínua dos professores da rede pública ao não serem aplicados em suas vidas funcionais o previsto em lei e ao não obterem o acordado em negociações é, na verdade, a luta da classe trabalhadora, que se revela como lutas sociais travadas nas diferentes sociedades. Nesse sentido, vê-se a necessidade de compreender a totalidade dos fatos, e não apenas as partes aparentes e emergentes.

Atendo-nos ao ano de 2015, é preciso compreender como ações de violência vinham ocorrendo por parte do Estado, o que culminou no saque do dinheiro do Fundo Paraná Previdência, e também entender que a luta aguerrida dos servidores em defesa de suas aposentadorias revela uma dimensão da luta de classes.

É mister considerarmos que o professor da escola pública (não só dela) é um trabalhador que vende sua força de trabalho. A diferença pode estar na luta para se garantir como tal e para garantir uma escola de qualidade para os seus filhos e os filhos dos demais trabalhadores. Pode-se questionar se realmente interessa ao

Estado (burguês) a transformação desta realidade, que anualmente se agrava. Mas, pelo o que os fatos demonstram, a resposta está dada.

Além dos enfrentamentos jurídicos, os professores veem-se às voltas com a necessidade de superar a ideologia que a mídia hegemônica dissemina. Entretanto, a luta não é apenas contra tal mídia, a qual anuncia os fatos, mas deixa de se aprofundar nas explicações das emergências e do agravamento dos mesmos.

Nesse sentido, vencer as ideias hegemônicas não é algo que ocorre de forma pacífica e tranquila, mas no embate e no conhecimento das reais condições da sociedade.

Sobre o veiculado pela mídia: o outro lado da violência

No dia 29 de abril de 2015, na cidade de Curitiba/PR, durante os protestos em defesa dos direitos dos servidores públicos, a ação de violência do governo e das forças policiais (compostas por servidores) contra os professores resultou em uma tragédia, conforme imagens e reportagens divulgadas pela imprensa no Brasil e também no exterior. Outros estados, como São Paulo e Goiás, também tiveram professores e estudantes como alvos de violência, como mostraram os noticiários, tanto nas mídias quanto nas redes sociais.

O conteúdo veiculado pela mídia sobre tal violência pode ser sintetizado por manchetes como as expostas a seguir:

Quadro 1 – Manchetes sobre a violência ocorrida em 2015 no Paraná

Manchetes	Veículo Midiático
1. Massacre em Curitiba repercute na mídia internacional	noticias.terra.com.br site: https://www.google.com.br/
2. Paraná: 60% responsabilizam Beto Richa pelo massacre de 29 de abril	noticias.terra.com.br site: https://www.google.com.br/
3. Genealogia de um massacre	cartamaior.com.br/Revista Digital Carta Maior site: https://www.google.com.br/
4. Com gritos de “aee é isso aí” assessores de Richa comemoram massacre dos professores	esmaelmorais.com.br site: https://www.google.com.br/
5. Massacre de 29 de abril de 2015: Exceção no Estado do Paraná ou Paraná como Estado de Exceção?	emporiadodireito.com.br site: https://www.google.com.br/
6. OAB classifica como “massacre” repressão da PM a professores – Entidade divulga nota chamada “A democracia de luto” e cobrou apuração do MP-PR, que está em busca de depoimentos e imagens da violência	noticias.terra.com site: https://www.google.com.br/
7. PM do governador tucano Beto Richa massacra professores em greve	redebrasilatual.com.br.rádio site: https://www.google.com.br/
8. Massacre Tucano vira “confronto” em Veja e Época	http://www.brasil247.com/ Jornal Brasil 247 site: https://www.google.com.br/

Fonte: CARVALHO (2017).

Ao lermos as manchetes supratranscritas podemos pensar na grande cobertura dada e em como o povo foi informado e tornou-se conhecedor do que se passava com os professores em sua luta pelos direitos.

Contudo, há que considerarmos que os veículos de comuni-

cação não aprofundaram o debate para além das notícias e, com o passar dos dias, elas se tornaram páginas viradas. Não podemos desconsiderar que há muitos interesses em jogo, com uma parcela de políticos que representam e compõem a classe dominante, a qual usa do domínio desses veículos e de outros expedientes para manter vigorosa a ideologia que lhe permite manter-se na posição de comando. Lembramos que

[...] as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que tem força material na sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força intelectual dominante. (MARX; ENGELS, 1998, p. 64).

A ideologia atua na percepção e na formação da consciência. Assim, inúmeros debates em torno do conceito de ideologia têm provocado discussões polêmicas. Porém, é importante se ter o conhecimento deste conceito para que se obtenha a compreensão da realidade social. No Dicionário Houaiss (2001), ideologia é definida como:

[...] um sistema de ideias (crenças, tradições, princípios e mitos) interdependentes, sustentadas por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromisso institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos [...]. (HOUAISS, 2001, p.1565).

Para melhor compreendermos o conceito de ideologia, o Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007) traz a seguinte definição:

Pode-se denominar Ideologia toda crença usada para o controle dos comportamentos coletivos,

entendendo-se o termo crença, em seu significado mais amplo, como noção de compromisso da conduta, que pode ter ou não validade objetiva. Entendido neste sentido, o conceito de Ideologia é puramente formal, uma vez que pode ser vista como Ideologia tanto uma crença fundada em elementos objetivos quanto uma crença totalmente infundada, tanto crença realizável quanto crença irrealizável. O que transforma uma crença em Ideologia não é sua validade ou falta e validade, mas unicamente sua capacidade de controlar os comportamentos em determinadas situações[...]. (ABBAGNANO, 2007, p. 531).

Entre diferentes conceitos, podemos dizer que a ideologia

Está ligada à inversão dos poderes e processos humanos que, tomados como *coisa*, passam a comandar seus agentes. Ela é a condição essencial de uma sociedade em que prevalece a divisão social do trabalho. Nesse sentido há um entrelaçamento entre ideologia, alienação e consciência. Discutindo a possibilidade da definição da “falsa consciência” – muitas vezes considerada a interpretação canonicamente marxista – se a definição de ideologia, bem como restrição deste conceito a uma definição crítico-negativa. Nesta toada destacamos que o significado de ideologia vai desde os fenômenos ligados à inversão da consciência até formas ideológicas advindas da superestrutura econômica – ambas são expressões da consciência em sociedade de classes. A ampliação do conceito de ideologia permite ainda identificá-lo com uma interpretação que o entende como dimensão da consciência humana atrelada ao pensamento

socialmente determinado. Como toda consciência surge e situa-se em uma condição histórica e socialmente delimitada, a ideologia seria um fenômeno necessário à reprodução social e ao pensamento em sua constituição genética. (SILVA, 2015, p. 42).

Ante o exposto, podemos considerar a posição da mídia na sociedade moderna enquanto detentora do papel central de mecanismo de reprodução social, e que possibilita uma maior abrangência na circulação de informações que favorecem dada concepção de ser humano e de sociedade.

Segundo Fiorin (2008), a mídia pode construir e/ou reproduzir ideias dominantes que tentam justificar e explicar a realidade pelo nível da aparência. Essas ideias impactam no(a): formação da individualidade pautada no individualismo; reconhecimento da desigualdade natural dos homens (visto que uns são naturalmente mais inteligentes e espertos que outros); acumulação privada da riqueza como mero resultado do trabalho pessoal; naturalização da existência de classes sociais antagônicas (com pobres e ricos); valorização de resultados advindos do próprio capitalismo como virtudes (por exemplo, a pobreza é uma benção, pois riqueza só traz preocupação), entre outras. Desse modo, as ideias dominantes veiculadas pela mídia apresentam a realidade de forma invertida.

Pelo o que teorizamos, entendemos que as notícias são, então, resultados de um complexo processo produtivo e organizativo da sociedade, que envolve desde a seleção dos fatos e os procedimentos de tratamento da informação até a narração final. Os próprios valores-notícia oferecem critérios às rotinas de produção da notícia que permitem aos profissionais “decidir rotineira e regularmente sobre quais as ‘estórias’ que são ‘noticiáveis’”. (HALL, 1999, p. 225).

Nesse sentido, é oportuno citar o documentário britânico *Muito Além do Cidadão Kane*, dirigido e produzido por Simon Hartog, em 1993. Este retrata as relações entre a grande mídia e o poder no Brasil, detalha a posição de monopólio da Rede Globo, em que a figura de Roberto Marinho e suas relações com o Estado levam a uma aproximação do personagem Charles Foster Kane, criado por Orson Welles, no clássico filme *Cidadão Kane* (1941), o qual levanta o debate sobre a manipulação da opinião pública pela mídia.

Nos anos 80, quando Hartog, que fazia parte de um grupo de cineastas de esquerda da London Coop, visitou o Brasil, teve a ideia de fazer o documentário ao ver o império midiático da família Marinho. Os absurdos cometidos na mídia, bem como a história de manipulação política da imprensa brasileira, retratados no documentário citado, foram censurados no Brasil, todavia foram vistos nos meios universitários e disponibilizados nas redes sociais.

No Portal Educacional do Estado do Paraná, *Dia a Dia Educação*, encontra-se como sugestão de material pedagógico aos professores da disciplina de Sociologia o texto *Reflexões Sociológicas*, que consiste numa sinopse do documentário *Muito Além de Kane*:

O monopólio da informação é um mecanismo complexo e não se limita a (sic) esfera da produção e se exerce principalmente sobre a circulação e sobre a massificação das obras, que repercute diretamente no processo de ideologização. [...] A programação televisiva tem como objetivo principal “esvaziar” o senso crítico de quem assiste, deixando “mentes livres” para que a publicidade estimule o fetiche da mercadoria, próprio do capitalismo. [...] Essas manobras, típicas de golpes de Estado, são razões para a não renovação de qualquer concessão pública, mas, no Brasil esta rede é consi-

derada “sagrada” e continua recebendo verbas de publicidade e estatal e generosos financiamentos do BNDES. (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, [?], s/p).

Em relação à regulamentação da mídia, o Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC) defende mudanças na regulamentação do setor de comunicação no Brasil, com uma política de radiodifusão e, assim, busca avanços para o processo democrático brasileiro.

Araújo (2016), em entrevista com membros do FNDC, escreve sobre o monopólio da mídia e o papel da imprensa privada no discurso público como um dos fatores que levaram ao *impeachment* de Dilma Rousseff da presidência da república e ao cerceamento da liberdade de expressão no Brasil.

A ex-presidente Dilma Rousseff, ainda no início do primeiro mandato (2011-2016), declarou que enfrentaria o debate acerca da regulação dos meios de comunicação, causando furor na mídia comercial, que passou a alimentar a versão de que havia um plano de esquerda para controlar a mídia.

A mídia privada é beneficiada com concessões públicas e com a concentração que lhes permite ter domínio do discurso público na sociedade. Temos um cenário de oligopólio privado e não interessa a ele debater a modernização da legislação sobre comunicação. Não aceitam que é preciso haver uma comunicação pública. A mídia privada se baseia na venda dos anúncios publicitários, portanto, temas que não são de interesse publicitário não têm interesse na mídia privada. Ela tira espaço na mídia estatal para divulgação das ações do Estado. (ARAÚJO, 2016, s/p).

É importante salientar que os meios de comunicação são instituições poderosas, conglomerados empresariais que atuam na comunicação e que são fundamentais para a existência da sociedade capitalista, demandando políticas específicas para sua manutenção e crescimento. Eles movimentam uma enorme quantidade de capital e influenciam comportamentos individuais e coletivos, defendendo seus próprios interesses.

Violência contra os professores e a agenda neoliberal

Vale aqui ressaltar que a grande maioria dos professores da rede pública do estado do Paraná vê na figura do governador do Estado a responsabilidade pelos atos de violência. Questionamos: A sociedade sabe qual partido ele representa? Sabe que esta forma de encaminhar a gestão da educação pública é própria da agenda neoliberal?

Os pesquisadores Zientarski, Pereira e Sagrillo (2012) escrevem que o Estado tem se mostrado forte na defesa da ideologia neoliberal, dando sustentação às práticas político-econômicas inspiradas neste ideário, evidenciando que os processos de reestruturação educacional propostos pelas políticas neoliberais estão impactando a educação e o trabalho dos professores, bem como provocando reações ao serem retirados direitos conquistados. Esses fatos são evidenciados com os professores dos estados do Paraná, Goiás, São Paulo, entre outros, e também com os estudantes secundaristas de São Paulo.

Nesse contexto, é importante buscar uma compreensão mais abrangente da realidade histórica e social da sociedade capitalista, partindo do fato em si (concreto abstrato), o ocorrido no dia 29/04/2015, e caminhando para uma análise da realidade vivida (concreto pensado).

Hobsbawn (1995), dentro de uma perspectiva histórica e fazendo referência ao “breve século XX” (1914-1991), engajado nas lutas de seu tempo, escreve sobre a importância da história para a compreensão da trajetória humana. Sua produção intelectual reflete o século que o autor presenciou quase por inteiro. O referido autor (1995, p. 537) explica que “nunca a vida das pessoas mudou num período tão curto de tempo”, definindo-o como o século da imprevisibilidade:

O “Breve Século XX” acabou em problemas para os quais ninguém tinha, nem dizia ter soluções. Enquanto tateavam o caminho para o terceiro milênio em meio ao nevoeiro global que os cercava, os cidadãos do fin-de-siècle só sublima ao certo que acabara uma era da história. “E muito pouco mais”. (HOBSBAWM, 1995, p. 537).

Para Hobsbawn (1995, p. 393), a humanidade regrediu na escala da civilização, com os flagelos, as catástrofes, a desvalorização do indivíduo, a negação de direitos conquistados ao longo do século XX: “A história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise”.

O citado autor ainda escreve:

No fim do século, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive no presente, perdeu seu papel, em que velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representam a paisagem na qual nos movemos o mar em que navegamos. Em que não sabemos aonde nos leva, ou mesmo aonde levar-nos, nossa viagem. (HOBSBAWM, 1995, p. 25).

Na sociedade atual, na qual prevalece o domínio de uma classe sobre a outra, é fundamental compreender que o Estado não tem interesse na superação das relações sociais violentas. No momento em que escrevemos sobre as violências que sofreram os professores da rede pública do estado do Paraná, encontramos em Hobsbawn (1995), numa perspectiva realista, discussões do século passado aliadas aos dias atuais.

Escreve o autor que o “breve século XX” terminou com grandes contradições e paradoxos sociais; “[...] O século acabou em uma desordem global cuja natureza não estava clara, e sem um mecanismo óbvio para acabar com ela ou mantê-la sob controle” (HOBSBAWN, 1995, p. 541).

Há contradições que perpetuam no cotidiano, como alargando o abismo entre os países ricos e pobres do mundo. Assim, em relação à violência, Hobsbawn (1995, p. 540) escreve que “a democratização dos meios de destruição elevou de maneira bastante impressionante os custos da manutenção da violência não oficial sob controle”. Neste sentido, a violência ganha uma nova perspectiva, de modo que as causas são mais políticas que militares, e com a democratização dos meios de destruição os custos da manutenção da violência se elevam.

O estudioso ainda considera que as instituições humanas perderam o controle “das consequências coletivas da ação humana” (HOBSBAWN, 1995, p. 543). Pondera que as pessoas têm se afastado cada dia mais da vida política, pois esta não é tão atrativa como o consumismo, a privatização da vida, o individualismo, e que, assim, com o processo de despolitização as autoridades ficam mais livres para tomarem decisões que reiteram o *status quo*.

O desafio para historiadores, educadores, enfim, para a classe trabalhadora, é “compreender e explicar por que as coisas deram

no que deram e como elas se relacionam entre si” (Hobsbawn, 1995, p. 13), visto que o mundo do terceiro milênio certamente “[...] continuará a ser de política violenta e mudanças políticas violentas. A única coisa incerta nelas é aonde irão levar” (HOBSBAWN, 1995, p.446).

Em meio a esse contexto que revela a violência estrutural, a educação pública brasileira está agonizando, e os discursos e o *slogan* de “pátria educadora”, proclamados por políticos, não condizem com a realidade. Para Saviani (2009):

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. (SAVIANI, 2009, p. 153).

O compromisso com o bem-estar coletivo e a construção de uma sociedade mais justa não são os objetivos de uma pequena parcela da sociedade, que governa a Nação brasileira e que detém o poder de produção. Para esta parcela da sociedade, o objetivo é o de acumular cada vez mais, e as estratégias para tanto incluem oprimir e marginalizar os trabalhadores. Professores buscam formas de resistir a esta opressão e marginalização, porém, ao fazerem isso, são violentados fisicamente e moralmente.

Com o exposto, parece difícil manter a ideia de que o Estado “deveria” proteger os professores e defender a educação pública, gratuita e de qualidade, conforme contido na sua principal lei, a Lei nº 9.394/1996, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assim não o faz. Em vez disso, relega e abandona os educadores, colocando-os em situações de indignidades profissionais.

Considerações Finais

Desmistificar a ideia de que a violência pertence apenas a algumas pessoas e à escola é uma tarefa árdua e contínua. Por isso, ao expormos o sucedido no Paraná no ano de 2015, quisemos exemplificar os fatos ocorrido se que trouxeram tantos sofrimentos aos professores. Isso serviu como uma dura aula: a educação pública, gratuita e de qualidade está agonizando, e com ela os seus professores.

A opção por massacrar os professores que se rebelaram (CARVALHO, 2017) no primeiro semestre de 2015 teve um caráter pedagógico, assim como o teve a violência cometida contra os estudantes pelo governo Alckmin, no estado de São Paulo, no segundo semestre de 2015. Que conteúdo programático para o ano letivo de 2015! Que opções didático-metodológicas!

É importante salientar que os professores ouvidos durante a pesquisa de campo demonstraram a importância da oportunidade de poder relatar os episódios vivenciados no dia fatídico (29/04/2015). Reproduzimos algumas falas:

Olha, a gente sente sim. Sentimento meio de impotência. Quando eu ouço um estrondo parece ainda que me remete àquela situação; uma fumaça, a gente sabe o quanto sofreu lá. Eu tenho relatos de colegas que agravaram o problema de saúde e não conseguiram superar. (PAULO FREIRE).

Não vejo grandes expectativas. Nós temos pela frente um ajuste fiscal, planos de austeridade que já estão ou vão atingir ainda mais o setor público, que já houve ataques com os trabalhadores, mais do setor privado. Nós já estamos sentindo, por exemplo, começando as limitações de garantia de

direitos, mas há uma perspectiva de resistência, não de conquistas, mas de defender aquilo que temos. Pois a tendência da crise econômica mundial vai continuar e sua saída que se dá historicamente é o ajuste, a perda dos direitos dos trabalhadores, da educação como um todo. E nós devemos estar alerta para os novos ataques que irão acontecer. Ainda tenho muita coisa para fazer pela educação, enquanto trabalho com a juventude, quando dou o direito de eles sonhar. Tenho orgulho de ser servidora do Estado, principalmente depois dos acontecimentos de 2015. Foi um marco, embora muitas vezes visse a categoria desanimada, e destaco que isso é um perigo. A categoria é capaz de se organizar e lutar, e pretendo continuar. Mesmo ainda que a ideia de quantos anos faltam para se aposentar persista, mas sei e tenho os pés no chão, e trabalho em um sentido de melhoria. (ROSA LUXEMBURGO).

Diante dessas falas, poderíamos supor que estas pessoas estariam desistindo de serem professores e de lutar pela escola pública. No entanto, os entrevistados continuam a falar de seus empenhos pela educação pública.

Mesmo com a declaração de seus posicionamentos, não podemos nos fiar de que haverá pessoas para lutarem pela profissão e pela escola básica e de ensino superior. Afinal, a lição foi marcante, e ela continua... O ano letivo termina, mas o currículo é extenso. Embora os conteúdos girem, no fim das contas, em torno de uma temática única, identificável, nem por isso ela é suficientemente explicitada.

Referências

ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.

ARAÚJO, E.. 2016 consolidou escalada da narrativa golpista na mídia privada. **Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC)**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.fndc.org.br/noticias/2016-consolidou-escalada-da-narrativa-golpista-na-midia-privada-924779/>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BARREIRA, C.. **Ligado na galera**. Brasília: Unesco, Fnuap, Unicef, Instituto Ayrton Senna, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

CARVALHO, M. A. **A violência que se manifesta na escola: o que expressam professores das escolas públicas no município de Cascavel/PR que passaram por situações de violência**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá –UEM. Maringá-PR, 2017.

CASTRO, M. G. et al. **Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza**. Brasília: Unesco, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

CHAUÍ, M. **Introdução à Filosofia**. Porto Alegre: Bertand Brasil, 1999.

BARROCO, S. M. S.; COSTA, M. L. S. **Considerações do marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da violência**. VIII Encontro Regional Rio de Janeiro da Abrapso: O Psicólogo Social na Cidade: Ações Territoriais, Lutas Políticas e Subjetividade. Rio de Janeiro: Abrapso, 2014. Disponível:<https://encontro2014_rjabrapso.files.wordpress.com/2014/07/anais-do-viii-encontro-da-regional-rio-abrapso1>. Acesso em: 28 dez. 2015.

FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Muito além do cidadão Kane**. Disponível em:<<http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modulos/conteudo/conteudo.php?conteudo=577>>. Acesso em: 20 set. 2016.

GUIMARÃES, Á. M. **Escola e violência**: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da PUC de Campinas. Campinas, 1984.

HALL, S. A produção social das notícias: o mugging nos media. In: TRAQUINA, Nelson (Org.). **Jornalismo**: questões, teorias e “estórias”. Lisboa: Veja, 1999.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar** – PeNSE 2012. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense_2012.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1978.

MARTIN-BARÓ, I. **Accion e ideologia**: Psicología social desde Centroamérica. 8. ed. El Salvador: UCA Editores, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MINAYO, M. C. S. **Fala galera**: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.14, n. 40, p. 143-155. Campinas-SP. 2009.

SILVA, N. R. **Relações Sociais para a Superação da Violência Escolar e Processo Formativo de Professores**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica – PUC. São Paulo, 2006.

SILVA, R. I. M. **Sobre psicologia e ideologia na obra de L.S. Vigotski**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Departamento de Psicologia. Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá-PR, 2015.

SOSA, J. (2016, 2 janeiro). 2015: o ano em que a Educação foi fe-

rida. *Blog do prof. Julio Sosa*. Recuperado a partir de <http://www.profjuliososa.com.br/2016/01/2015-o-ano-em-que-educacao-foi-ferida.html>.

SPÓSITO, M. P. A Instituição Escolar e a Violência. **Cadernos de Pesquisa**. N. 104, p. 58-75, 1998.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PRIOTTO, E. P. ; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**. Vol. 9, n.26, p.162-179. Curitiba-PR, 2009.

ZIENTARSKI, C.; SAGRILLO, D. R.; PEREIRA, S. M. **O trabalho e a luta permanente dos professores frente ao contexto neoliberal: um estudo sobre o Rio Grande do Sul**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul-RS, 2012. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/2012/>>. Acesso em: 23 set. 2016.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2014**. Homicídios e Juventudes no Brasil: CEBELA-FLACSO, 2013.

CAPÍTULO 6

EFEITOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA VIDA DOS/AS PROFESSORES/AS: ASSÉDIO MORAL E ADOECIMENTO

Terezinha Martins dos Santos Souza

Introdução

Diversos dos animais irracionais, cuja carga genética fornece o aparato necessário para manter a vida, os seres sociais só podem obter a satisfação material das suas necessidades por meio do trabalho. Posto que dotados apenas de plasticidade ao nascer, e de nenhuma habilidade específica, somente em interação com a natureza os seres sociais podem transformar matérias naturais em produtos aptos para a satisfação de suas necessidades. Essa atividade de transformação é denominada **trabalho**.

As atividades animais são determinadas geneticamente. Dessa forma, a relação entre os animais e o seu meio é uma relação **imediat**a. O trabalho, pelo contrário, rompe com o padrão natural da atividade, pois exige instrumentos para sua realização, estabelecendo entre o ser social e seu meio uma relação **mediada**.

Como tais atividades não estão inscritas no código genético dos seres, elas exigem habilidades e conhecimentos. Enfatiza-se aqui o papel fundamental da educação, posto que estes conhecimentos são adquiridos inicialmente por repetição e experimentação e só podem ser transmitidos mediante aprendizado. Outra característica própria do trabalho é o fato de que ele não atende a um rol fixo e limitado de necessidades, bem como sua satisfa-

ção não ocorre de uma forma fixa, o que gera sempre o emergir de novas necessidades. Frise-se que essas características do trabalho estão bem distantes das atividades da natureza, representando não apenas um novo tipo de atividade, mas distanciando e diferindo os seres que trabalham da natureza, mesmo que nunca dela se apartem (NETTO e BRAZ, 2006).

Para Marx, o trabalho é atividade orientada a um fim, para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre ser humano e natureza, condição natural eterna da vida humana, comum a todas as suas formas sociais.

Por ser atividade mediada por instrumentos, emerge, então, a questão da relação sujeito e objeto. O sujeito que cria o instrumento de trabalho (objeto) se depara com os problemas tanto dos fins (o que pretendo construir?) como dos meios (qual instrumento é mais adequado entre os disponíveis?), adentrando então o reino da liberdade, ou seja, a necessidade/possibilidade de escolha com relação aos fins e com relação aos meios. Dessa forma, o sujeito deve escolher entre alternativas concretas, e tais escolhas não se ancoram em pulsões naturais, mas em avaliações que envolvem elementos pertinentes à obtenção dos resultados do trabalho.

A efetivação desses problemas necessita de que o fim de uma atividade seja idealmente prefigurado, antes de sua efetivação e independente de sua realização. A atividade, necessariamente, tem como ponto de partida uma intencionalidade prévia, o que significa que o trabalho é uma atividade projetada, teleologicamente direcionada, que é conduzida a partir de um fim posto anteriormente pelo sujeito (LUKÁCS, 1997).

Antepondo-se à lógica pós-moderna, acentua-se assim o fato de que, apesar de indispensável ao processo, apenas a prefigu-

ração não realiza o trabalho, é preciso objetivá-lo, o que significa inserir o trabalho na materialidade. Somente a ação material do sujeito sobre a matéria natural, transformado-a, é a que realiza o trabalho, implicando sempre um movimento indissociável em dois planos: no plano subjetivo – pois a prefiguração ocorre no plano do sujeito – e no plano objetivo – que resulta na transformação material da natureza.

Neste momento, se ancora à crítica marxista à dicotomia (artificial) entre objetivo e subjetivo, como se fossem escolhas excludentes. O plano objetivo e o plano subjetivo constituem uma unidade, não idêntica entre si, sendo que a realização do trabalho constitui uma objetivação do sujeito que o efetua. Os produtos do trabalho (as objetivações em que ele se realiza) têm por matéria a natureza, não são idênticos ao sujeito, que tem existência autônoma com relação um ao outro. É no trabalho que emerge primeiramente a distinção entre aquele que realiza a ação – o sujeito – e o produto do trabalho – o objeto (NETTO e BRAZ, 2006).

Posta a questão dos fins e dos meios para a realização do trabalho, Lukács (1981) afirma que duas exigências ainda se impõem para a compreensão do trabalho: o conhecimento da natureza e a coordenação múltipla necessária ao sujeito. O conhecimento da natureza é necessário para que o sujeito possa construir tanto os instrumentos quanto os produtos, posto que as propriedades da matéria utilizada não se dão a conhecer diretamente.

O sujeito necessita reproduzir idealmente as condições objetivas em que atuará e transmitir essas representações para outros. Tais representações podem recobrir outras situações, como as de serem projetadas para outro tempo e espaço, se desprendendo da experiência empírica imediata, propiciando a generalização e a universalização do saber que o sujeito detém. Para tan-

to, se fez necessário um sistema de comunicação que não deriva de códigos genéticos, isto é, criou-se uma linguagem articulada, que é, ao mesmo tempo, aprendida e é condição para a própria aprendizagem.

O sujeito do trabalho expressa suas representações sobre o mundo no qual está inserido por meio da linguagem. O trabalho, atividade coletiva, exige, óbvia e conseqüentemente, a coletivização de conhecimentos. Seu caráter coletivo não se deve a um instinto natural, mas expressa, outrossim, um tipo de vinculação entre membros da espécie que não obedece a puros determinismos orgânico-naturais e se denominará social.

Das assertivas acima se depreende que o trabalho é fundante do ser social, sendo que a sociedade não se constitui como uma somatória de homens e mulheres que paira acima deles, mas um complexo processo histórico. A história, na concepção lukácsiana, é o processo de constituição da espécie humana, espécie que não perde sua base orgânico-natural.

Nesse sentido, a história é a história do desenvolvimento do ser social, como processo de produção da humanidade por meio da sua autoatividade, configurando o processo de **humanização**. O desenvolvimento histórico constitui-se simplesmente no desenvolvimento do ser social.

Faz-se mister atentar para o fato de que o desenvolvimento não suprime a naturalidade do ser humano (sua biologia), apenas reduz seu peso e sua gravitação na vida humana. O processo de humanização constitui-se como diferenciação e complexificação das objetivações do ser social, no qual o trabalho aparece como objetivação primária e ineliminável do ser social. É a partir do trabalho que emergem, por meio de mediações cada vez mais complexas, novas necessidades e possibilidades de novas objetivações.

Subjetividade na perspectiva materialista

Afirmar que o trabalho é a objetivação primária do ser social é afirmar a existência de outras objetivações, que se ancoram nos traços fundamentais do trabalho, tais como a atividade teleologicamente orientada – tendência à universalização – e linguagem articulada.

O ser social adquiriu, ao constituir-se por meio do trabalho, capacidades que não se encontram nos demais seres da natureza: realizar atividades teleologicamente orientadas, isto é, objetivar-se material e idealmente; comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada; tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo; consciente e autoconsciente; escolher entre alternativas concretas; universalizar-se e sociabilizar-se. Porém, o fato de o trabalho ser constitutivo do ser social não significa que este se reduza ou esgote no trabalho, como afirma um certo materialismo mecanicista: o trabalho é uma objetivação fundante e necessária, mas não a única.

O trabalho é a protoforma de todas as objetivações e supõem suas características constitutivas (atividade teleológica, tendência à universalização, linguagem articulada). A práxis expressa a categoria que indica que o ser social é mais que trabalho, sendo este último o modelo de todas as objetivações humanas, mas o ser social cria objetivações que o transcendem.

As objetivações humanas constituem duas formas de práxis. A primeira forma é voltada para a exploração e controle da natureza. A segunda, voltada para influir no comportamento e ação dos seres humanos. Na primeira forma – o trabalho – o sujeito é o ser humano e o objeto é a natureza; na segunda, na qual se encontra a práxis educativa (e é esta que o artigo analisa) e a prática política, o sujeito continua sendo o ser humano, e o objeto também é o ser humano e, portanto, não mais a natureza.

Como afirmado anteriormente, o desenvolvimento do ser social distancia o ser humano da natureza, posto que este se enriquece com novas objetivações, tornando muito complexa a relação entre cada um dos seres humanos singulares e a genericidade humana. O que explica tal complexificação é o fato de que como as objetivações se diversificam, sua apreensão pelos seres humanos singulares requer cada vez mais empenho, esforço e tempo.

Outro fato explanatório é que nas sociedades de classes vigentes até o presente, marcadas pela alienação, a tônica é desigualdade nas possibilidades de incorporação das objetivações do ser social por cada um dos seres humanos singulares. Isso significa afirmar que todas as possibilidades de desenvolvimento do ser social não estão acessíveis para todos os seres humanos singulares.

Afirmar a existência de seres humanos singulares não significa afirmar que o ser humano nasce indivíduo social, mas que é no seu processo formativo-social que os seres humanos podem tornar-se indivíduos sociais. E também, a depender da socialização que lhes tornam (ou não) acessíveis as objetivações já construídas do ser social, que os seres humanos singulares se constroem como personalidades inconfundíveis, únicas. Pelo processo de desenvolvimento e amadurecimento é que – vale enfatizar, conforme as condições sociais que lhe são oferecidas – cada ser humano se apropria das objetivações existentes, construindo assim sua subjetividade.

Marx, ao cunhar a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista, afirma que

Quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o vigor de seu crescimento e, portanto, também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de

reserva. A força de trabalho disponível se desenvolve pelas mesmas causas que a força expansiva do capital. A grandeza proporcional do exército industrial de reserva acompanha, pois, o aumento das potências da riqueza. Mas quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. Por fim, quanto maior forem as camadas lazentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista. Como todas as outras leis, ela é modificada, em sua aplicação, por múltiplas circunstâncias [...]. (MARX, 2013, p. 719, 720).

Numa quadra de precarização do trabalho, com a lei da acumulação capitalista se impondo cada vez com mais celeridade, na qual aumenta a concentração de riqueza na mão de poucos ricos e aumenta o número de pobres cada vez mais pobres, as subjetividades se tornam cada vez mais empobrecidas.

É a forma peculiar pela qual cada ser humano se apropria das objetivações sociais que configura sua personalidade, e exatamente neste momento histórico, em que estas subjetividades estão empobrecidas, que a lógica do capital coloca na personalidade dos/as professores/as toda a exigência para o bom êxito da educação.

A acumulação flexível e a personalidade dos/as professores/as

No período da reestruturação produtiva do capital, iniciado nos anos 1970, as partes imateriais do trabalho – as emoções, por exemplo – são assacadas como elemento central do processo de

gestão de pessoas e transformadas em parte do processo de extração de mais valia relativa.

Para o capital, interessa fazer aparecer o processo de trabalho de forma invertida, com seus apologetas anunciando que acabou o trabalho, que agora é a comunicação ou o capital cultural, e não mais o trabalho que cria valor. Dessa forma, escamoteia-se a exploração, expressa na extração da mais valia e da expropriação do fruto do trabalho, e enfatiza-se o combate às opressões. Esta clara inversão idealista é ideológica, mas não nova na história, como já nos mostra Marx (1846/1982):

Assim, são os sábios, os homens capazes de apañar a Deus o seu pensamento íntimo, que fazem a história. O povo miúdo não tem mais do que aplicar as revelações destes. Compreende V. agora porque é o sr. Proudhon inimigo declarado de todo o movimento político. A solução dos problemas actuais não consiste, para ele na acção pública, mas nas rotações dialécticas da sua cabeça. Como para ele as categorias são as forças motrizes, não há que mudar a vida prática para mudar as categorias. Muito pelo contrário: há que mudar as categorias e a mudança da sociedade real será consequência disso [...] De um lado, as ideias eternas, as categorias da razão pura e, de outro lado, os homens e a sua vida prática, que é segundo ele a aplicação dessas categorias, V. encontra nele, desde o começo, dualismo entre a vida e as ideias, entre a alma e o corpo — dualismo que se repete sob muitas formas. (MARX, 1846/1982, s/p).

Esse dualismo é utilizado diferentemente pelo capital, enfatizando um ou outro polo, conforme suas necessidades. No fordis-

mo, forma de gestão da produção do início do século XX, as emoções não podiam emergir. Eram controladas: o/a trabalhador/a era controlado/a de fora, na figura do supervisor, para que sua irracionalidade (emoções) não aparecesse.

Na Acumulação Flexível, as emoções são utilizadas como elemento constituinte da força de trabalho, parte essencial do processo de trabalho (Souza, 2006). No fordismo, o estranhamento era claramente demarcado, posto que mecanicamente os/as trabalhadores/as eram divididos/as entre corpo (utilizável) e psiquismo/alma (que devia ser “deixado fora enquanto se trabalha”), isso possibilitava a emersão, quando ocorria, de uma revolta, de um reconhecimento do supervisor como vigia, como controlador, como impedimento concreto da emersão dessa subjetividade: não se podia conversar com o colega, não se podia compartilhar a vida, etc.

Mas, mesmo que tal dicotomia mecânica corpo/emoção fosse empobrecedora, ainda deixava a subjetividade à margem da captura mercantil, pois havia um espaço *próprio* (ainda que alienado) do/a trabalhador/a; havia uma subjetividade sobre a qual o capital atuava, controlando, mas que não buscava capturar totalmente, nem utilizar.

Esta atuação de controle visava, inclusive, que o/a trabalhador/a fosse servil também fora do trabalho, para que não se revoltasse; ela ocorria para docilizá-lo. Mas esse recôndito da ‘alma’ ficava, em alguma medida, intocada. O/a trabalhador/a “suportava” a exploração, porque é necessária, divina, pois todos os enunciados (escola, igreja, empresa, *mass media*) dizem não ser possível outra forma (daí o fenômeno do conformismo).

Na Acumulação Flexível, o estranhamento é mais difícil de ser desvelado, pois a emoção é requisitada, utilizada como elemento importante da produção da mais valia: não mais conter a subjetivi-

dade, soltá-la, controlando, porém, sua direção e utilizá-la pragmaticamente a serviço da lógica de produção de mercadorias. Impedi-la apenas quando as emoções se voltam contra a lógica mercantil; aí, sim, se constroem várias formas de barrá-las, de contê-las, de penalizá-las, com destaque absoluto para a forma nomeada de Assédio Moral no Trabalho.

Na Acumulação Flexível, o/a trabalhador/a, ideologicamente, glorifica a exploração, embora não se **conforme** com ela. No entanto, o mesmo **defende** que não há outra forma de se trabalhar/viver, sendo essa forma a mais desejável.

Como o capital é uma relação totalizante, sua lógica abarca todos os recônditos da vida social, de forma que na escola, aparelho importante de reprodução social, tal lógica se alastra fortemente. Martins (2010) afirma que

A temática referente à personalidade do professor tem sido recorrentemente apelada no campo das pesquisas em educação. A ênfase conferida a esse fenômeno é um dado relativamente recente e desponta alinhada a discussão mais ampla, qual seja, a própria formação docente. Até o final da década de 1970, pouco destaque era conferido, no Brasil, à formação de professores, condição que se altera substancialmente nas décadas de 1980 e 1990, em especial, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/1996. A partir desse período, de um modo bastante preciso, a referida formação desponta como objeto de estudo e a personalidade do professor passa a ocupar, como tal, um lugar de destaque. (MARTINS, 2010, p. 1).

Para entender essa ênfase na personalidade do/a professor/a, ou seja, nas características pessoais dos docentes, faz-se mister dis-

cutir o período da reestruturação produtiva (Souza, 2006), no qual o apelo às emoções é o elemento central do processo de controle (gestão) do trabalho.

Nesse período, o uso das emoções (parte imaterial do trabalho) se torna essencial, constituindo ideologicamente o pensamento conservador, que atribui ao indivíduo e sua internalidade a causa dos problemas sociais, desresponsabilizando, assim, perigosamente, o capital da gênese dos processos sociais (exploratórios e opressivos).

Denunciar o ascenso da utilização (manipulatória) dos processos psíquicos nessa quadra do capital não é propor a volta ao positivismo que, dicotomicamente, separa razão e emoção e toma como objeto de estudo um sujeito abstrato, desprovido de determinações psíquicas e de todas as ricas determinações, prenhe apenas da mais mecânica materialidade, que confunde material e concreto, ou, no dizer de Coutinho (2010), a volta a uma razão miserável.

Trata-se, pelo contrário, de criticamente, na acepção marxiana, de superar, soerguer e analisar como esses processos podem ser estudados na contramão, como parte do conhecimento necessário para que a classe trabalhadora se aproprie dele, transformando-o em força material capaz de auxiliar a transformação revolucionária da sociedade do capital. Nas palavras de Martins (2010),

As demandas pela formação do indivíduo apto a adequar-se a esses novos tempos, obviamente, recaíram sobre a educação escolar. No esteio da reestruturação do capital em curso, as ideias da ‘teoria do capital humano’ tornaram-se palavras de ordem. A formação da mão de obra tecnicamente adequada ao perfil dos novos postos de trabalho subjugava, a passos largos, a educação escolar, tanto na prescrição de seus conteúdos,

cada vez mais pragmáticos, quanto na prescrição dos seus métodos e técnicas de ensino, cada vez mais enfatizados. [...] Nessa busca, são anunciados novos pressupostos para a formação de professores, pressupostos esses, representativos do ideal neoconstrutivista de individualização do ensino. Visando a promoção do pensamento autônomo e de competências, tais como criatividade, flexibilidade, enfrentamento de mudanças etc.; bem como incentivando inúmeras estratégias de autoformação, a ênfase recai cada vez mais sobre as características pessoais, vivências profissionais, construção de identidade pessoal e profissional etc. Entrecruza-se de modo quase absoluto o **eu pessoal** e o **eu profissional**. (MARTINS, 2010, p. 1, grifos nossos).

Martins (2010) afirma ainda que as múltiplas possibilidades do processo de personalização se realizam na constante autorrealização da pessoa ante a realidade social na qual se insere. Analisemos então como se engendra, nessa fase da reestruturação produtiva do capital, o processo de personalização dos/as professores/as, trabalhadores/as inseridos/as na divisão sociotécnica do trabalho de uma forma muito específica.

Conforme Lukács (1997), os produtos e obras resultantes da práxis podem objetivar-se materialmente e/ou idealmente. A distinção fundamental é que no trabalho, sua objetivação é necessariamente algo material, e nas demais práxis as objetivações se realizam sem operar transformações numa estrutura material, como a educação. É na e pela práxis, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, que o ser social se projeta e se realiza, nas objetivações materiais e ideais. Além de construir um mundo humano, a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano.

Sob a égide do capital, na reestruturação produtiva, pela qual ocorre uma monumental precarização do trabalho, pergunta-se: Quais as possibilidades que os/as trabalhadores/as detêm de se realizar? Quais as possibilidades de genericidade? O que significa a precarização?

Para responder a tais questões, faz-se mister considerar que a precarização é o desmonte das condições de trabalho oferecido aos/às professores/as, constituída por vínculos instáveis e precários – mesmo quando são professores/as da rede pública, constantemente ameaçados de perdas de direitos, com salários aviltantes, exigências de produtividade gigantescas: é a lógica do capital penetrando as relações de trabalho e promovendo o acirramento das contradições, que são agilmente manejadas para o capital para não se transformarem em enfrentamento, mas transmutadas em (supostos) conflitos pessoais entre trabalhadores/as, o que aumenta a competição entre trabalhadores/as, que passam a não se reconhecerem como tais.

A categoria práxis revela o ser humano como ser criativo e autoprodutivo. Ser da práxis, o ser humano é produto e criação de sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz. Se as condições de trabalho são precárias, o ser humano que se produz nessas condições é um ser humano empobrecido enquanto ser portador de capacidades humanas; meramente reduzido à animalidade da reprodução física – comer, beber, dormir – ou seja, mero reprodutor de força de trabalho.

A precarização vigente acirra a alienação, posto que, sob certas condições histórico-sociais, como a da reestruturação produtiva do capital, a práxis dos seres humanos não resulta em produtos, obras ou valores, que permitam seu reconhecimento como autoprodutores. Quais são as bases da alienação? Como ocorre este processo? Este processo caracteriza-se quando a relação real entre os seres

humanos e suas obras aparece invertida, a criatura (a obra) passa a dominar o criador (o ser humano), desta forma a obra aparece para os humanos como algo no qual eles não se reconhecem, não como criação sua, mas como algo opressivo e estranho.

As bases materiais da alienação são a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, próprias das sociedades de classes. O produto da atividade do/a trabalhador/a não lhe pertence, mas sim ao patrão; o/a trabalhador/a é expropriado do fruto de seu trabalho.

Encontrando seus fundamentos na organização econômico-social da sociedade, a alienação não se queda somente ali, mas também penetra o conjunto das relações sociais, gestando uma *cultura alienada* que envolve tudo e todos: as objetivações humanas, alienadas, deixam de promover a humanização dos seres humanos e passam a estimular regressões do ser social.

No capitalismo deste primeiro cartel do século XXI, conhecemos formas de regressão do ser social com o ressurgimento e recrudescimento de formas históricas de opressão que (aparentemente) pareciam superadas na história, como a fascitização da vida social, aumento do sexismo, da violência de gênero, do racismo, da xenofobia, etc.

A forma como as atividades dos/as professores/as está organizada neste período evidencia a ocorrência da alienação, posto que esta manifesta-se **primariamente** nas relações de trabalho: entre o/a trabalhador/a, seus instrumentos de trabalho e seus produtos, **se estendem** e marcam as expressões materiais e ideais de toda a sociedade.

Ali mesmo, na escola, em que (deveria) iniciar-se o processo de humanização, ali em que o ser social poderia e deveria se apropriar da produção intelectual e cultural produzida historicamente pelo

gênero humano, ocorrem formas bárbaras de regressão, violência contra alunos/as e professores/as, bem como ausência de transmissão de conhecimentos científicos, apostando-se no irracionalismo mais violento, com a retirada das disciplinas críticas (sociologia, filosofia, história, etc). O que sinaliza para o fato de que o processo de humanização, iniciado com a atividade do trabalho, não é linear nem unívoco.

Como os **modos de ser** do ser social são constituídos, e construído pelo processo de humanização, pela sociedade e os seres humanos – posto que nenhum ser humano, tomado singularmente, expressa o conjunto de possibilidades do ser social – considera-se assim que em cada estágio do seu desenvolvimento o **ser social** pode condensar o máximo de humanização. A humanização concretiza-se em produtos e obras, padrões e projetos sociais, valores e normas, e é construída pela ação e pela interação entre seres humanos.

Então, em tempos de aguda precarização, com a escalada em grau exponencial da barbárie, expressa não só em níveis alarmantes de desemprego, mas com ferozes ataques aos/às trabalhadores/as empregados/as, tomando como exemplo o ataque à previdência social atualmente no Brasil e a aprovação da lei da terceirização, fica a pergunta: Quais são as ações e interações possíveis entre os seres humanos?

Como construção de uma resposta, consideramos que uma análise ainda dita no início desta agudização da precarização aponta para o risco da barbárie em graus antes não vistos, caso os/as trabalhadores/as não consigam criar uma alternativa organizada.

Como o ser social não reside em nenhum ser humano, mas existe simultaneamente na totalidade de objetivações de que todos podem participar, sendo um patrimônio comum, quanto mais o patrimônio comum é vilipendiado, com o rebaixamento das condi-

ções de trabalho, também mais o ser social sofre regressões, posto que é o ser social que plasma a genericidade humana (o gênero humano), e todos os membros a partilham enquanto seres singulares, ao mesmo tempo portadores da genericidade humana e (re) criadores desta.

Os seres singulares, objeto de estudo da Psicologia, se constituem como portadores da genericidade humana, incorporando as objetivações já realizadas, por meio dos mecanismos de socialização, como interação social, educação (saliente-se aqui o papel fundamental dos/as professores/as, transmissores do conhecimento histórico) e autoeducação.

No que se refere ao processo de (re)criação, eles o fazem por meio de suas próprias objetivações, quando podem atualizar e renovar o ser social. E, dialeticamente, quanto mais cada ser humano, em sua singularidade, incorpora as objetivações do ser social, mais se afastam das “barreiras naturais” (Lukács, 1981), mais se humanizam enquanto mais desenvolvem o peso da sociabilidade.

Precarização e desumanização

O exercício profissional dos/as professores/as ocorre na escola e esta desempenha um papel central na omnilateralidade humana, posto que (pode) propicia o desenvolvimento superior qualitativamente, permitindo a suspensão do cotidiano. A vida cotidiana é ineliminável e o processo de produção e reprodução do ser social é nela constituída. Mas a vida cotidiana se estrutura de forma diversa, seguindo os ditames da sociedade na qual ela ocorre (LUKÁCS, 1981).

Essa diferenciação remete tanto aos comportamentos diferenciados dos sujeitos coletivos em face da cotidianidade, quanto ao que se refere ao seu âmbito, ritmos e regularidades. A escola, tam-

bém a depender da sociedade em que está inserida, tem um papel central na elevação do ser humano para além da cotidianidade.

O que temos assistido, porém, neste início de século XXI, é a exacerbação do irracionalismo, na qual se prega o fim da teoria e a superestimação das emoções, da experiência única e irrepetível de cada indivíduo. É o retorno à sempre sonhada tentativa do capital de produzir indivíduos monados, incomunicáveis entre si. Disto deriva-se a seguinte questão: Por que o capital se empenha tanto em impedir a comunicação entre os seres humanos, especificamente entre os/as trabalhadores/as?

Como resposta, Souza (2006) aponta para o temor que o capital enfrenta da resistência dos/as trabalhadores/as, pois é uma contradição fundamental do modo de produção capitalista que produz ele próprio aquilo que irá destruí-lo. O capital tem como objetivo central valorizar o valor, sendo que, para cumprir este objetivo, necessita explorar a força de trabalho, o que só ocorre quando ele reúne um certo número de trabalhadores/as ao mesmo tempo e no mesmo local.

Sendo sociais por natureza, os seres humanos se relacionam por meio de palavras, para que possa ocorrer o trabalho. Mas a linguagem não cumpre apenas a função de propiciar o trabalho, também é veículo de troca de experiências, opiniões, lamentos. Assim, está posta a possibilidade (risco para o capital) dos sujeitos reconhecerem seus interesses em comum, se organizarem para obtê-los.

Os/as trabalhadores/as, comandados/as pelo capital, conversam entre si, partilham opiniões e (podem) se reconhecerem como iguais, vivendo a mesma situação, o que representa perigo para o capital (Souza, 2006). Assim, ao capital, torna-se necessária a gestão da força de trabalho não apenas como distribuição técnica de tarefas e equipamentos, mas, principalmente, como forma de

controlar (termo eufemisticamente denominado ‘gerir’) a força de trabalho, impedindo sua união e sublevação. Para Marx (1988, p. 245), “pressupõe-se, portanto, determinado mínimo de eficiência no trabalho, e a produção capitalista encontra meios para medir este mínimo”.

A precarização do trabalho constitui uma estratégia tanto econômica quanto política do capital. Econômica, porque diminui custos com a força de trabalho, contribuindo assim para o aumento da mais valia; política, porque, ao separar os/as trabalhadores/as por vínculo dentro de um mesmo local (terceirização), ao ativar o temor do desemprego nos/as trabalhadores/as – o que dificulta a possibilidade de contestação, ao pagar salários que mantém o/a trabalhador/a no limiar da animalidade, sem tempo nem condições objetivas de analisar sua própria vida, com jornadas extensivas e muitas horas desperdiçadas em degradados meios de transportes – o capital obsta as possibilidades de contestação dos/as trabalhadores/as.

Mas, no que se refere à categoria dos professores/as, trabalhadores/as que entram, por exigência profissional, em contato com o conhecimento produzido pela humanidade, a possibilidade de ter acesso ao pensamento crítico, conseqüentemente à contestação, se torna maior. Atente-se que, embora o/a professor/a não seja trabalhador/a produtivo/a, dessa forma não ocupando um papel central na derrubada do capital, ele/a tem a tarefa de transmitir o conhecimento comum da humanidade para setores de trabalhadores/as produtivos/as (e improdutivo/as). Com o mister da transmissão do conhecimento, o/a professor/a contribui no processo de humanização, pois possibilita que trabalhadores/as acessem o patrimônio cultural da humanidade.

As variadas tentativas do capital nesta atual fase de Acumulação Flexível, de retirar conteúdos críticos, de enfatizar as caracte-

rísticas pessoais, de personalidade do/a professor/a, como central para o processo educativo, visam incidir diretamente sobre a transmissão crítica do conhecimento e sobre o processo de tomada de consciência dos/as trabalhadores/as.

Daí Martins (2010) afirma:

Consideramos que a estreita vinculação entre particularidades pessoais, aprendizagem e cotidiano, possa ter a seguinte consequência: os professores já não precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-los aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade se adaptarão a ela pela primazia da alienação. (MARTINS, 2010, p. 14).

A alienação é um processo material, inscrito na lógica do capital, e se expressa de formas diversas, sendo vivido diferentemente pelos/as trabalhadores/as conforme o lugar em que ele ocupa na produção, sua história, seu gênero e sua raça/etnia.

A expressão da alienação, vivida psiquicamente, é múltipla e é um *quantum*, indo de um traço que não impede o/a trabalhador/a de se organizar coletivamente, e de atuar para mudar o mundo, até a alienação total, que se expressa tanto no conformismo mais absoluto quanto no adoecimento mental severo, com perda da razão

Assédio Moral no Trabalho: uma estratégia de construção/manutenção da alienação de trabalhadores/as

Coerente com a lógica de utilização manipulatória das emoções na quadra da Acumulação Flexível, o capital, processo tota-

lizante, arquiteta uma forma de controle/gestão do trabalho, que tem, como elemento central, as emoções.

Afirmou-se acima que o capital teme a (sempre possível) ameaça de sublevação dos/as trabalhadores/as e cada vez que o/a trabalhador/a, sozinho/a ou coletivamente, representa uma ameaça aos seus planos, o capital cria uma forma de se livrar do/a mesmo/a. Esta forma precisa ser adequada aos sujeitos que o capital precisa construir para se manter e eternizar como modo de produção. Como afirma Marx, a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais (MARX, 1998).

Em cada período histórico da era do capital, do capitalismo concorrencial ao capitalismo monopolista, e neste, do fordismo ao toyotismo, ele buscou atuar na subjetividade dos/as trabalhadores/as (SOUZA, 2006). É a luta de classes – são classes antagônicas – em luta, com momentos diversos. Quando a classe trabalhadora consegue alguma vitória, arranca algumas reformas ao capital. Mas este sempre busca produzir os sujeitos adequados para a forma histórica que necessita. Em trabalho anterior, esta autora afirma que ocorre

Uma mudança significativa com relação à atuação sobre a subjetividade dos/as trabalhadores/as, entre o fordismo e a Acumulação Flexível: no fordismo, a preocupação com os trabalhadores (só homens) não era de natureza moral, para impedi-los de cometer erros contra os costumes, mas apenas uma preocupação com as consequências que uma noite de farra pudesse causar na produtividade daquele trabalhador, no dia seguinte. Era um controle formal, exercido de fora, pelo supervisor, que não exigia que o trabalhador se envol-

vesse afetivamente com esta vigilância, muito pelo contrário, ele estava livre afetivamente para burlar a vigilância que o supervisor lhe fazia. O controle na Acumulação Flexível é exercido sobre a subjetividade dos/as trabalhadores/as e se dá de forma implícita, subjacente, que implica o/a trabalhador/as com a empresa, com a qual ele/ela estabelece laços afetivos, havendo um deslocamento do sentimento de refúgio para a empresa, que até então era oferecido exclusivamente pela família. (SOUZA; DUCATTI, 2015, p. 16).

Nesse sentido, a alienação da consciência do/a trabalhador/a ocorre aqui de forma exponenciada, posto que o controle que era exercido explicitamente sobre o trabalho executado, passa a ser aparentemente dispensável, pois as regras são internalizadas, dificultando assim o processo de tomada de consciência, pois não há como enfrentar aquilo que não se reconhece como controle, não há como burlar a autovigilância.

O processo de submissão não é apenas um processo idealista, composto apenas de métodos ideológicos e simbólicos, há uma estrutura que sustenta essa ideologia, uma materialidade que constrói a aderência aos ditames do capital. Não basta edulcorar a pílula para implantar sem contestação estes mecanismos de cooptação, pois a adesão ocorre sobre uma forte base material de organização da produção. Duas destas formas constroem o processo de precarização: a **flexibilização** e a **terceirização**.

A **flexibilização** é o processo pelo qual um/a trabalhador/a opera quatro máquinas, o que exige que cada trabalhador/a seja flexível, tenha várias habilidades para operar várias máquinas diferentes e não uma só, especializada. Como um/a só trabalhador/a pode operar várias máquinas ao mesmo tempo, o capital pode demitir

os outros trabalhadores/as, sendo que, como o/a trabalhador/a que este necessita de um grau tão grande de concentração no trabalho, não lhe sobrando tempo para entrar em contato com seus pares e eventualmente organizar qualquer resistência.

A **terceirização** é processo em que uma empresa contrata uma outra, para que esta última efetue determinadas fases da sua própria produção. A terceirização consiste em que um capitalista maior repassa para um capitalista menor algumas tarefas da produção, provocando a redução dos salários, bem como a degradação da proteção social, nas fábricas e outros locais de trabalho.

A terceirização, existente em fases anteriores como processo suplementar, passa a ser estratégia central na Acumulação Flexível. Tal processo atende aos interesses econômicos e políticos do capital, pois economiza custos e, ao separar e fragmentar os locais em que se produz, separa e fragmenta também o/a operário/a – massa que fazia greves.

Ao invés de grande número de trabalhadores/as, juntos/as no mesmo local, e com possibilidades de comunicação e organização facilitadas, tem-se a divisão das unidades de produção em locais menores. Assim os/as trabalhadores/as isolados/as, numericamente pequenos, dividem-se e enfrentam dificuldades de se organizarem e reagirem, dificuldade aumentada pelas relações mais ‘próximas’ que se travam, nas pequenas fábricas, em que predominam laços mais ‘afetivos’ e uma maior vigilância.

Ocorre, dessa maneira, uma diferenciação de contratos de trabalho, no interior da mesma fábrica, o que, até quando efetuam trabalhos iguais, no mesmo espaço, divide os/as trabalhadores/as em categorias (na aparência) muito diferentes: uns/umas são permanentes, outros/as temporários; este/a é funcionário/a de uma empresa, aquele/a, de outra. A produção é organizada de modo que

se criam pequenas unidades, cédulas de produção, competindo entre si, em que cada cédula é responsável por determinada cota de produção, funcionando como uma empresa dentro da empresa.

Cada indivíduo é instado, desta forma, a se sentir diretamente responsável pelo sucesso ou fracasso da equipe, gerando um clima de fiscalização permanente de cada um sobre todos os outros e vice-versa. A terceirização é tão exitosa nas suas consequências para o capital, que no período de escritura deste artigo (janeiro-março de 2017), aprovou-se uma lei que torna a terceirização a principal forma de contratação de trabalhadores/a no Brasil.

É neste modo particular de organizar o trabalho que surge uma forma de gestão e controle da força de trabalho, denominada Assédio Moral no Trabalho. Assédio Moral é a exposição dos/as trabalhadores/as a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas, em situações ligadas ao trabalho. Esta forma de gestão surge no período da Acumulação Flexível (Souza e Ducatti, 2015) para controlar tanto a produção como a possibilidade de contestação.

Qualquer trabalhador/a que não interesse mais ao patrão, seja por razões econômicas (produtividade alterada por adoecimento) ou razões políticas (contestação aberta ou velada), precisa ser nocauteado/a e/ou dispensado/a. Mas se a legislação trabalhista, como todo o direito burguês, atende aos interesses da classe dominante (burguesia) e nela está claramente inscrita a figura da demissão, pergunta-se: Por que o patrão não demite diretamente este/a trabalhador/a que se tornou indesejável, precisando recorrer ao Assédio Moral?

Para Marx, a história até aqui é a história da luta de classes, e nenhuma classe se mantém no poder, explorando outras, utilizando apenas a força bruta e o medo. A maioria explorada se mantém

dominada por meios também do convencimento, seja de caráter religioso (deus quis assim) ou outros métodos.

Conforme Souza e Ducatti (2013),

Nos anos 1970, o capitalismo conhece uma grande crise, que possui dimensões econômicas, políticas e ideológicas. A crise econômica refere-se ao fato de que o processo de valorização do valor, motivação central do capital, se encontrava em risco e não poderia mais continuar com a produção organizada nos moldes fordistas. Tornara-se necessário que o capital aprofundasse o movimento de expansão pelo planeta, descentralizando a produção, refazendo a planta da fábrica, desterritorializando (e às vezes desaparecendo) com a linha de produção. Esse movimento obedecia à uma lógica econômica e política: a primeira lógica significa que a descentralização territorial aumenta a extração da mais valia, na medida em que o capital se instalava em países não cênicos, onde a força de trabalho era paga a custos baixíssimos; a lógica política significa que, separando o operário-massa do fordismo em operários dispostos em pequenas unidades, dividia-se a classe trabalhadora em pequenos grupos, cada um obedecendo a um contrato de trabalho diferente, contratados por empresas diferentes (processo de terceirização e quarteirização), o que dificultava e impedia que os/as trabalhadores/as se organizassem e se reconhecessem como iguais, com o mesmo interesse. (SOUZA; DUCATTI, 2013, p. 161).

Como resposta à crise ideo-política, com trabalhadores/as e estudantes contestando a lógica capitalista, o capital precisa forjar

elementos para convencer estes segmentos de que havia atendido às reivindicações, que conseguiria responder às grandes questões postas. Mas o dilema está posto para o capital: efetuar as mudanças exigidas seria ferir de morte o metabolismo do capital. Trata-se então de efetuar mudanças epidérmicas, mas que se apresentem como profundas. Mudou-se a forma de organização da produção e a gestão do trabalho, introduzem-se, assim, inovações tecnológicas.

As mudanças, embora epidérmicas, alteram significativamente o universo do trabalho, com consequências importantes para a organização da classe trabalhadora. A contradição fundamental entre capital e trabalho se mantém, com a possibilidade sempre posta e temida de destruição do sistema pelos/as trabalhadores/as, o que faz com que, entre as mudanças ocorridas, o capital tenha dedicado especial zelo à forma de gestão e controle dos/as trabalhadores/as.

Os intelectuais orgânicos a serviço da burguesia logo se colocaram a postos para bolar inovações e técnicas para melhor explorar os/as trabalhadores/as. Surge então, como tática refinada de controle, o Assédio Moral no Trabalho, como forma de enfrentar os/as trabalhadores/as que, de forma consciente ou não, não se enquadram (momentaneamente ou não) nas exigências postas pela lógica da empresa.

Coerente com o uso das emoções no período em que surge, o capital também utiliza as emoções para constituir o Assédio Moral. Como o capital construiu um conjunto de práticas e enunciados para cooptar os/as trabalhadores/as, para que estes/as pudessem sentir a empresa como seu mais importante *locus* afetivo, requisitando seus afetos, também para deles se livrar utiliza-se das emoções.

O Assédio Moral

Assédio Moral não é uma violência indesejada nas relações de

trabalho, mas uma clara intencionalidade instrumental na gestão do trabalho (Souza e Ducatti, 2015), se expressando como ações em várias direções, que se concretizam em atitudes diversas conforme as características da empresa e o patamar da luta de classes, ou seja, o grau de enfrentamento que estes/as trabalhadores/as acumularam.

Reafirma-se aqui que, apesar do nome do fenômeno acentuar o aspecto moral, suas ações são constituídas, assim como o são todos os fenômenos sociais, da objetividade (do trabalho) e da subjetividade (dos/as trabalhadores/as).

A alienação, conforme descrito acima, é a separação do/a trabalhador/a do fruto do seu trabalho, o que obsta o reconhecimento da autoria daquilo que ele produziu, e expressa-se de três formas.

O primeiro momento refere-se à relação do/a trabalhador/a com a natureza; o segundo refere-se à alienação do/a trabalhador/a da sua própria atividade; o terceiro ocorre quando, ao alienar-se de si mesmo o ser humano torna-se coisa – como o trabalho é algo que ele/a vende para viver, ele não humaniza, mas o transforma em coisa, mercadoria – este ser humano rompe os vínculos que o unem ao gênero humano, à espécie.

O Assédio Moral no Trabalho ocorre por meio de atos de três tipos, que incidem e constroem a alienação.

O primeiro conjunto de atos é aquele que impacta diretamente o processo de trabalho, que objetiva construir a ‘incompetência’ do/a trabalhador/a. Frente ao resultado do trabalho não ‘competente’, o trabalhador duplamente não reconhece neste trabalho a prática que outrora tivera, estranha-a e estranha a si mesmo, em um processo de ruptura psíquica importante.

O segundo conjunto, construído após o êxito do primeiro, trata de alicerçar, entre os demais trabalhadores, principalmente

parceiros próximos, a ideia de que este/a trabalhador/a é folgado/a. Isto se dá com a redistribuição das tarefas do assediado para os/as demais colegas, que se sentem (pois o/a são) sobrecarregados/as e, como não perceberam o caráter provocado do processo, atribui ao/à assediado/a a culpa, julgando-o/a como ‘não-solidário/a’, ‘folgado/a’, ‘problemático/a’ etc. Dessa forma, a possibilidade de união entre os/as trabalhadores/as, entre este/a trabalhador/a assediado/a e os/as demais, fica dificultada.

A terceira forma, que objetiva impedir a reação do/a próprio/a trabalhador/a, é composta por um conjunto de ações que visam incidir sobre o psiquismo, sobre a autoimagem do/a trabalhador/a. Essas ações são diferenciadas conforme o sexo e a raça/etnia do/a trabalhador/a, assim como outras características dele/a.

É neste aspecto que ideologicamente assenta o conceito ‘moral’ quando se utiliza o termo ‘Assédio Moral’. Como os laços com os/as demais trabalhadores/as já foram rompidos, ataca-se agora a identidade do/a trabalhador/a. No capitalismo, a identidade dos sujeitos se ancora fortemente na profissão e ocupação exercidas e tal identificação é tão forte que, mesmo quando estão desempregados/as, os/as trabalhadores/as se referem a si mesmos/as pela ocupação que tinham.

Precarização e adoecimento

Encontra-se neste momento a base do impacto dos processos de precarização sobre o adoecimento do/a trabalhador/a. Como a identidade do/a trabalhador/a é assente sobre sua ocupação e profissão, o Assédio Moral o/a abala profundamente quando a ocupação está em risco, especialmente quando o/a trabalhador/a percebe (ele/a não reconhece a gênese social do processo) que o resultado do seu trabalho já não é satisfatório; a precarização, da qual a amea-

ça do desemprego é a tônica principal e representa uma ameaça externa, à qual, em tese, o/a trabalhador/a pode reagir ou pelo menos culpabilizar; a ação do Assédio Moral ao construir a ‘incompetência’ do/a trabalhador/a, transmuta esta ameaça de externa para interna, internaliza a sensação de ‘incompetência’, retirando não só a possibilidade de enfrentamento (se o/a próprio/a trabalhador/a é culpado/a, enfim, a quem combater?), mas também a possibilidade de identificar causas externas, culpados (SOUZA e DUCATTI, 2013).

Pelo fato de que lhe foram retirados os meios de executar corretamente seu trabalho, o que aparece para o/a próprio/a trabalhador/a e para o grupo, é o resultado do trabalho mal feito.

A eficaz internalização do processo não se dá **porque** todo e cada um dos trabalhadores sofrem de problemas de aceitação psíquica ou qualquer outro diagnóstico psicológico (O que não exclui, evidentemente, que ele seja portador de algum distúrbio). Afirma-se apenas que este (eventual) distúrbio não é a causa da internalização.

A eficácia do processo se depreende de que as táticas de Assédio utilizam-se das características próprias do/a assediado/a para humilhar. A ideologia não é uma mentira, é uma parcialidade, ela atua para encobrir o real, justificando-o, se apropria dos elementos parciais da realidade e generaliza, tornando supérfluo o principal e tornado essencial o desnecessário, invertendo o real.

Ao tomar características pessoais de cada trabalhador/a e transformá-las em defeitos, xinga-se o/a trabalhador/a daquilo que efetivamente ele/a é:

Em uma sociedade de classes, sexista e racista, os seres humanos portadores de determinadas características de sexo e cor de pele – mulheres, negros/as, homossexuais – são mais facilmente assediados/as, posto que se torna mais fácil desva-

lorizar alguém portador de características que já são socialmente consideradas desvalorizadas. Ao enfatizar determinadas características, desvalorizando seus/as portadores/as, tal desvalorização se insere em um universo ideológico que concorda com esta desvalorização, mesmo quando não os explicita. Ganha veracidade o ataque, posto que não é falso que tal trabalhador/a seja mulher, ou homossexual ou negro/a; o que se oculta de todos/as – inclusive dos/as próprios/as trabalhador/as – é que essas são características humanas e não um defeito. (SOUZA; DUCATTI, 2015, p. 19).

A dimensão emocional é o indicador mais forte do Assédio Moral, diferindo de formas anteriores de gestão e controle, no qual o elemento do ataque à personalidade por meio de atos vexatórios e humilhantes dirigidos a trabalhadores/as não tinha centralidade. Alienado/a de si, não reconhecendo o/a outro/a como sujeito com o qual possa construir saídas, com as organizações da classe trabalhadora enfrentando momento de descenso, indo da “contestação à conformação” (Tumolo, 2003), o/a trabalhador/a assediado/a está e se sente só, fragilizando-se, adoecendo, sucumbindo.

O adoecimento incide sobre a totalidade do ser, mas seus sintomas aparecem de forma diferenciada, conforme a história de cada trabalhador/a, seu gênero, raça/etnia, biologia. Em alguns/algumas, o sintoma é o adoecimento mental; em outros/as, um sintoma físico, mas em todos/as a totalidade está adoecida. O aumento do sofrimento mental, das fobias, irritabilidade, depressão, pressão arterial, queda da libido, ideação, tentativas e ocorrência de suicídios são os aspectos mais apontados na literatura. Por estar alienado/a de si e do/a outro/a, os/as trabalhadores/as sofrem, adoecem, mas demoram a construir resistências (se e quando o fazem), em um processo de consciência alienado.

Leontiev (1978) afirma que a consciência não é um campo contemplado pelo sujeito, sobre o qual as imagens e seus conceitos são projetados, mas trata-se de um movimento interno, particular, engendrado pelo próprio movimento da atividade humana.

Como as formas organizativas do capital no período de Acumulação Flexível, com destaque para a precarização do trabalho, aumentam a alienação e dificultam o processo de tomada de consciência, decorre que os/as trabalhadores/as, na sua maioria, tem apresentado um processo de submissão e aceitação à lógica do capital (SOUZA, 2006), se expressando inclusive nas direções sindicais, nos governos eleitos de cunho autoritário (do qual Trump é uma expressão luminar) e no cotidiano dos/as trabalhadores/as.

Posto que a consciência é um processo e, como tal, sofre mudanças, reconhecer a rendição (momentânea) dos trabalhadores não significa pessimismo ou niilismo, mas entender que este é o resultado de uma estratégia eficiente do capital – o manejo das emoções para capturar as subjetividades dos/as trabalhadores/as. Gounet (2002) afirma que quanto mais avança o capitalismo, mais a burguesia e seus áulicos introduzem métodos sofisticados para, ao mesmo tempo, aumentar a distribuição de cada trabalhador para a criação de riqueza, no sentido geral, e reduzir a capacidade de resistência coletiva dos operários.

A Acumulação Flexível do capital apresenta como novidade uma forma de gerir a força de trabalho que na aparência é menos despótica, constituindo então um estranhamento mais complexo (Antunes, 1999), facilitando a captura das subjetividades pelo capital e dificultando o desvelamento da opressão.

Destarte, atente-se para que

[...] os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob cir-

cunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente ligadas e transmitidas pelo passado. (MARX, 1986, p. 17).

O que determina a história é a ação dos seres humanos – portanto subjetiva, do sujeito – mas essa determinação ocorre sob certas condições objetivas. Os fatores subjetivos nos quais se movem os seres sociais, compostos das ideias, do pensamento e a consciência de épocas passadas, bem como a tradição, agem como objetividades. Desta forma, a ‘aderência’ aos ditames do capital que parte dos trabalhadores apresenta, fundam suas raízes objetivas na forma como se organiza o trabalho na Acumulação Flexível.

Mas, como afirma Marx, a toupeira da história continua a construir as erosões, e a ruptura radical com a ordem do capital não se dará pelo desejo isolado dos/as trabalhadores/as, mas por sua ação organizada enquanto classe, que tem na vontade um componente indispensável, mas jamais suficiente ou determinante.

A superação do modo de produção capitalista é gestada dentro mesmo desta ordem, pois ela é prenhe de contradições, que possibilitam sua própria destruição. Este modo de produção representa o mais avançado estágio de exploração do trabalho, constituindo-se desta forma como incompatibilidade com os interesses vitais da maioria dos seres humanos. Torna-se imperativo então, para que a humanidade possa vir a existir, o rompimento com essa ordem societal, o que não é um processo automático, mas função da vontade política organizada da classe trabalhadora (NETTO, 1998).

Considerações Finais

É fundamental centrar a análise do Assédio Moral como fenômeno inscrito no processo de exploração e não apenas como fenômeno

de opressão. Frisa-se a relação entre a exploração e a opressão, com todas as formas opressivas existindo e ganhando importância enquanto tática necessária e imprescindível para a manutenção da exploração.

Recusa-se, desta forma, tanto qualquer análise idealista que analisa a opressão (que efetivamente ocorre no Assédio Moral e constitui seu aspecto mais visível) desvinculada das relações de exploração, bem como a análise mecanicista que nega considerar o papel das opressões na ocorrência da exploração.

Da mesma forma, faz-se mister analisar a precarização do trabalho como processo econômico/político que necessita e provoca o Assédio Moral e não o contrário. A precarização e o Assédio Moral guardam entre si uma relação de unidade, mas não são processos idênticos. A precarização em si não é um dos momentos do Assédio Moral. Este é perpetrado exatamente para que não se constitua, ou, em si constituindo, se destrua qualquer objeção à implantação das diversas formas de precarização que o capital (tenta) implanta. Quando a precarização está instalada e seus efeitos se mostram em toda dimensão destrutiva, é porque o Assédio Moral praticado foi exitoso.

Ao lado das sempre necessárias lutas pontuais que a classe trabalhadora trava para diminuir o impacto da exploração sobre suas vidas, ou seja, a luta pelos seus interesses imediatos, faz-se mister travar a luta pela construção de uma sociedade em que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos (MARX e ENGELS, 1998).

Somente nessa nova sociedade é que estará garantida a superação do individualismo (ideologia que justifica a priorização e o favorecimento de interesses singulares contrapostos ao desenvolvimento humanos). Trata-se da oportunidade de TODOS os seres humanos singulares se construírem como portadores da genericidade humana.

Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2.^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 2002.

LEONTIEV, Ai N. **Atividade, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências del hombre, 1978.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: NEAM (Núcleo de Estudos e Aprofundamento Marxista) do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da PUC/SP. **Ontologia Social**. Cadernos n.º 1. Profissional e Política. São Paulo: NEAM, 1997.

_____. Marxismo e questões de método na Ciência Social. In: NETTO, José Paulo. (Org.). **Lukács**. São Paulo: Ática, 1981.

MARTINS, L. M. A personalidade do professor. In 33.^a Reunião Anual da Anped. **Anais eletrônicos da 33.^a Reunião Anual da Anped**. Seção Minicursos, GT020. Caxambu (MG), 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Coleção 'Os economistas'. São Paulo: Nova cultural, 1988.

MARX, K. Carta de 28 dezembro de 1846 para Pável V. Annenkov. In: BARATA, J.; MOURA, E.; MELO, F. et al. **Obras Escolhidas em três tomos**. Lisboa, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1846/12/28.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. P. Prólogo: elementos para uma leitura crítica do Manifesto Comunista. In MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

TUMOLO, P. S. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

SOUZA, T. M. S. **Emoções e capital**: as mulheres no novo padrão de acumulação capitalista. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC/SP. São Paulo, 2006.

SOUZA, T. M. S. DUCATTI, I. Rebatimento do assédio moral no trabalho sobre o processo de alienação dos/as trabalhadores/as. **Advir**. ASDUERJ. N. 33, p. 7-24. Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, T. M. S.; DUCATTI, I. A gênese do assédio: uma análise histórico-social. **Em Pauta**. Vol. 11, n. 32, p. 151-172. Rio de Janeiro, 2013.

CAPÍTULO 7

O QUE REVELA E O QUE ENCOBRE O PRODUTIVISMO ACADÊMICO? PROBLEMATIZANDO A FACE OBJETIVO-SUBJETIVA DO FENÔMENO E SEU IMPACTO SOCIAL-INDIVIDUAL

Silvana Calvo Tuleski
Alvaro Marcel Palomo Alves
Adriana de Fátima Franco

Introdução

Temos por objetivo neste texto analisar os aspectos psicopolíticos do produtivismo e o adoecimento do professor-pesquisador. Temos clareza que este problema não pode ser analisado de modo parcial ou reducionista, mas devemos buscar suas “múltiplas determinações”, tal como exige a adoção do materialismo histórico-dialético como método de análise.

Wallerstein (2006, citado por Machado e Bianchetti, 2011), ao realizar a crítica à ciência social do século XIX, expõe que esta ficou inacabada devido ao seu reducionismo a um dos aspectos, econômico, político ou sociocultural, sem conseguir estabelecer uma síntese ou unidade destas esferas de modo a integrá-las na análise. Podemos dizer que, em grande parte das análises referentes ao produtivismo acadêmico, suas causas e consequências, evidenciam-se tais dicotomias, embora haja esforços para reunir tais facetas, aparentemente desconexas.

Sem a pretensão de esgotar as determinações, mas, ao contrário, reunir em parte as sínteses alcançadas sobre o tema em textos

e estudos distintos, procuramos expor os nexos entre os aspectos econômicos, políticos e socioculturais, que foram causas e agora também se apresentam como desdobramentos do chamado “produtivismo acadêmico”.

Inicialmente, é fundamental o esclarecimento dos termos e seus significados. Isto porque em entrevistas com professores-pesquisadores, e mesmo no convívio diário no interior da Universidade, é comum o termo “produtivo” se confundir com “produtivismo”. Mais adiante mostraremos o quanto nas relações interpessoais se contrapõe o termo “produtivismo/produtivista” com o termo “improdutivo” e que este é um dos aspectos que tensiona as relações entre professores-pesquisadores, sendo um elemento a mais no processo de coação-convencimento.

Tomando o dicionário Michaelis (2017), o termo “produtivo” refere-se a algo ou alguém “que produz, é fértil, é rendoso, proveitoso” sendo um adjetivo, enquanto que o termo “produtividade” refere-se à “qualidade ou estado de produtivo; a faculdade de produzir”. Notemos que o significado do termo refere-se mais à qualidade do que à quantidade.

O termo “improdutivo”, portanto, é a negativa de produtivo. Poderíamos dizer que seria alguém que nada produz. Por outro lado, o termo “produtivismo” é recente, inexistente nos dicionários comuns e qualifica uma prática pautada na quantidade (de produtos, mercadoria, *papers* etc), na maioria das vezes em detrimento da qualidade dos referidos produtos. O que queremos dizer é que o fato de não se curvar à lógica produtivista, não significa ser “improdutivo”, mas sim produzir dentro de outra lógica.

Em relação ao “produtivismo acadêmico”, Ferreira, Miranda e Gurgel (2015) expõem que o termo passou a ser empregado a partir de 1990, compreendendo a lógica da produção assentada na

lógica do mercado, da produção de mercadorias em série aplicada à produção acadêmica, a qual fica restrita a um determinado produto “palpável” (que pode ser quantificado), que são as publicações.

Interessante pensarmos que esta lógica, bem como seus efeitos perversos, existe há algum tempo em outras esferas da produção no interior da sociedade capitalista e apenas tem se aperfeiçoado no âmbito do setor produtivo desde a Primeira Revolução Industrial. Isso decorrente das condições postas ao trabalhador fabril, subordinado a um processo mecânico de produção de mercadorias, no qual este se aliena do processo e do produto de seu próprio trabalho.

Do exposto, algumas perguntas são fundamentais: O assombro dos professores-pesquisadores com relação à lógica produtivista posta nas universidades advém de uma ideia de produção científica “neutra”? Ou as Universidades estariam fora da lógica do mercado, como uma ilha isolada das relações sociais de produção capitalistas?

Tal ideia solipsista e separatista, de que há uma esfera da produção de bens materiais, toda corroída pelos ditames do capital e outra superior, da produção do conhecimento científico, impermeável às manipulações do mercado, não teria impedido a percepção dos professores-pesquisadores de que mudanças foram operadas gradativamente para se chegar ao ponto atual de exacerbação dos mecanismos de coação e cooptação? Ideias como “neutralidade”, “desinteresse”, “isenção”, aprendidas como base da produção científica, parecem não ter mais sustentação na realidade tal como se apresenta, ocasionando uma “desilusão” por parte dos professores-pesquisadores.

Nesta direção, defendemos neste estudo, com fundamento no marxismo e na Psicologia Histórico-Cultural¹, que a alienação da

1 Uma das vertentes marxistas da Psicologia inicialmente elaborada por Vigotski, Luria e Leontiev na URSS.

atividade de trabalho está diretamente relacionada com a pergunta: produz-se ciência para quê? Como o indivíduo que está neste espaço compreende o seu papel?

Assim, devemos pensar as condições objetivo-subjetivas para a construção e execução de um determinado projeto de ciência no atual momento histórico, considerando os mecanismos e tipos de alienação existentes no e para o indivíduo. Para isso, buscaremos alcançar o máximo possível de determinações, sem cindir os campos econômicos, políticos e socioculturais que cercam o fenômeno.

Da aparência à essência e em busca da gênese da Universidade Organizacional de hoje: a culpa não é só da CAPES!

Corroborando as provocações acima, no dia 22 de abril de 2017 ocorreu uma manifestação de cientistas em 570 cidades distribuídas em 60 países, denominada “Marcha pela Ciência”. Sem dúvida isso demonstrou que os cientistas verificaram a necessidade de ir às ruas e lutar pelo que entendem ser ciência e pelo desmonte desta por parte dos mais diversos governos. Chama-nos a atenção, no entanto, alguns trechos da matéria relatados pela Folha de São Paulo, que transcreveremos na íntegra:

Os líderes da manifestação – pesquisadores e consultores que se uniram em janeiro para organizar a marcha – **se defendem das críticas de que cientistas não deveriam se envolver em protestos.** “Diante de uma tendência alarmante de desacreditar o consenso científico e restringir a descoberta científica, **devemos nos perguntar se podemos nos dar ao luxo de não levantar a voz**”, diz o grupo. **Outros cientistas temem que os atos aumentem a politização de seu trabalho, afirmando**

que a ciência precisa ser isenta. “Estamos defendendo a ciência e seu papel na sociedade, não uma ideologia particular. Evidências comprovadas cientificamente devem ser usadas como base para decisões políticas”, disse Holt à **Folha.** [...] Para Villa-Komaroff, que discursará em Washington, o prestígio da ciência acabou sendo reduzido nas últimas décadas. **“Tudo indica que estamos em um ponto crítico. E os cientistas têm de defender a ciência”,** disse à **Folha.** **“Os cientistas em geral não se sentem confortáveis com a ideia de marchar na rua.** Eu penso que toda atividade humana tem aspectos políticos”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017, grifos nossos).

Há, portanto, posições contrárias entre os cientistas. Há aqueles que se manifestam dizendo que toda atividade (incluindo a científica) tem um compromisso político, que compreendemos como vínculos e defesa dos interesses de uma dada classe, e aqueles que, ao advogarem a “neutralidade” ou uma ciência isenta de ideologia, conscientemente ou não, já se posicionam na direção de um determinado interesse de classe. Os posicionamentos trazem implicações no interior do campo de forças e tangenciam as finalidades que se quer alcançar no interior da sociedade de classes (TONET, 2013).

Adotar o materialismo histórico-dialético como método de análise, exige, mesmo que brevemente, um recuo às origens ou gênese dos fenômenos estudados. Procuraremos demonstrar que o quadro que hoje se destaca no campo da produção científica é resultado de um conjunto de fatores econômicos e políticos, dos quais a ciência nunca esteve apartada.

Mesmo que muitos pesquisadores ainda advoguem por uma “neutralidade científica” e agora estejam decepcionados por verifi-

car que a produção neste campo sofre determinações econômicas e políticas, Marx (1985) já expunha:

Mas inclusive quando só atuo *cientificamente*, etc., em uma atividade que eu mesmo não posso levar a cabo em uma comunidade imediata com outros, também sou *social*, porque atuo enquanto *homem*. Não só o material da minha atividade (como o idioma, a mercê do que opera o pensador) me é dado como produto social, senão que minha *própria* existência é atividade social, porque o que eu trago o trago para a sociedade e com a consciência de ser um ente social. (MARX, 1985, p. 146).

Na citação acima podemos depreender que embora o trabalho do cientista seja imaterial¹ (não produz diretamente mercadorias), diferentemente dos trabalhadores do setor produtivo, sua atividade sofre as mesmas determinações referentes às relações de produção mais amplas. Não constitui, portanto, um trabalho imune às contradições da sociedade capitalista e nem paira sobre elas. A aparente cisão entre a vida e a ciência, portanto, nada mais é do que a expressão da concreticidade da divisão social do trabalho em suas formas alienadas e alienantes.

Se o que é sólido se desmancha no ar, que dirá as ilusões!!! A tomada de consciência por parte dos cientistas, de que ciência e posicionamento político não estão apartados e que o capitalismo, agora de modo escancarado, dita as regras da produção de conhecimento, restringindo a pseudoautonomia dos cientistas, é um exemplo de que este é um momento crucial para sair da aparência fenomênica e ir à essência.

Cabe conhecer o inimigo para que se possa lutar contra ele.

1 Em acordo com Marx, trabalho improdutivo, assalariado e funcional ao Capital.

Machado e Bianchetti (2011) demonstram que não é novo o interesse do capital pelas universidades e seus produtos. Citando Langer (2008), demonstram que as primeiras parcerias entre setor econômico, governo, ciência e universidades datam do final da Segunda Guerra Mundial quando Roosevelt, então presidente dos EUA, destina investimentos em pesquisa básica objetivando o desenvolvimento tecnológico para impulsionar a economia:

Ao longo das décadas de 1960 e 1970 investe-se em estudos, criam-se conceitos, teorias e consensos (no âmbito político e também acadêmico) sobre o potencial destas três dimensões para gerar riqueza e bem-estar social, e também como estratégia para os países/regiões se tornarem competitivos economicamente. (MACHADO; BIANCHETTI, 2011, p. 247).

No caso do Brasil, podemos dizer que o nosso inimigo é a Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES? Ou a CAPES é apenas um instrumento de uma política econômica que se articula para submeter, de modo ainda mais perverso, a educação superior, a pós-graduação e as pesquisas aos ditames do Capital, para enfrentamento de sua crise estrutural?

Segundo Tavares (2011), não deveria causar assombro, em se tratando de Estado Burguês, a mercantilização declarada da educação, inclusive a pública, uma vez que na sociedade mercantil tudo se transforma em mercadoria.

Sguissardi (2015) tece um panorama bem evidente de que a mundialização do capital com o desmonte do Estado de Bem-Estar Social, recupera sob bases ainda mais agressivas a visão liberal reeditada como neo-liberalismo, propondo “ajustes” iniciados na Europa, Estados Unidos, Japão, espreado-se para a América Latina

em meados da década de 1970 e chegando ao Brasil em 1980 e início dos anos 1990, época do Consenso de Washington (1989). Tal movimento ganhou força no governo de Fernando Henrique Cardoso:

Os primeiros passos do ajuste neoliberal, que primava pelo esvaziamento do polo social-público do Estado e fortalecimento de seu polo privado-mercantil seriam concomitantes com os da liberação do campo da educação superior para o mercado a partir de 1997. No caso da economia, este movimento de ajuste neoliberal inicia-se com a desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho, e pela redução e privatização dos sistemas de seguridade social. A retirada do controle estatal sobre empresas e serviços foi o passo seguinte, pelo qual o grande capital recebeu do Estado, para exploração privada e lucrativa, complexos industriais inteiros e serviços de importância básica no país, como distribuição de energia, transportes, telecomunicação, saneamento básico, saúde e educação. (NETTO e BRAZ, 2007, citados por Sguissardi, 2011, p. 873).

Este mesmo ajuste neoliberal estendeu-se ao Ensino Superior, que se tornou cada vez mais um excelente negócio a partir das coordenadas do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Para Sguissardi (2011), um marco da invasão do setor financeiro na educação superior no Brasil se dá quando da associação da Kroton (Pitágoras), em 2001, com o grupo *Apollo Internazionale*, na sequência a compra da Universidade Anhembimorumbi, pela *Laureate*, em 2006, e, em 2007, a abertura de capital das empresas Anhanguera, Kroton, Estácio e SEBE.

A abertura ao mercado de ações com sua valorização, permitiu ganho de capital e a compra de instituições menores, formando-se verdadeiros conglomerados voltados ao Ensino Superior, de alta rentabilidade. Do exposto pelo autor podemos concluir o quanto a existência e resistência do Ensino Superior público e gratuito vem freando o apetite do capital em dominar plenamente este filão de mercado.

O Estado Burguês, que se reformou ajustando-se às necessidades econômicas expostas acima, é a representação clara dos interesses privado-mercantis. Ou seja, se algum dia foi possível alimentar ilusões quanto ao trabalho intelectual livre e autônomo nas universidades, o atual sucateamento e precarização do ensino superior público obriga os(as) pesquisadores(as) a lidar com a realidade: a ciência é produto social e tem implicações políticas. Diante da precarização o que as agências de fomento fazem? Implodem o sistema.

Por ora precisamos lembrar que nos anos de 1990 o Brasil foi assolado por uma onda de privatizações de estatais que impactaram diretamente o trabalhador, gerando desemprego e precarização. A atualidade retoma uma reestruturação produtiva do capital, após a queda do muro de Berlim e o arrefecimento da “ameaça comunista”. A reestruturação produtiva é decorrente do modelo toyotista, que tem como pressuposto “[...] produzir o que o mercado demandar, no momento e na quantidade que o mercado solicitar” (HELOANI, 2003, p. 132).

São características desse modelo, a flexibilidade do trabalhador para se adaptar as constantes mudanças tecnológicas do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, a terceirização de serviços, principalmente pelas empresas de médio e grande porte, número reduzido de funcionários, o que aumenta a competitividade ao mesmo tempo em que há exigência de maior produção, e a automação de alguns setores (ALVES, 2002).

Os consensos vinculados à tríade educação, ciência e tecnologia foram aperfeiçoados em suas finalidades por mecanismos fora das universidades e trazidos para seu interior por meio dos governos e suas vinculações com os organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, OMC, OCDE, UNESCO, CEPAL, etc.).

Nesse contexto, não deveria trazer grande surpresa aos docentes as medidas adotadas pela CAPES em 1990 referentes à: redução do tempo de titulação de mestrado e doutorado (2 anos e 4, respectivamente); implantação da quantificação das produções; e adequação do trabalho do professor-pesquisador transformado em “operário do saber”, nos moldes do trabalhador fabril.

Conforme Machado e Bianchetti (2011) havia, porém, um obstáculo:

[...] era preciso convencer os intelectuais, amantes do conhecimento e preparados para análises críticas, de maneira que o trabalho daqueles cuja formação chegara a patamares avançados pudesse, também, ser colocado a serviço da economia de mercado. (MACHADO e BIANCHETTI, 2011, p. 249).

A solução não demorou a ser posta em prática por meio do *scientific management* (Vinokur, Sigman, 2010, citado por Machado e Bianchetti, 2011), o “culto da urgência” (Aubert, 2003, citado por Machado e Bianchetti, 2011), bibliometria (Trzesniak, 1998/2006, citado por Grosh, Santos e Machado, 2017) operacionalizados no Brasil pela CAPES e pelos organismos financiadores sob a mão oculta do mercado.

De acordo com os autores, os professores-pesquisadores, ao pretenderem não ter interesse político algum, tornaram-se reféns

do Capital. Esta “desilusão” fica evidente nos trechos expostos na matéria citada na introdução deste capítulo, referente à “marcha em defesa da ciência”.

As contradições e resistências postas nos discursos dos professores-pesquisadores, que em muitos casos sempre se viram distantes das mazelas sofridas pela classe trabalhadora em geral, agora se veem forçados a lidar com o estranhamento de suas próprias condições de trabalho, oscilando entre a adesão forçada ou engajada aos mecanismos de gerenciamento das universidades, nenhum deles livre de sofrimento (físico ou mental), como discutiremos a seguir.

Lattes, Lattes meu: diga-me quem é mais produtivista do que eu¹...

Começamos este item com uma provocação, objetivando a reflexão sobre a adesão dos professores-pesquisadores ao produtivismo, apesar deles mesmos elencarem em entrevistas, as consequências para a sua vida pessoal, para a sua saúde física e mental e também para a qualidade de seu trabalho como docente, suas pesquisas e produções (*papers*, artigos, capítulos, etc.). Para a discussão, resgatamos algumas pesquisas recentes que entrevistaram profissionais de áreas distintas.

Bianchetti e Vale (2014) realizaram pesquisa com 74 Coordenadores de Programas e Orientadores vinculados a PG *stricto sensu* avaliados pela CAPES. Segundo os autores, os aspectos que ganharam espaço e intensidade nas entrevistas foram: as consequências das mudanças para a produção do conhecimento e vida pessoal dos pesquisadores e as estratégias utilizadas para lidar com a intensificação e extensão da jornada de trabalho.

¹ Fala de um entrevistado de Bianchetti e Vale (2014) apenas com a mudança da palavra “produtivo” por “produtivista”.

Os entrevistados apontam para o acúmulo de atribuições (aulas, pesquisas, orientações, escrita de artigos, conferências, publicações as mais diversas, trabalho burocrático, relatórios, projetos para captação de recursos, etc.). Denunciam o prejuízo da qualidade dos trabalhos pela pressão em publicar, veem-se obrigados pelas circunstâncias a utilizarem recursos duvidosos (várias versões do mesmo texto, fragmentação de um trabalho em vários etc.), retratam a invasão do trabalho em outras esferas da vida, como de lazer e familiares, não havendo mais descanso. Atribuem às tecnologias digitais a facilidade para agilizar tarefas, porém trazem a invasão do espaço-tempo por ficarem disponíveis a qualquer hora e lugar para responder e-mails, corrigir trabalhos, tirar dúvidas etc. Destacam a relação entre intensificação do trabalho e competitividade nas relações.

As saídas encontradas pelos entrevistados por Bianchetti e Vale (2014) são, de modo geral, individuais, como microrresistências, mecanismos de fuga, como as piadas, chistes e ironias, sem um movimento coletivo organizado de modo mais contundente contra o sistema de avaliação ao qual estão submetidos.

Ferreira, Miranda e Gurgel (2015) entrevistaram 15 professores do curso de Administração da Universidade Federal Fluminense, buscando verificar como definem o produtivismo acadêmico e como percebem o impacto em suas aulas.

Como resultados, observaram que a maioria dos docentes aponta para: uma avaliação que prioriza o quantitativo, com prejuízos para a saúde; uma cultura competitiva, gerando rivalidades internas, desqualificadoras do professor que dá aulas (considerando-o improdutivo); proliferação de condutas que reproduzem pesquisas ao invés de produzir algo novo; organização de coautorias simuladas.

Com relação às aulas, indicam a falta de tempo para prepará-las, as não-reposições de aulas suspensas por viagens a congressos e conferências, por serem atividades melhor pontuadas pela CAPES. Ao qualificarem o sistema de pontuação, trazem adjetivos negativos, porém há uma naturalização desta lógica que é incorporada com passividade e não resistência.

Borsoi (2012) entrevistou 96 professores efetivos vinculados ou não a programas de pós-graduação numa universidade pública federal do Espírito Santo, abordando as condições existentes para o desenvolvimento do trabalho docente e suas consequências para a saúde física e mental.

Os resultados evidenciaram um trabalho precário com relação à estrutura material; exigências postas na obtenção de metas referentes à quantidade (de publicações); extensão da jornada de trabalho para o espaço domiciliar; queixas referentes à saúde, de ordem psicoemocional ou psicossomática; intensificação do trabalho pelo número excessivo de orientandos (principalmente dos professores vinculados à pós-graduação); carga-horária alta na docência (graduação e pós-graduação); atividades extras não contabilizadas em planilhas (pareceres, relatórios, leitura e respostas a e-mails de trabalho, demandas administrativas, atualização de currículo, informes para pós-graduação, reuniões etc).

Destacam o “tempo morto”, como o dedicado a tarefas burocráticas, transferidas pelas novas tecnologias e plataformas informatizadas, que estende a hora de trabalho para além das 40 horas semanais e a redução do tempo de não trabalho. A extensão do trabalho para a casa ou a chamada “flexibilização” e “autonomia” se transforma em uma servidão consentida.

A exigência de metas pautadas em quantidades de publicações, de acordo com Borsoi (2012) é experimentada pelos profes-

sores entrevistados como um misto de coerção e convencimento. As condições precárias em termos estruturais (salas com ruídos, sem ventilação ou com ventilação ruidosa etc) são criticadas, pois tem como consequência problemas vocais.

Os sentimentos positivos referem-se às finalidades do trabalho docente voltadas à formação, justamente à atividade menos valorada na lógica produtivista. Também destacam as tensões e competitividade entre pares, queixam-se de esgotamento, cansaço, *stress*, mal-estar físico e psíquico.

Dentre os participantes, 78 (81,3%) assinalaram ter procurado atendimento médico e/ou psicológico nos **últimos dois anos. Desse conjunto 46,2% fizeram-no entre 1 a 2 vezes ao ano.** (BORSOI, 2012, p. 95).

Santos e Kind (2016) também entrevistaram pesquisadores bolsistas de diferentes subáreas da Psicologia, objetivando compreender como se dá as exigências de produtividade acadêmica para este extrato.

Os resultados não diferem muito das pesquisas anteriores e daremos destaque a aspectos que se complementam, tais como: o estímulo à competitividade entre os Programas de Pós-Graduação e, em consequência, entre os pesquisadores, girando em torno da quantidade de publicações; a adesão dos próprios colegas que transformam o “teto em piso”, ou seja, o número máximo de publicações em exigência mínima; os problemas com a padronização, que ignora as diferenças inter-áreas de produção científica e que regula o tempo da investigação e, por consequência, da publicação; o número excessivo de artigos submetidos nas revistas que prolonga o tempo para publicação, sobrecarregando as revistas e os pareceristas; a ênfase na publicação de artigos ao invés de livros; e

a bolsa-productividade como geradora de maior tensão e exigência que intensifica ainda mais o trabalho.

Se por um lado apontam os benefícios que a bolsa traz, como a facilidade em conseguir financiamentos para pesquisa, por outro destacam seu aspecto perverso, que traremos a partir na fala de um dos entrevistados: “Quem entrou no sistema, faz tudo para continuar nele. *A pessoa já compartilha dos valores do sistema*”. O que, como interpretam os autores, “[...] permite compreender os modos de subjetivação que esta prática promove” (SANTOS e KIND, 2016, p. 236).

Bernardo (2014), ao tratar das particularidades desse cenário no âmbito nacional, apresenta os estudos de Bosi (2008, 2009), que oferece uma reflexão acerca da transformação da CAPES em fundação pública, ocorrida em 1992. Este marco teve um importante papel na construção do que a autora nomeia de “capitalismo organizacional na universidade brasileira”, uma vez que sua inspiração foi a experiência norte-americana, baseada na competitividade. Nesta direção, a pós-graduação e, conseqüentemente

[...] a pesquisa, tornaram-se o principal foco de avaliação do trabalho docente na universidade brasileira, sendo esta fundamentada em dados quantitativos de produtividade, especialmente, no número de publicações, número de orientações e horas-aula e prazos de conclusão de mestrados e doutorados. (BERNARDO, 2014, p. 131).

Necessário lembrar que o Ensino Superior estadunidense não é público, e muito menos gratuito.

Castro (2010) aponta outra consequência do produtivismo acadêmico e que precisa ser debatida: o distanciamento entre a graduação e a pós-graduação. Segundo a autora, estamos cada vez

mais especializados e ocupados com questões específicas e distantes de pensarmos um mesmo projeto que incluía graduação e pós-graduação.

Nessa mesma direção, Vosgerau, Orlando e Meyer (2017), ao analisarem quatro documentos da CAPES, discutem o impacto do produtivismo no desenvolvimento do profissional docente, demonstrando a contradição entre o anunciado como preocupação da CAPES no âmbito da PG, a formação de recursos humanos para a docência no Ensino Superior e a prática avaliativa que enfatiza a quantidade de publicações.

Ou seja, propósito e prática são divergentes, senão excludentes, o que traz uma formação deficitária aos futuros professores da graduação. Que prática avaliativa enfatiza a docência em seus aspectos como conteúdo, didática, planos de aula, organização de recursos, elaboração e correção de avaliações etc? Estes, de fato, são aspectos mais qualitativos do que quantitativos, impossíveis de serem mensurados pela lógica vigente.

Desta “disjunção entre a graduação e a pós-graduação” temos uma situação que “institui um estreitamento nas identificações coletivas” (Castro, 2010, p. 627), que fragmenta a luta e despolitiza a posição do docente pesquisador, “fazendo com que enxergue de forma cada vez mais descontextualizada as questões do seu ofício e de seu lugar na sociedade” (CASTRO, 2010, p. 627).

O foco nas “preocupações” individuais, como a corrida por alimentar o *Currículo Lattes*, vai esvaziando o significado coletivo do trabalho, acadêmico ou não, ancorando as práticas sempre na busca de benefícios exclusivos, individuais, muitas vezes a qualquer preço.

Tal como aponta Grosh, Santos e Machado (2017), enquanto os professores-pesquisadores se veem ocupados em responder às exigências postas que se multiplicam em progressão geométrica,

vão eles mesmos se engajando em um processo denunciado como a anulação dos intelectuais.

Este termo, tratado por Bianchetti, Vale e Pereira (2015, citados por Grosh, Santos & Machado, 2017), como morte anunciada dos intelectuais ou fim dos intelectuais, descreve o processo de mercadorização instaurado na produção científica, tornando os professores-pesquisadores institucionalizados, submetidos a uma produção maciça que oblitera a crítica, a reflexão e o enfrentamento necessário pela via da ciência à destruição maciça realizada pelo capitalismo nas mais diversas esferas da realidade (natural e social).

Afinal, produzir conhecimento para melhorar as condições de vida da população em geral, fere a lógica da produção voltada apenas à acumulação de riquezas por parte de um extrato mínimo de pessoas. Na mesma direção, segundo afirmação de Bosi (2012, p. 2389), “verifica-se um abandono gradual da dimensão teleológica inerente à produção de conhecimento, reduzindo a avaliação científica a contabilidades mecânicas”.

Para Castiel, Sanz Valero e Mei-Cyted (2007) a adoção de recursos informáticos e a existência da internet viabilizaram uma impressionante difusão e uma concomitante ampliação das possibilidades de acesso à produção acadêmica. Por outro lado, apontam aspectos que necessitam ser discutidos e que não são nada positivos, tais como o emprego de “pequenas mudanças cosméticas” em artigos para serem republicados; o “autoplágio”; o “escambo autoral” (meu nome no teu artigo, teu nome no meu artigo etc.). Neste contexto em que a quantidade é valorizada, o plágio torna-se um problema mais frequente, um efeito próprio do sistema.

Ao lado do “publicacionismo”, segundo Castiel, Sanz Valero e Mei-Cyted (2007), convive-se com outro fenômeno acadêmico: o “citacionismo” – a grande importância do ato de citar outros au-

tores e de ser citado em artigos. Em outras palavras, o pesquisador necessita também administrar sua carreira profissional, quanto escreve e publica, quanto é citado por outros, seus vínculos e papéis no interior de equipes de investigação.

Outras dimensões afetam o trabalho científico que envolvem relações de influência e jogos de poder entre instâncias e grupos de pesquisa, revistas científicas e editoras de modo a se gerar artigos capazes de produzir maior número possível de citações.

Nessa lógica, nos perguntamos: qual o espaço que o conteúdo do artigo, o material da pesquisa efetivamente ocupa no que se refere à sua finalidade social e não somente à reprodução desta lógica abstrata de produções infinitas de artigos?

Em síntese, considerando todo o exposto até o momento, vemos a inseparabilidade das categorias singular-particular-universal, onde as políticas neoliberais determinam nas consciências particulares dos pesquisadores a necessidade de maior produção, gerando uma contabilidade alienante de trabalhos fragmentados e de qualidade duvidosa.

O resultado das pesquisas empíricas citadas converge para o fato de que os professores-pesquisadores integrados à lógica produtivista, por coerção ou por convencimento, estão tomando consciência de seus riscos, tanto para sua saúde física e mental quanto para o resultado de seu trabalho. As principais consequências do produtivismo para os docentes são: a síndrome de *Burnout* e o assédio moral (ZANDONÁ, CABRAL e SULZBACH, 2014).

Muitos questionam, criticam, problematizam, queixam-se, por um lado, mas por outro apresentam certa apatia ou passividade que externaliza uma naturalização de um “caminho sem volta e só resta curvar-se”. Obviamente que os mecanismos coercitivos, mais ou menos dramáticos, são empregados aos que porventura tentam

rebelar-se, como mostrou Chauí (1989), citada por Grosch, Machado e Santos (2017):

Com a incorporação dessas práticas associadas à avaliação ao cotidiano dos docentes-pesquisadores, esses se sentem compelidos a adotar estratégias de sobrevivência para evitar integrar a lista de pesquisadores *improdutivos*, como aconteceu com os professores da Universidade de São Paulo (USP) em 1988, quando a Reitoria entregou, para divulgação na Folha de São Paulo, a lista dos improdutivos, desqualificando profissionais que não se submeteram à lógica da modernização da universidade, que entendiam como uma tentativa de adaptá-la às exigências da sociedade capitalista. (CHAUÍ, 1989 apud GROSCH; MACHADO e SANTOS, 2017, p. 57).

Atualmente, algumas universidades públicas já instituíram mecanismos que, por meio de preenchimentos de formulários periódicos, caso o docente não alcance o escore de produção esperado, este corre o risco de perder benefícios ou ter sua carga horária e remuneração reduzidas, a despeito da qualidade de seu trabalho.

A (des)humanização dos intelectuais: alienação e adoecimento do professor-pesquisador

Alienação é um conceito amplo no marxismo e aqui será tomado nos moldes que a Psicologia Histórico-Cultural o utiliza. Leontiev (1978), influenciado por Marx e Engels, destaca que todas as principais transformações humanas se dão por via da cultura, garantida como a dimensão social do homem. Destaca que a alienação deve ser pensada em dois níveis aparentemente distintos,

mas, ao final da análise, demonstra que estão dialeticamente inseparáveis: o histórico e o ontológico.

O nível histórico trata da já conhecida apresentação da alienação como estranhamento. Este se dá quando o trabalhador não se reconhece no produto do seu trabalho, mas também sua própria atividade é estranha para si. As duas formas de alienação se dão justamente porque na sociedade capitalista os(as) trabalhadores(as) se tornam também mercadorias.

Já o nível ontológico é elaborado tardiamente por Marx (os estudiosos da sua obra chamam essa fase do “velho Marx”), e engloba uma dimensão mais geral do que a retratada acima: o trabalho alienado aliena do homem seu gênero¹:

Uma consequência do fato de o homem estar alienado do produto de seu trabalho, de sua atividade vital, do seu ser genérico, é o homem estar alienado do homem. Quando o homem está frente a si mesmo, então o *outro homem* está frente a ele. (MARX, 2007, s/p).

A alienação se apresenta quando um intelectual da Psicologia, como Steven Pinker (2017) aponta que os cientistas, ao tratarem de política, adotam um discurso “de esquerda”.

Quando nós, cientistas, procuramos debater o futuro das políticas destinadas à ciência e tecnologia, o fazemos de um ponto de vista que compreende o trabalho no seu plano ontológico, não apenas como atividade secundária, mas como atividade inserida no modo de produção capitalista, portanto geradora de mercadoria. Ao adotarmos um tom crítico sobre a atividade de pesquisar,

¹ Entendido aqui como gênero universal, ou seja, a própria dimensão humana e não como gênero sexual.

problematizamos nosso trabalho como meio de pensar a superação desta sociedade geradora de mercadorias, destarte de alienação.

Quando um(a) intelectual não se enxerga parte desta sociedade, ele se aliena, pois se apega a uma atividade de modo abstrato, ignorando os determinantes materiais de seu trabalho. A política interfere diretamente na atividade de pesquisar, pois ela define o destino dos recursos para a manutenção do modo de produção capitalista. Eleger o projeto A ou B para receber ou não recursos financeiros, é irrigar ou sufocar a pesquisa em determinado campo do saber.

Pontos de vista, como os de Pinker (2017), corroboram a afirmação de Marx (2007), quando este afirma que nosso corpo social é determinado pela apropriação da natureza, ou seja, das relações com a natureza. Assim, nossa personalidade, mais que expressão de uma individualidade metafísica, é a subjetivação de nossas relações concretas, num mundo concreto, marcado pela sociabilidade capitalista. Deixemos mais evidente nossa concepção de personalidade, para tratar aqui da alienação do(a) pesquisador(a), que gera a desumanização da sua atividade.

A concepção histórico-cultural de personalidade – e por conseguinte de adoecimento psíquico – é marcada pela concepção marxiana de ontologia do ser social. Marx (2007) afirma que, os órgãos sociais presentes na apropriação da realidade, são que constroem nossos sentidos e nosso espírito (pensamento, vontade, sentimentos). O significado social dos objetos somente é apropriado pelos herdeiros da cultura por meio das relações interpessoais com os demais participantes da sociedade.

Partindo desse pressuposto, Sève (1989) e Leontiev (1978) desenvolvem uma concepção marxista de personalidade, onde homens e mulheres são entendidos como sínteses das relações sociais de produção. Partindo da visão marxiana de indivíduo, Sève

(1989) considera que a Psicologia incorre em erro grave ao conceber seus objetos fora do conjunto dos fatos humanos determinantes das individualidades:

Os indivíduos sempre partiram de si mesmos, partem sempre de si mesmos. As suas relações são as relações do processo real de sua vida. Como chega a ocorrer que as suas relações atinjam a autonomia contra eles? Que os poderes de sua própria vida se tornem onipotentes contra eles? (MARX, citado por Sève, 1989, p.148).

Para o autor francês, isso ocorre porque cada forma social traz em si uma marca de “individualidade”, que dialeticamente é também uma dimensão social. Tanto em Leontiev (1978) como em Sève (1989), o desenvolvimento da personalidade depende dos processos de apropriação e objetivação e estes só ocorrem a partir das mediações promovidas pelas relações sociais.

Se as condições objetivas da vida acadêmica são alienadas e promotoras de clivagens na consciência do pesquisador, ele adotará essa alienação como condição natural da sua existência. Ao considerar cada indivíduo como singular, os autores apontam para o fato social, que é a variabilidade de indivíduos em uma dada sociedade. O segredo da individualidade, na perspectiva marxista, é considerá-la nos limites da conexão entre exterioridade social e a essência humana, presente no trabalho como ontologia do ser social.

Dessa forma, o sofrimento psíquico do(a) pesquisador(a) é diretamente relacionado ao trabalho que desempenha. O produtivismo acaba por gerar sofrimento, que gera mais produtivismo, pois na lógica do trabalho alienado, a comunidade acaba por gerar no pesquisador (por intermédio das fases de iniciação deste na academia, caracterizada pela iniciação científica, o mestrado e o

doutorado), o significado de que só pode ser um(a) bom(a) pesquisador(a) se produzir muito quantitativamente. Nossa subjetividade acaba por expressar sua fruição no adoecimento, nos conflitos e disputas de poder em todas as esferas da academia.

Estudos com docentes do ensino superior (Esteves, 2004; Lucena e Forattini, 2015) têm apontado o adoecimento tanto de docentes da rede de ensino privada, quanto da pública. Se na rede privada a precarização do trabalho se expressa no excesso de aulas, baixos salários e risco de desemprego, nas instituições públicas também se convive com problemas estruturais (falta de instalações, laboratórios, salas de aula), salariais (cortes nos pagamentos e reposições, como demonstram os casos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, e nas Instituições de Ensino Superior paraenses, como a UERGSe). Afastamentos por estresse, *Burnout*, abuso de drogas, depressão e ansiedade são alguns dos principais motivos de afastamento e aposentadoria precoce apontados nos estudos.

O quadro acima indica uma dissociação entre o significado e o sentido da ação docente, conforme explicado por Leontiev (1978). Este autor ensina que o significado pode ser identificado com o conteúdo da ação e o sentido como as ligações entre o conteúdo e a atividade em si. Essas ligações são principalmente emocionais, pois nos dão os motivos das nossas ações.

No trabalho alienado observamos uma cisão entre significado e sentido, que por consequência leva ao estranhamento de si e a falta de motivação no desempenho da atividade. Ora, justamente a despersonalização e crise de identidade são sintomas frequentemente apontados pelos docentes afastados ou com diagnóstico de doenças e transtornos ocupacionais.

Se não compreendermos a cisão na personalidade ocasionada pelas condições universais de existência, caímos no erro da psico-

logia tradicional, já atacada por Vigotski há oito décadas. Quando o trabalhador é privado da genericidade, ele não compreende que o seu trabalho direto (atividade) se liga ao trabalho de toda a sociedade que habita, no nosso caso, a capitalista.

Nesse contexto, o significado e o sentido da sua ação se perdem na reprodução, no fetiche e na fusão do seu existir com o da mercadoria. Marx (2007) já havia apontado que no modo de produção capitalista, o ter se sobrepõe ao ser. Privado de uma existência emancipadora, o indivíduo é alvo fácil do adoecimento.

Com seu trabalho convertido em mercadoria (mas sem o saber), o(a) pesquisador(a) fica recluso na cadeia produção-produtividade-desumanização e acaba por alimentar os alçozes do seu sofrimento.

Um dos sinais que quantidade nem sempre significa qualidade é o investimento que os periódicos científicos e programas de pós-graduação vem realizando para coibir o plágio nas produções científicas. O plágio é o sintoma de uma comunidade acadêmica atropelada pelos prazos asfixiantes e pela má formação de bacharéis e pesquisadores(as). A formação em pesquisa exige a adequada apropriação da história da ciência e dos campos de conhecimento, não às aulas apressadas e às inúmeras pesquisas de revisão de literatura que vem tomando conta dos cursos de graduação e pós-graduação. Como problematiza a pesquisa de Forattini e Lucena (2015, p.01), “A quem importa o adoecimento docente?”

A resposta não está na aparência, mas pode ser alcançada se aplicarmos o método marxista e olharmos para o todo, não para as partes. A seguir, buscaremos concluir este texto com algumas respostas à pergunta do parágrafo acima.

Retomando o fio da meada... que interesses o capital tem numa ciência que SÓ produz papéis podres?

Tavares (2011) explica que o processo de privatização do setor público desenvolve-se em três fases: primeiro as empresas públicas industriais e financeiras; segundo os serviços infraestruturais (**água, esgoto, energia, transportes, telecomunicações, etc.**); e **terceiro os serviços de natureza não empresarial (saúde, educação, segurança social).**

Leher (2005, citado por Tavares, 2011) demonstra que a privatização da educação superior no Brasil está em curso desde 1980. As instituições de ensino privadas cresceram 122% somente entre 1980 e 2003, saltaram de 682 para 1.752. Para o referido autor, há graves entraves para que esta expansão não seja ainda maior, do ponto de vista dos investidores: o fato das instituições mais prestigiadas serem as públicas e a regulamentação do ensino superior ser ainda nacional ou centralizada.

Tavares (2011) é enfática ao dizer que o ataque feito à universidade pública parece estar vinculado à reestruturação do sistema de ensino superior em acordo com o modelo de universidade global que forme sujeitos em conformidade com as necessidades de reprodução do capitalismo global.

A autora ainda destaca as diferenças existentes entre as universidades públicas e privadas: para as universidades privadas é exigido apenas 30% de professores mestres e doutores, muitas vezes sem exigências de pesquisa, publicações, projetos etc. A lógica produtivista, neste sentido, pode encobrir interesses de desmontar, a partir de dentro, a organização das instituições públicas de ensino superior, pautadas no tripé ensino-pesquisa-extensão:

Não nos esqueçamos de que quanto mais fragmentada e personalizada for a prestação de nossos

serviços, tanto mais a nossa força de trabalho será flexibilizada e precarizada, e de que quanto mais nos deixarmos levar pelo individualismo burguês, mais vulnerável será a organização autônoma dos trabalhadores. (TAVARES, 2011, p. 250).

Kuhlmann Jr. (2015) também dá destaque a outras grandes redes comerciais que se beneficiam com a lógica instituída, um vínculo antigo entre as editoras comerciais e a ciência iniciado desde o século XIX. A partir do século XX o autor vai demonstrando o quanto de um investimento e apoio à ciência e sua divulgação tornou-se fonte de lucro:

No plano internacional, constituíram-se algumas poucas e grandes editoras, que passam a concentrar a produção de periódicos. (...) O poder adquirido por tais companhias e a sua atuação articulada sugerem a prática de um cartel internacionalizado, que constringe a comunidade científica à adoção de padrões homogêneos, bem como impõe valores de assinaturas exorbitantes aos quais as bibliotecas universitárias e as agências governamentais precisam se submeter. (KUHLMANN JR., 2015, p. 845).

O autor então alerta, se a bibliometria se tornou tão importante para qualificar as pesquisas e também a produção do docente-pesquisador, os indicadores são gestados neste terreno extremamente pantanoso.

Frigotto (1994, citado por Machado e Bianchetti, 2011) pode orientar para pensarmos o quanto o progresso técnico no interior do capitalismo e a melhoria das condições de vida para todos possuem finalidades antagônicas, ou seja, enquanto o primeiro serve à reprodução do capital, o segundo serviria à emancipação humana.

Retomamos, portanto, a discussão sobre a dimensão política da ciência e do intelectual assumir um papel de porta-voz dos “sem-voz”, da classe trabalhadora. Se a situação vivida hoje foi historicamente construída, é no espaço da *práxis* como reflexão e ação, em sua processualidade, que encontramos os espaços de luta.

Acompanhamos Machado e Bianchetti (2011):

No atual estado de coisas, a ciência está subsumida ao mercado e seus ditames. Os pesquisadores, entretanto, têm poder, pois é do resultado de seu trabalho que depende a possibilidade de incremento da competitividade e ampliação da mais valia etc. É de perguntar-se o que resultaria se, coletivamente, os intelectuais convergissem e desenvolvessem estratégias para garantir o controle do processo e dos resultados do seu trabalho? Continuariam eles, e a universidade, tão heterônomos? (MACHADO e BIANCHETTI, 2011, p. 252).

Fazer a resistência a esse estado de coisas implica num trabalho árduo e lento. Requer que nos coloquemos ao debate, nos posicionemos com as armas da Filosofia e da História – como trabalhadores contando com as suas ferramentas, e deixemos nossos registros a respeito em salas de aulas, em publicações, enfim em nossa vivência cotidiana. Esse modo de enfrentamento por meio do trabalho coletivo, e com as armas que remetem e formam a consciência, se apresenta como uma alternativa possível e necessária.

Para finalizar, no entanto, sem dar por encerrada a abordagem, entende-se que a única forma de resistência genuína é o conhecimento da realidade de forma crítica, promovendo o debate, a análise e a reflexão com vistas à proposição coletiva, objetivando-se a articulação de propostas políticas concretas de mudança de tais condições,

em especial no que diz respeito às políticas públicas educacionais. Isto requer, urgentemente, que se detenha a engrenagem.

Referências

ALVES, G. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). **Sociologia Política**. Curitiba. N.19, novembro, 2002. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 07 abr. 2016.

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

BIANCHETTI, L; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**. Vol. 22, n. 82, p. 89-110, janeiro a março. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a05v22n82.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2017.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. Vol. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BOSI, M. L. M. Produtivismo e avaliação acadêmica na Saúde Coletiva brasileira: desafios para a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. **Caderno de Saúde Pública**. Vol.28, n.12, p. 2387-2392, dezembro. Rio de Janeiro, 2012.

CASTRO, L. R. Privatização, especialização e individualização: um outro mundo (acadêmico) é possível? **Psicologia & Sociedade**. Vol. 22, n.3, p. 622-627, 2010.

CASTIEL, L. D; SANZ-VALERO, J.; MEI-CYTED, Red. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? **Caderno de Saúde Pública**. Vol. 23, n.12, p. 3041-3050, dezembro. Rio de Janeiro, 2007.

ESTEVES, M.F.D.P. **Estresse psíquico em professores do ensino superior privado**: um estudo em Salvador-BA.2004. 163f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, 2004.

FERREIRA, C. G.; MIRANDA, A. V. de.; GURGEL, C. R. M. Consequências do produtivismo acadêmico para a vida docente. **Revista Brasileira de Administração Política**. Vol. 8, n. 2, p. 63-83, 2015.

FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**. Vol. 01, n.02. Sorocaba-SP, 2015.

HELOANI, J. R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

KUHLMANN JR, M. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 45, n. 158, p. 838-855, outubro a dezembro, 2015.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 1978.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **Revista de Administração de Empresas**. RAE Publicações. FGV. EAESP. Vol. 5, n.3, p. 244-254, maio e junho. São Paulo, 2011.

MACHADO, A. M; GROSCH, M. S.; SANTOS, V. Regulação e controle na pós-graduação: do produtivismo acadêmico à noção de excelência com pertinência territorial. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Vol. 22, n. 1, p. 52-68, janeiro a abril. Caxias do Sul-RS, 2017.

MARX, K. **Manuscritos Economia y Filosofia**. 11º ed. Madri: Editorial Alianza, 1985.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Online. 2007. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/2007>. Acesso em: 28 de abril de 2017.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PINKER, S. Em 60 países, cientistas vão às ruas contra ‘fatos alternativos’ neste sábado. In: Isabel Fleck & Gabriel Alves. **Folha de São Paulo**, 22 de abril de 2017.

SÈVE, L. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. **Teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**. Vol. 36, n. 133, p. 867-889, outubro a dezembro. Campinas-SP, 2015.

SANTOS, J. H. S; KIND, L. Produtividade acadêmica e modulações no trabalho do pesquisador em Psicologia. **Psicologia em Revista**. Vol. 22, n. 1, p. 223-244, abril. Belo Horizonte-MG, 2016.

TAVARES, M. A. Trabalho docente na universidade pública: uma reflexão sobre o produtivismo acadêmico na contemporaneidade.

Argumentum. Ano 3, n.3, v. 1, p.238-250, janeiro a junho. Vitória-ES, 2011.

TONET, Ivo. **Método científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VOSGERAU, D. S. R; ORLANDO, E. A; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação e Sociedade.** Vol. 38, n. 138, p. 231-247, janeiro a março, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/2017nahead/1678-4626-es-ES0101-73302016163514.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ZANDONÁ, C.; CABRAL, F. B.; SULZBACH, C. C. **Produtivismo acadêmico, prazer e sofrimento:** um estudo bibliográfico. **Perspectiva.** V. 38, n.144, p. 121-130, dezembro. Erechim-RS, 2014.

SOBRE OS AUTORES

Adriana de Fátima Franco

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Bauru (1996), mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2001) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). É professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. É membro da comissão executiva da Revista Psicologia em Estudo. Participa do GT de Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP.

Adriana Gonzaga Cantarelli

Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)/Programa de Pós-Graduação em Psicologia; especialização em Psicoterapia Infantil pela Universidade Tuiuti do Paraná; especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas; especialização em Educação Especial pela Faculdades Integradas Espirita. Graduação em PSICOLOGIA pela Universidade Estadual de Maringá- UEM (1992). Atuou como colaboradora na Revista Psicologia Escolar e Educacional, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional- ABRAPEE e como docente no curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e da Universidade Paranaense (UNIPAR). Atua como Psicóloga Educacional na Secretaria de Educação e Cultura do município de Guaraniaçu - PR. Tem experiência nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional.

Alvaro Marcel Palomo Alves

Doutor em Psicologia e Sociedade pela UNESP – Campus de Assis. Mestre em Psicologia da Infância e Adolescência pela Universidade Federal do Paraná. Professor Adjunto no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, coordenador do LAEPSO (Laboratório de Estudos em Psicologia Sócio-Histórica).

Diana Priscilla de Souza Mezzari

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2013) e mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá.

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul na Faculdade de Educação e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMS/FAED/PPGEdu). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Vice-Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) da Região Centro-Oeste, gestão 2015-2017. Diretora de Publicações da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) gestão 2017-2019. Email: mdilneia@uol.com.br

Herculano Ricardo Campos

Graduado em Psicologia (1983), com Mestrado (1998) e Doutorado (2001) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá/PR. Professor associado 4 do Departamento e

do Programa de Pós-graduação em Psicologia da URN. Desenvolve estudos, prioritariamente, na área de Psicologia Escolar e Educacional, mas também na Psicologia Social. As linhas de pesquisa são Práticas sociais e educacionais com crianças e adolescentes e Psicologia e Educação na perspectiva Histórico-Cultural. É membro do GT/ANPEPP Psicologia e Práticas Educacionais e sócio da ABRAPEE.

Lígia Márcia Martins

Livre Docente em Psicologia da Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. Membro dos Grupos de Estudos “Estudos Marxistas em Educação” e HISTEDBR.

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 do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Editora da Revista Psicologia e Escolar e também da Revista Psicologia em Estudo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Histórico-Cultural, educação, psicologia escolar.

Mírian Alves Carvalho

Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), psicóloga escolar e clínica, professora do curso de Psicologia FAG-Casca-vel e da Rede Pública Estadual do Paraná. Especialista em Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado – AEE, Especialista em Adolescente em Conflito com a Lei, Especialista em Psicanálise Clínica e Institucional. Professora Pesquisadora do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE.

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (1988), mestre e doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, atua como professora associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM e coordenadora deste Programa. Pesquisa sobre queixa escolar, educação medicalizada e a Teoria Histórico-Cultural. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar.

Luciana Marques dos Santos

Possui Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/PPgPsi). É graduada em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (2002) e Especialista em Psicodiagnóstico de Rorschach (Sociedade de Rorschach de São Paulo), em Psicoterapia de Orientação Analítica e em Psicoterapia da Infância e da Adolescência (Instituto de Pesquisas Psicossociais - SAPIENS/MS). Atua como Psicóloga Clínica e Educacional.

Silvana Calvo Tuleski

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Araraquara. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Especialista em Psicologia e Educação. Graduada em Psicologia. Docente do Departamento de Psicologia e da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá/PR. Coordenadora do LAPSIHC (Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural) da Universidade Estadual de Maringá.

Sônia 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 Doutorada em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992). Fez estudos de Pós-Doutoramento pela Unicamp, pela Universidad de Alcalá de Henares - Espanha e Universidade de Lisboa - Portugal. Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na interface Psicologia e Educação, atuando em ensino, extensão e pesquisa. É Coordenadora do GEPPE/UFMS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Sonia Mari Shima Barroco

É graduada em Psicologia, fez pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Instituto de Psicologia - USP), e doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). É professora associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

Soraya Cunha Couto Vital

Doutoranda em Educação e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação – GEPPE, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Possui graduação em Letras – Português, Inglês e Respectivas Literaturas, e em Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação integral, violência escolar, formação de professores, oratória, atualização e performance.

Terezinha Martins dos Santos Souza

Professora adjunta do Departamento de Saúde Coletiva da Unirio, psicóloga, mestre e doutora em Psicologia SOCIAL pela PUC/SP, coordenadora do Negrem(núcleo de estudos em trabalho, gênero e raça a partir do materialismo histórico-dialetico).

Valéria Antônia Benevides Solano Soares

Psicóloga formada pela Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC-FEA) e Mestre em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara.