

**FLÁVIA GONÇALVES DA SILVA**

**O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO:  
ENTRE O PRAZER, O SOFRIMENTO  
E O ADOECIMENTO**

**Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP  
São Paulo – 2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**FLÁVIA GONÇALVES DA SILVA**

**O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO:  
ENTRE O PRAZER, O SOFRIMENTO  
E O ADOECIMENTO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira.

**Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP  
São Paulo – 2007**

---

---

---

---

---

Dedico este estudo a todos os professores que,  
apesar das adversidades,  
ainda continuam como Professores.

## AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que construíram este texto e propiciaram condições para que ele se concretizasse. Apesar de muitos, alguns merecem agradecimento especial, como:

- Meus pais, Elias e Valdeir, pelo incondicional amor e incentivo aos meus projetos;
- Meu irmão Luan, pelas digitações de páginas e páginas de texto e por me ouvir, mesmo entendendo muito pouco o que estava sendo dito;
- A Ia, pelas orientações, pela amizade e por sempre ter acreditado no meu trabalho (em alguns momentos até mais que eu);
- Meu querido e amado Sandro, pelo ter sido meu interlocutor;
- Meus amigos de sempre, Flavinha, Elaine, Rosa, Andréa (*in memoriam*), Silvia, Kelly, por desculparem e incentivarem minhas ausências;
- A Helena e Irene, meus “anjos da guarda” na PUC;
- A Sueli, Zé Paulo Netto, Lígia e Odair, pelas sugestões;
- Aos professores que participaram da pesquisa;
- Ao CNPq e a CAPES pelo apoio financeiro.

## RESUMO

O objetivo desse estudo foi investigar a atividade ocupacional geradora de sofrimento e adoecimento a partir de quatro professores da rede pública do município de São Paulo, atuantes no nível dois da educação fundamental. O estudo da atividade profissional, especificamente a sua estrutura, as condições encontradas pelos docentes para executá-la, a relação desta com o desenvolvimento psicológico dos professores (se esta era a principal forma desses profissionais se relacionarem com a realidade – a atividade principal) e os tipos e mecanismos de alienação existentes no e para o indivíduo, nortearam essa pesquisa, orientada pelos fundamentos teórico-metodológicos do marxismo e da psicologia sócio-histórica. A investigação revelou que as condições inadequadas e alienadoras encontradas pelos professores para executar sua atividade estavam ocasionando adoecimentos relacionados, principalmente, com as emoções e sentimentos desses profissionais (*stress*, labirintite, depressão) gerando também outras doenças, como foi o caso de dois professores. Houve também o agravamento de doenças pré-existentes (enxaqueca e problemas respiratórios) devido ao exercício profissional em um dos professores investigados, e em outro, o surgimento de uma doença tipicamente ocupacional, a LER (Lesões por Esforços Repetitivos), que causava sofrimento psicológico. O tipo de relação que esses profissionais tinham com a realidade, mediada pela alienação, irradiou por várias esferas da vida. Isso porque a atividade ocupacional era para eles, a principal forma de se relacionarem com a realidade. Percebeu-se também distanciamentos entre os significados da educação (facilitador do conhecimento) e os sentidos (constituído principalmente por aspectos afetivo-volitivos) que esta tinha para os professores estudados (transmitir conhecimento), e esse fato propiciava a eles intenso sofrimento psíquico, que, em alguns casos, se manifestava fisicamente, como em dores estomacais e desgaste físico e mental.

## ABSTRACT

The aim of this study was investigate the occupational activity as creating of suffering and illness of four teachers that work in the second level of elementary education of governmental school in São Paulo city. The study of professional activity, specifically its structure, the conditions find by the teachers to executed the activity the relation of this activity with the teachers psychological development (if this was the main way which this professionals related with the reality – the leading activity) and the types and mechanisms of alienation existents in and for individual directed this research, oriented by the Marxist theoretical-methodological fundaments and Socio-historical psychology. The investigation reveal that the inadequacy and alienated conditions find by the teacher to executed your activity were causing illness related, mainly, with the professionals emotions and sentiments (stress, labyrinthitis, depression) also producing other ill, as was the case of two teachers. There were too the aggravation of pre-existents ills (migraine and respiratory problems) due to professional exercise in one of investigated teacher, and in another, the appearance of a ill typically occupational, knowledge by the abbreviature – in Portuguese – LER (lesion by repetitive effort), which provoke psychological suffering. The kind of relationship which these professionals had with the reality, mediated by alienation, were irradiated by various spheres of life. This occurs because the occupational activity was for them the main way of relationship with the reality. Its also realized detachment between the meanings of education (knowledge facilitator) and the senses (constituted mainly by affective-volitive aspects) that this

rf m



## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar la actividad ocupacional que provoca sufrimiento y enfermedades, y se ha analizado el comportamiento de cuatro profesores de la red pública del municipio de San Pablo, que actúan en el nivel dos de educación primaria. El estudio de la actividad profesional, específicamente su estructura, las condiciones utilizadas por los docentes para ejecutarla, su relación con el desarrollo psicológico de los profesores (si esta era la forma principal que tenían estos profesionales para relacionarse con la realidad – la actividad principal) y los tipos y mecanismos de enajenación existentes en y para el individuo, han guiado esta investigación, orientada por los fundamentos teórico-metodológicos del marxismo y de la psicología socio-histórica. La investigación ha mostrado que las condiciones inadecuadas y enajenantes que estos profesores encontraron para realizar su actividad, estaban causando enfermedades relacionadas, principalmente, con las emociones y sentimientos de estos profesionales (estrés, laberintitis, depresión) provocando también otras dolencias como les sucedió a dos de los profesores. A uno de los profesores estudiados se le agravaron enfermedades preexistentes (jaquecas y problemas respiratorios) como consecuencia del ejercicio profesional, y a otro se le manifestó una enfermedad típicamente ocupacional, LER (Lesiones por Esfuerzos Repetitivos), que le producía sufrimiento psicológico. El tipo de relación que tenían estos profesionales con la realidad, marcada por la enajenación, se extendió hacia varios ámbitos de la vida, debido a que, para ellos, la actividad laboral era su forma principal de relacionarse con la realidad.

También se notaron distanciamientos entre los significados de la educación (que facilita el conocimiento) y los sentidos (constituidos principalmente por aspectos afectivo-volitivos) que esta tenía para los profesores estudiados (transmitir conocimientos), y este hecho les provocaba un intenso sufrimiento psíquico que, en algunos casos, se manifestaba físicamente, por ejemplo con dolores de estómago, desgaste físico y mental.

## *SUMÁRIO*

O COMEÇO – Era uma vez... ..	p. 1
O ASSUNTO – Por que discutir sobre professor mais uma vez .....	p. 10

### *Capítulo 1*

O HOMEM – Como o homem se torna humano? .....	p. 27
1.1 O homem se tornando humano – o começo: o que a atividade e o trabalho tem a ver com isso?.....	p. 31
1.2 O homem se tornando humano – a constituição continua: o desenvolvimento do psiquismo e a constituição da consciência .....	p. 53
1.3 O homem se tornando humano – o “retoque final”: a personalidade .....	p. 74

### *Capítulo 2*

O TRABALHO E A EDUCAÇÃO: são o que dignificam o homem? .....	p. 93
2.1 A construção dos tempos modernos: o capitalismo e o trabalho .....	p. 94
2.2 A construção da educação moderna: capitalismo, educação, professor .....	p. 120
2.3 A construção da educação para um possível futuro: emancipação humana, educação e professor .....	p. 141

### *Capítulo 3*

O ESTRANHO NO NINHO: a contradição homem, trabalho e educação que gera sofrimento e adoecimento .....	p. 155
3.1 O ninho sociedade: a alienação em relação a si mesmo e a sociedade .....	p. 156
3.2 O ninho psiquismo: os mecanismos psicológicos relacionados à alienação subjetiva .....	p. 173

### *Capítulo 4*

A ESCOLHA: porque foram Joana e Laura as escolhidas e as formas de relação delas com a pesquisadora .....	p. 197
---	--------

4.1 A escolha dos participantes .....	p. 197
4.2 A escolha das formas de relação: o contato da pesquisadora com os participantes.....	p. 203
4.3 a escolha de como contar a história e a apresentação do estudo da atividade docente de Joana e Laura .....	p. 208

## *Capítulo 5*

OS PROFESSORES: a vida de professor das professoras dessa história .....	p. 210
5.1 O que havia em comum entre Joana e Laura e os outros professores? .....	p. 210
5.2 O que havia de diferente entre Joana e Laura .....	p. 250
5.2.1 Joana, para além das palavras .....	p. 250
5.2.2 O coração partido de Laura .....	p. 291
 ERA UMA VEZ... só que agora é diferente .....	p. 326
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	p. 342
 ANEXOS .....	p. 351
Anexo 1 – Citações originais .....	p. 351
Anexo 2 – Questionário .....	p. 356
Anexo 3 – Caderno dos professores .....	p. 363
Anexo 4 – Relato autobiográfico oral .....	p. 388
Anexo 5 – Relato autobiográfico escrito .....	p. 392
Anexo 6 – Autorização do comitê de ética em pesquisa – PUC-SP .....	p. 393
Anexo 7 – Mapa das coordenadorias de Educação do município de São Paulo .....	p. 394
Anexo 8 - Informações sobre os transtornos mentais no município de São Paulo no ano de 2004 .....	p. 395

## ***LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS***

### *Quadro*

Quadro 1 .....	p. 181
----------------	--------

### *Tabelas*

Tabela 1: Distribuição dos diagnósticos por tempo de atividade docente .....	p. 231
Tabela 2: Distribuição de licenças médicas (de curta e longa duração) para os professores por capítulo do CID .....	p. 234
Tabela 3: Distribuição de licenças médicas dos professores por grupo de diagnóstico do CID .....	p. 236
Tabela 4: Distribuição de diagnósticos por sexo dos professores .....	p. 247

### *Figuras*

Figura 1: O corpo de Joana e a profissão docente .....	p. 263
Figura 2: A professora Joana .....	p. 283
Figura 3: O corpo de Laura e a profissão docente .....	p. 317
Figura 4: A professora Laura .....	p. 323

## **O COMEÇO - Era uma vez...**

... duas professoras, Joana e Laura, que diariamente iniciavam cedo suas rotinas para conseguirem cumprir as extensas 12 horas de atividade profissional. Quando não iniciavam cedo a jornada de trabalho, terminavam tarde. Se bem que, com 12 horas de atividade todo o dia, sempre se terminava tarde. Entravam numa sala, pediam a atenção da turma para ouvi-las, faziam a chamada, escreviam na lousa, explicavam o que escreveriam, passavam exercícios, explicavam, corrigiam, chamavam a atenção para que ouvissem a explicação, davam bronca naqueles que não faziam nada do que foi pedido e também naqueles que falavam alto, naqueles que brigavam e/ou batiam nos colegas ou ainda naqueles que lhes desrespeitavam. Quando batia o sinal, 50 minutos depois que entravam na sala, iam para outra, e tudo começava novamente: pediam atenção da turma para ouvi-las, faziam a chamada...

Esse entra e sai de uma sala para a outra a cada 50 minutos podia se repetir até 8 vezes num mesmo dia. Tendo em vista que cada sala tinha, em média 40 alunos (apesar de algumas poderem chegar a 50 alunos), Joana e Laura podiam se deparar, diariamente, com 320 alunos com idades entre 11 e 15 anos já que eram professores do Ensino Fundamental II. Dentre esses 320 alunos, haviam aqueles que obedeciam as solicitações dos professores e outros que agiam como se estivessem em qualquer outro lugar, menos na escola. E eram esses últimos que faziam com que Joana e Laura desconhecem estratégias para mostrar que a escola era um lugar diferente dos que freqüentavam, que tinha regras que deviriam ser seguidas, como em qualquer outro lugar.

Mas, como deveriam se comportar na escola? Por que a escola deveria ser diferente de qualquer outro lugar? Porque era lá, na escola, que eles aprenderiam os meios de “serem alguém na vida”, a partir, dos conteúdos curriculares, dos valores

morais, das relações interpessoais, que deveriam primar pela educação de qualidade. É o que pensavam nossas duas professoras. Esperavam que cada aluno tivesse interesse próprio pela escola e para o que ela poderia (ou deveria) oferecer aos educandos. Se isso acontecesse, as ações de pedir atenção dos alunos, seja uma solicitação gentil e educada ou uma bronca com tom de voz mais elevado, não seriam necessárias. Não precisariam gastar até 15 minutos (de uma aula de 50) para organizar a turma de modo a ficar minimamente quietos para que pudessem ouvi-las.

Para Joana e Laura, se os alunos tivessem interesse em aprender, não se irritariam com o barulho constante dos 320 alunos que encontravam diariamente (fora as outras centenas que ouviam das salas vizinhas as suas); não sofreriam com o desrespeito de alguns alunos frente a almejada autoridade docente, que se perdeu ao longo dos anos (tanto dentro como fora dos muros escolares); não se sentiriam sozinhas diante das dificuldades que encontravam continuamente no trato com os alunos, com os pais, com outros educadores, com os conteúdos curriculares, enfim, com a educação. Não se irritariam, nem sofreriam, não se sentiriam sozinhas na árdua tarefa de educar, quando foram formadas para ensinar; não teriam tantas angústias se, apesar desses fatores, contassem com boa infra-estrutura escolar, bons recursos didáticos, orientação e formação técnico-pedagógica (a tão aclamada formação continuada), que lhes propiciassem competências e habilidades (como todos os documentos governamentais da educação almejavam) para serem boas profissionais. Conseqüentemente, ao mesmo tempo, voltariam a ser valorizadas profissionalmente, valorização essa evidenciada no respeito por sua ocupação e principalmente, na remuneração salarial, já que era (e continua sendo) pelo *status* econômico que era indicada a competência e valorização profissional.

Mas, como o “se” se fazia presente, a rotina diária de Joana e Laura era justamente a que relatamos no começo dessa história. Além das tarefas que eram realizadas dentro da sala de aula, essas duas professoras corrigiam trabalhos, provas, planejavam aula (quando conseguiam), preenchiam papéis burocráticos, davam atenção aos alunos que as procuravam, conversavam com os pais, participavam de reuniões que, em muitas vezes, não contribuía em nada com suas atividades profissionais.

Fora da escola, em casa, cuidavam da família (as duas eram casadas e tinham filhos) e tentavam resolver os problemas que daí emanavam diariamente. Nos finais de semana (nos dias de descanso) além das tarefas domésticas, cada uma tentava levar a vida como qualquer outra pessoa de classe média baixa que vivia numa grande capital (a maior do país) nos bairros mais periféricos da cidade: consertos e limpeza domésticos, compras, acompanhar a educação dos filhos, dar atenção ao companheiro afetivo e aos parentes e amigos, ir ao teatro, cinema, shows, quando era possível (e quase nunca o era). Às vezes levavam atividades profissionais para casa bem como as preocupações a ela relacionadas. Esses eram os dias de descanso!

Só que essa história narrada como “era uma vez...” não é apenas algo que aconteceu; ela acontece diariamente com Joana e Laura<sup>1</sup> há, pelo menos, 10 anos. E não

naqueles que não fazem nada do que foi pedido e também naqueles que falam alto,  
naqueles que brigam e/ou batem nos colegas ou ainda



como de seus alunos, além do custo dessas atividades de lazer, há também o custo com o transporte, além do tempo para locomoção. Muitas vezes, o lazer da população residente nestes bairros é concentrado nas igrejas, em especial nas pentecostais e neopentecostais, que crescem vertiginosamente em bairros da periferia.

A evidência do sofrimento dos professores não se expressa apenas no contato pessoal e direto com estes profissionais; também é revelada nos índices de licenças médicas concedidas a estes profissionais anualmente. Somente em 2004, o número de licenças médicas concedidas aos professores no município de São Paulo foi de 84.949 por até 7 dias de afastamento (as chamadas licenças de curta duração) e de 32.476 licenças por período superior a 7 dias (licenças de longa duração) entre os 54.000 profissionais da educação da rede municipal<sup>3</sup>.

Assim, são milhares de homens e mulheres que exercem a função docente que sofrem direta ou indiretamente, em maior ou menor proporção, com essa situação, bem como todos a sua volta: amigos, familiares, colegas de trabalho, alunos, ... Alunos...?! Por que será que esses sujeitos aparecem com tanta frequência na fala dos professores e nas pesquisas sobre educação quando está em pauta a saúde dos educadores? Talvez porque são voltados a eles (ou pelo menos deveriam ser) os objetivos de toda e qualquer atividade docente. Além disso, pode ser também por eles serem vistos como os responsáveis por parte do sofrimento e do adoecimento dos professores. Ora, é só pensar na rotina diária de Joana e Laura, e de muitos outros professores, para entender as razões dessa responsabilidade. Mas, será que eles são responsáveis mesmo? Ou por meio deles se materializam e se revelam fatos muito mais amplos, como a modificação das relações familiares (que já não são tão nucleares como tempos atrás), do mercado de trabalho, da própria estrutura educacional e da sociedade como um todo?

---

<sup>3</sup> Os afastamentos dos professores na rede municipal de educação de São Paulo serão discutidos no capítulo 3.

O fato é que quando se conversa com professores, os alunos sempre tem lugar garantido em seus discursos, e de forma ambígua: são eles os que fazem com que permaneçam na profissão (entre outros fatores) e, ao mesmo tempo, os que fazem pensar em abandoná-la. Que fascínio será que esses seres denominados alunos exercem sobre alguns professores a ponto de, ao mesmo tempo, serem algozes e “adoradas” da realidade em que estão inseridos? Talvez porque os professores sabem que muitos alunos não são algozes por que querem; aliás, muitos deles nem sabem o significado dessa palavra. Acabam tendo essa função porque, talvez, não lhes ensinaram a importância da educação formal, nem sabem que o professor é aquele que apenas quer ensinar o que não se aprende fora da escola, ou ainda, desconhecem o motivo real de existência da escola.

Os alunos, em geral, só conhecem a escola do “não pode”: não pode gritar, não pode correr, não pode brincar, não pode brigar, não pode fazer travessuras, não pode falar....O que pode, então? Pode ficar quieto sentado em cadeiras de madeira dispostas em fileiras por quatro horas; pode fazer lição, pode prestar atenção no que o professor fala (mesmo quando não entende que “língua” ele está falando), pode sair em fila, pode falar baixo (quando lhe for permitido), pode deixar de ser criança, adolescente. Para eles o que “pode” é chato, cansativo, sem sentido, e o que “não pode” é o prazeroso, o divertido.

Mas, como ensinar sem ordem e silêncio? É possível? Falaram para o professor que sim, mas não lhe mostraram como fazer isso. Apenas lhe falaram que ele “não pode” mais ensinar em detrimento da curiosidade do aluno, que “não pode” mais utilizar metodologias de ensino arcaicas, e que “pode” ensinar desde que o aluno demonstre necessidade de aprender a aprender. Aliás, falaram para o professor que ele não é mais

aquele que ensina algo, ele facilita a aprendizagem de algo. O que é isso? Eis uma boa pergunta, que será respondida ao longo deste estudo<sup>4</sup>.

Desse modo, por mais que os alunos cansem e irrite o professor levando-o a chamar a atenção para que ouçam a explicação, de modo a fazer com que o docente quase suplique para que façam as tarefas pedidas, que o faz dar bronca naqueles alunos que não fazem nada do que foi pedido e também naqueles que falam alto, que brigam e/ou batem nos colegas e que lhes desrespeitam, não há intencionalidade alguma dos educandos em serem os “vilões” dessa história.

Na verdade, eles, assim como os professores (o que não eximem ambos de responsabilidades no processo educacional) padecem nas mãos do mesmo algoz: o descaso com a educação.

E alguns professores sabem disso e, mesmo com todos os comportamentos considerados inadequados dos alunos, ainda se satisfazem ao ver o aluno aprender o que ele (o professor) lhe ensinou, de ver sua atividade reconhecida quando um aluno fala “você foi o melhor professor que tive”, “o que você me ensinou foi muito importante” ou ainda encontrar com um aluno tempos depois e saber que ele aproveitou as oportunidades que surgiram e que ele mesmo as construiu a partir também do que foi aprendido na escola. Nesses casos, o professor reconhece nesse aluno o produto de toda a atividade educacional conduzida, justamente, por ele mesmo.

Se isso não é satisfação para todos os professores, pelos menos são para Joana e Laura. Será que é essa satisfação de ouvir ou ver o reconhecimento dos alunos pelo trabalho docente que faz com que Joana encontre maior realização na sua atividade ocupacional que nas outras atividades que executa na sua vida? E que faz com que Laura, mesmo com dores constantes no ombro esquerdo e com a possibilidade de

---

<sup>4</sup> Esse assunto será abordado especificamente no item 2.2 e 2.3 do capítulo 2.

concentrar sua atividade na administração escolar, permaneça, mesmo que com horas mais reduzidas, na sala de aula?

Claro que há aqueles professores que se emocionam com as falas dos alunos sobre o reconhecimento de seu trabalho, mas há os que permaneçam na profissão, efetivamente, pela estabilidade que um concurso público oferece e a certeza que todo mês terá como oferecer a sua família o mínimo necessário para sua sobrevivência devido às restrições impostas por alguns setores do mercado de trabalho para re-inserção de profissionais afastados a algum tempo do setor e que já tenham idade “avançada”. Há também aqueles que não conseguem mais se emocionar com qualquer coisa oriunda dos alunos. Mas, será que estes que deixaram de se emocionar, de se envolver com sua própria atividade profissional, também não sofrem? Será que essa perda do envolvimento não é uma consequência das mazelas impostas à educação e aos educadores? Como explicar as faltas constantes, os altos índices de adoecimento? Será que a maior parte das 117.425 licenças de saúde concedidas em 2005 foi licenças simuladas? Provavelmente algumas destas sim, mas não a maioria, com certeza.

A justificativa dessa certeza e repostas para parte das perguntas acima serão respondidas ao longo da narração da história das duas professoras: Joana e Laura. É verdade que serão narradas histórias de duas professoras singulares, que tem modos de vida particulares, num dado momento e espaço histórico, numa realidade também particular. Mas, por meio dessas duas singularidades, pretende-se descrever, explicar e denunciar como o descaso com a educação, que responde a função de manter a sociedade contemporânea no que se refere às estruturas econômicas e políticas, coisifica relações humanas no âmbito educacional (e se expande além dela) e mortifica aqueles que dedicam parte de sua vida diária para a promoção de desenvolvimento humano: os professores.

Assim, este estudo revela, por meio de Joana e Laura o desenvolvimento da atividade docente em determinadas condições históricas e materiais, objetivas e subjetivas, especificamente como estas podem estar relacionadas em processos de sofrimento psíquico e adoecimento.

Como já foi afirmado, Joana e Laura são pessoas únicas, com histórias singulares, modos e trajetórias de vida que ora se cruzam, ora distam radicalmente; mas revelam, nessas singularidades, as constituições particulares e universais da sociedade que não só as constituíram e as constituem, mas a todos aqueles que, como elas, têm a tarefa diária de se encontrar com dezenas ou centenas de crianças e adolescentes para lhes ensinarem algo, mesmo a revelia destes (dos alunos).

## **O ASSUNTO – Por que discutir sobre professores mais uma vez?**

Como já afirmamos, o objetivo dessa investigação foi revelar o desenvolvimento da atividade docente como geradora de processos de sofrimento psíquicos e de adoecimento nos professores, considerando as condições objetivas e subjetivas destes, em especial de duas professoras, que foram apresentadas no início do texto. Entende-se por condições objetivas aquelas relacionadas à realidade material dos professores e a constituição histórica desta, tanto no aspecto macro (orientações políticas e econômicas da sociedade, das políticas públicas voltadas a educação) como no micro (a escola em que atuam, seus modos e histórias de vida); e as condições subjetivas aquelas referentes à constituição do psiquismo, em especial a estrutura da atividade (necessidades, motivos e fins) e da consciência (conteúdo sensível, sentido e significado).

De acordo com a narrativa do começo deste estudo, as condições objetivas de trabalho do professor, de modo geral, não são das mais adequadas, e uma das conseqüências, que é bem conhecida daqueles que tem algum contato com professores ou escola pública, ou ainda acompanham o que é noticiado em jornais e programas televisivos de caráter jornalístico, são as faltas constantes dos professores nas escolas que exercem sua atividade e que aumentaram significativamente nos últimos anos. O leitor pode indagar que isso já é de conhecimento geral e que não é necessário ser estudioso no assunto para saber que os professores, pelo menos boa parte deles, não estão bem, já que as faltas constantes destes profissionais nas salas de aulas vêm aumentando, significativamente nos últimos anos.

Em 2005, por exemplo, esses afastamentos recorrentes dos professores ganharam espaço em manchetes jornalísticas, com destaques, entre outros, no jornal A Folha de São Paulo, como já apontamos no início deste estudo, e num dos programas da

emissora televisiva mais assistida no país e no município de São Paulo, a Rede Globo de Televisão, no Programa SPTV. Numa das reportagens veiculada no referido programa foi a seguinte:

Uma nova lei municipal vai aumentar o controle sobre a concessão de licenças médicas para o servidor municipal. A prefeitura de São Paulo quer reduzir o número de faltas de médicos e professores, (...).

“A prefeitura detectou que os professores justificam as faltas por problemas de saúde. Em 2002, um decreto municipal autorizou todos os servidores públicos a tirar até sete dias de licença médica sem a necessidade de uma perícia feita no departamento médico da própria prefeitura. Qualquer atestado justificaria a ausência.

O número de licenças médicas passou de 18 mil, em 2002, para 132 mil no ano passado [2004]. Segundo a prefeitura, 90% das licenças foram tiradas por funcionários de escolas e de unidades de saúde.

O novo decreto quer tentar diminuir as faltas de todos os servidores públicos municipais, principalmente de professores nas salas de aula.

Em toda a ausência por mais de três dias, obrigatoriamente será necessária a perícia feita pelos médicos da prefeitura e só serão admitidas, no máximo, duas licenças por ano.”

(...)

“Nas justificativas de ausência, os principais problemas de saúde apontados foram doenças respiratórias, dores na coluna e conjuntivites. A prefeitura vai patrocinar um estudo para tentar descobrir as causas dos problemas de saúde dos funcionários públicos”. (SPTV, 20/07/2005).

De fato, é de se estranhar que num prazo de dois anos, as licenças médicas tenham aumentado de 18 mil para 132 mil, coincidindo com o decreto que aumentou os dias das chamadas licenças de curta-duração.

A reportagem sugere que essas ausências por razões de saúde podem ser dissimuladas, tendo em vista o aumento destas num curto período de tempo e dos diagnósticos mais comuns não serem, necessariamente, graves. Este novo decreto, que entrou em vigor no dia 22 de julho de 2005, restringe o tempo e a quantidade de licenças dos servidores do município de São Paulo e pode, de fato, reduzir consideravelmente esses afastamentos<sup>5</sup>, levando a uma diminuição de gastos públicos,

No entanto, há um fato central deste problema que não foi abordado pela reportagem: porque os professores e os profissionais da saúde foram os servidores que mais solicitaram afastamentos por razões de saúde? Será que estes afastamentos já estavam aumentando nos anos anteriores? E as licenças de longa-duração também têm sido mais solicitadas nos últimos anos?

Além disso, outro fato chamou a atenção: a ausência de diagnósticos relacionados a transtornos mentais. Em levantamento realizado no início de 2004 ao Departamento de Saúde do Trabalhador Municipal (DESAT), da Divisão de Epidemiologia, Informação e Documentação Médica, foi obtido informações sobre as licenças médicas dos educadores no que se refere aos diagnósticos, tempo de afastamento, tempo de serviço, local de trabalho, idade e sexo. Sobre os diagnósticos, os mais comuns eram aqueles relacionados a transtornos mentais, responsáveis por 19% dos diagnósticos no ano de 2001, 20,8% em 2002 e 26,5% em 2003. E isso se repetiu também no município de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais. Segundo Gasparini, Barreto e Assunção (2005) em 2002, 16,3% dos afastamentos concedidos aos professores por razões de saúde foram decorrentes de algum tipo de transtorno mental (11,7% foram de problemas respiratórios e 48,4% não houve especificação clara).

Os diagnósticos por transtornos mentais fizeram com que os professores de São Paulo se ausentassem de suas atividades profissionais entre 8 e 30 dias principalmente em 2003 (as chamadas licenças de longa-duração antes do decreto 46113/05). Importante destacar que neste ano, o quadro de professores era de 51.285 entre os efetivos (contratados por meio de concurso público que representam, aproximadamente 85% do quadro geral de educadores municipais) e não efetivos (contratação temporária) (Secretaria Municipal de Educação – SME, 2005a).



Não é possível argumentar que todas essas solicitações de afastamento dos professores foram estratégias legais que eles utilizam para simplesmente descansarem e continuarem a ganhar seus salários. É claro que uma parte destes afastamentos pode se referir à professores pouco comprometidos com sua atividade profissional e que aproveitaram ao máximo dos direitos estatutários que tinham, sob o lema da “lei do menor esforço”. Mas, o que levou os professores a essas faltas constantes? Mesmo os casos em que o professor faltou por não ter qualquer tipo de comprometimento com sua profissão, o que fez com que o perdesse? Talvez ele nunca tenha tido este comprometimento, mas será que pode-se afirmar isso da maioria dos professores que solicitaram os afastamentos? E se todos estes afastamentos, ou boa parte dele, como acredita-se, foi decorrente de algum tipo de adoecimento ou sofrimento psíquico, o que acarretou essa condição?

O leitor que tem maior informação sobre as condições do exercício da atividade docente, especialmente aqueles que tem conhecimento sobre a produção científica (e não científica) sobre o assunto, pode argumentar que muitos estudos já foram feitos sobre o exercício da docência, considerando as dimensões objetivas e subjetivas, inclusive sobre o adoecimento do professor. De fato, muita coisa foi e está sendo publicada sobre a vida e o ofício dos professores.

Então, por que fazer outro estudo sobre essa categoria profissional? Em que a trajetória de duas professoras anônimas pode auxiliar ou modificar a realidade, ou na compreensão de processos de sofrimento ou adoecimento? Será que as trajetórias de Joana e Laura são tão singulares assim que merecem um estudo específico?

Comecemos pela última questão: Joana e Laura profissionais singulares, únicas, como qualquer pessoa, mas, apesar dessa singularidade, suas trajetórias são tão comuns como a de milhares de professores deste país. Afinal, quantos usam mais da metade das

horas do dia se dedicando apenas ao trabalho, outras tantas horas à casa e à família? Quantos não encontram condições inadequadas de trabalho, como nossas duas professoras, e padecem, de algum modo, em decorrência dessas condições e das condições subjetivas, pessoais, singulares. O que se pretendeu mostrar com o estudo das duas professoras não foi apenas denunciar as condições objetivas (macro e micro) degradantes e adoecedoras que os professores enfrentam atualmente, mas também revelar como essas condições determinam a esfera subjetiva e como as percepções e sentimentos dos professores sobre sua realidade determinam seus modos de vida, de atuação profissional e de seu sofrimento.

Mas, e a quantidade de estudos já feitos sobre as condições da atividade docente e o que professor sente e pensa sobre sua profissão, já não são suficientes para compreender as razões do adoecimento? De fato a literatura é vasta sobre o assunto, abordando aspectos dos mais variados: motivação, causas do sucesso e fracasso da atuação profissional, identidade, formação de professores, modos de ações docentes e ainda interferências dessas ações cotidianas na saúde do professor, entre tantos outros. Mas, nenhum destes considerou as dimensões subjetivas e objetivas ao mesmo tempo, a função docente, o desenvolvimento humano e a sociedade, tal como o proposto neste estudo, a partir da concepção marxista de educação.

Nos estudos sobre atividade docente, os que mais receberam a atenção dos pesquisadores interessados na educação recentemente, foram formação de professores, formas de atuação e a relação atividade docente e adoecimento. Apenas para citar alguns exemplos, André (2003) fez um levantamento, de âmbito nacional, sobre a produção científica com o tema formação de professores, por meio de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação, de artigos publicados em dez periódicos nacionais e de trabalhos apresentados na Associação

Nacional de Pesquisa de Pós-graduação em Educação (ANPEd). A autora verificou um crescimento em pesquisas sobre essa temática, sendo os estudos voltados, principalmente, para: a) a formação inicial, destacando avaliação de cursos, representações, métodos e práticas docente, articulação teoria e prática, integração entre pedagogia e outras licenciaturas; b) a formação continuada, abordando propostas governamentais, programas e cursos de formação, e prática pedagógica; c) identidade e profissionalização docente.

Na categoria “identidade e profissionalização” foi abordado, de acordo com André (2003): proletarização e profissionalização do magistério, condições de trabalho e remuneração, socialização para e no trabalho, práticas culturais, organização político-sindical, gênero, políticas públicas, ambigüidade do trabalho docente (profissionalização e proletarização), falta de reconhecimento social da autoridade docente, gerando mal-estar, exigência de domínio de saberes diversificados e ausência de sentimento de pertencer a uma categoria profissional bem definida.

Outros autores abordaram estas questões em seus estudos voltados especialmente para a relação saúde-doença, seja de forma indireta, como Zagury (2006), Nóvoa (1995a e 1995b) e Catani et al (1997), ou direta, como são os casos de Codo (2002), Lapo e Bueno (2002); Brito, Barros, & Athaide (2001); Delcor et al (2004); entre muitos outros.

As formas indiretas de abordagem da relação saúde doença feitas por Nóvoa (1995b) e Catani et al (1997), se referem às interferências que as mudanças ocorridas no cenário educacional nos últimos anos e as dificuldades que os professores vem encontrando em adaptar-se a essas novas condições, geram mal-estar como sentimentos de culpa por não conseguirem realizar a atividade tal como desejavam ou como

prescrevem, sentimento de incompetência, de desvalorização profissional e desmotivação.

As abordagens diretas sobre a saúde do professor também consideram esses aspectos levantados por Nóvoa (1995a e 1995b) e Catani et al (1997), mas, voltados para os efeitos na saúde destes profissionais. É importante destacar que investigações sobre a saúde do trabalhador, de forma geral, datam a partir da década de 1980, principalmente nas profissões consideradas insalubres (aquelas que podem gerar doenças e intoxicação), perigosas (que provoca acidentes de trabalho) e penosas (que exigem esforço físico e provocam sofrimento psíquico) (Sato, 1993). A partir dessas definições, o trabalho do professor pode ser considerado penoso e muitos pesquisadores vêm demonstrando em seus estudos as razões para assim o ser, apesar de não o denominarem dessa forma.

O estudo de Codo (2002), por exemplo, mostrou alguns dos efeitos das condições inadequadas de trabalho entre os professores, revelando que 48% destes no Brasil tinham a chamada síndrome de *burnout* que pode ser caracterizada pela desistência, sobretudo emocional, da profissão. Seu desenvolvimento tem relação direta com a longa exposição a situações que são, para o indivíduo, estressantes. As aceleradas mudanças no contexto social também são outros fatores que propiciam o desenvolvimento da síndrome de *burnout*, pois, o professor não consegue se adaptar a tais mudanças. Atualmente, as pesquisas sobre a saúde do professor estão voltadas, principalmente, pela verificação da existência (ou não) da síndrome de *burnout* nesses profissionais.

Lapo e Bueno (2002), num estudo feito com professores de escolas estaduais de São Paulo para investigar as razões para o aumento dos pedidos de exoneração, que entre os anos de 1990 e 1995 aumentaram em 300%, perceberam que as razões

mencionadas por Catani et al (1997) e Nóvoa (2005) para o desenvolvimento do mal-estar docente se repetem entre os participantes da pesquisa, e acrescenta como outro fator o processo de escolha profissional. As autoras também identificaram algumas etapas no processo de abandono da profissão, até a exoneração da função, e entre elas estão as atitudes típicas identificadas na síndrome de *burnout* e as faltas recorrentes e pedidos de licenças de curta-duração. “*O afastamento físico do ambiente de trabalho permite ao professor equilibrar-se através do distanciamento das dificuldades geradoras dos conflitos que está vivenciando*” (Lapo e Bueno, 2002, p. 28).

Entre os vários motivos envolvidos nas solicitações recorrentes de licenças de curta-duração, as autoras apontam:

a impotência para resolver os problemas cotidianos encontrados no magistério, o que leva a um afastamento para esperar que as coisas se resolvam através de outras instâncias. No entanto, com esses afastamentos temporários, a tensão e os conflitos provocados pelas dificuldades e pela insatisfação com o trabalho são adiados; não há solução para os problemas, apenas a fuga deles. Muitas vezes, ao retornar, o professor, que saiu esperando que as coisas melhorassem, encontra a mesma situação, o que acaba por gerar insatisfação ainda maior (idem).

Mas, não são estes mesmos aspectos que foram relatados nas primeiras páginas deste texto sobre Joana e Laura, suas dificuldades, sentimentos e padecimentos? Sim, mas, apesar da importância que todos esses estudos tem, boa parte deles, como é o caso de Codo, Catani et al e André, se restringem à descrição de seus objetos de investigação (bem como da realidade em que está inserido), sem explicar a gênese e a processualidade de sua constituição, não oferecendo, portanto, possibilidades de superação da condição geradora de sofrimento e adoecimento, exceto a necessidade do indivíduo se adaptar a realidade em que está inserido. Quando se propõe ao indivíduo tal necessidade, sem oferecer-lhe outra possibilidade, cai-se no erro de não responsabilizar também a forma como a organização da atividade ocupacional é estruturada para atribuir apenas ao indivíduo a “culpa” pelo seu sofrimento e adoecimento.

Boa parte dos estudos ressalta as dificuldades e os sentimentos de inadequação e incompetência dos professores, mas reafirmam a necessidade destes profissionais se adaptarem ao “novo paradigma educacional” que faz parte das “novas necessidades” da sociedade, ou ainda que há possibilidades do professor melhorar sua formação com os cursos de “reciclagem profissional”, oferecidos por algumas secretarias de educação, mas, que são pouco aproveitadas pelos professores.

De fato, é perceptível a inadequada formação profissional que o professor recebeu (e vem recebendo) para o exercício de sua atividade, como já apontou Catani et al (1997), e a isso se soma a mudança abrupta do ideário pedagógico, que lhe obriga a ser um facilitador da aprendizagem, quando o professor, muitas vezes, nem mesmo sabe o que isso significa. Apesar do oferecimento de alguns cursos de formação continuada, muitas vezes o professor deve fazê-lo fora de sua jornada de trabalho de 12 a 14 horas diárias, como é o caso de Joana e Laura, sobrando apenas algumas horas durante a semana ou nos finais de semana. Vale acrescentar que muitos professores, assim como as duas acima, moram em regiões periféricas e esses cursos de formação continuada são oferecidos em lugares longes de suas residências, o que dificulta ainda mais a participação nesses. Mas, é importante ressaltar que mesmo essas poucas horas que ainda lhe restam, o professor ainda tem que conciliar suas atividades profissionais com as tarefas domésticas, tendo em vista que a docência é uma profissão, nos níveis básicos da educação, majoritariamente feminina.

Zagury (2006) até denuncia estas dificuldades em seus estudos, apontando como fatores que inviabilizam a melhora na condição de trabalho e vida do professor, somados ao fato das mudanças no contexto educacional serem impositivas, sendo que primeiro muda-se os documentos oficiais, exigindo-se uma nova postura do professor, para depois se elaborar os cursos de formação. Esses cursos voltados para esse novo

contexto e nova postura que o professor deve adotar, muito pouco o auxiliam devido ao caráter prescritivo e descontextualizado da realidade e das necessidades dos professores. Essa forma de conduzir os cursos de formação de professores, além de pedagogicamente ser pouco efetivas, leva os professores a tentarem agir de forma não condizente com seus conhecimentos, além de possibilitar o sentimento de “culpa” destes professores que, em tese, recebem formação, mas não tem “competência” para serem bem sucedidos em sua prática.

No entanto, a autora e os outros que já mencionados, desconsideram as determinações políticas e econômicas do país, sob o argumento que estes são fatores de conhecimento geral e que não há possibilidades de ações efetivas e imediatas para modificar tal situação. Outro argumento comum nos estudos sobre professores é o fato de haver uma defesa, explícita ou implícita, da proposta pedagógica vigente no país (como é o caso de Nóvoa), que é o construtivismo de inspiração piagetiana, que, entre tantos outros pressupostos, define a função do professor como facilitador da aprendizagem e da necessidade de se educar o indivíduo para se adaptar bem a realidade.

Sobre os discursos que apontam a necessidade da adaptação do professor na realidade em que está inserido, é inegável que determinadas ações voltadas à vida cotidiana tem que passar pelo processo de adaptação, até como condição para que o indivíduo viva em sociedade, já que por cotidiano se entende a vida do indivíduo inserido historicamente em uma sociedade, ou seja, as formas como estes indivíduos singulares agem no mundo (Heller, 1972). O espontaneísmo, o pragmatismo e a ultrageneralização (que são alguns aspectos da cotidianidade) permitem ao indivíduo se objetivar e se apropriar da realidade de forma que ele possa expressar seus sentimentos, habilidades, capacidades, sentidos e significados (idem). No entanto, essas objetivações

e apropriações da vida cotidiana limitam o indivíduo a conhecer a realidade na sua forma aparente, ou seja, apenas a manifestação fenomênica da realidade, sem alcançar a essência desta, a sua concreticidade (Kosik, 1995).

Assim, a vida cotidiana não é algo negativo para o indivíduo, ao contrário, faz parte deste e é a partir da cotidianidade que o indivíduo pode reproduzir a si mesmo, pode agir planejando sua ação e interferir na realidade transformando-a (Heller, 1972). Porém, ações que ficam encerradas completamente na cotidianidade não possibilitam ao indivíduo se desenvolver plenamente, de modo que ele fica limitado a conhecer a pseudoconcreticidade da realidade (Kosik, 1995), e cada vez mais, levam o indivíduo à alienação de seu papel histórico na sociedade, reduzindo a “...*vida humana ao reino da necessidade*” (Duarte, 2001, p.38).

A forma para que o indivíduo não permaneça encerrado em sua cotidianidade está na possibilidade de apropriar-se das objetivações genéricas, apropriação essa de qualidade, para que outros possam dela se objetivar, possibilitando o conhecimento da realidade concreta. Neste sentido, a atividade educativa tem papel importante no rompimento da cotidianidade e, conseqüentemente, dos processos de adaptação, pois é ela

...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 assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (Saviani, 1991b, p. 21).

A educação não está isenta da possibilidade de se encerrar completamente na cotidianidade, pois como aponta Saviani (1989), muitas teorias e práticas educacionais não compreendem o homem e a escola em sua historicidade, assim como não têm compromisso com a denúncia da situação degradante em que os homens vivem, instrumentalizando os indivíduos para que possam transformar sua própria realidade. E



os educadores não conseguem fazer tal denúncia porque vivem numa situação degradante, presos em sua cotidianidade, de tal forma que não têm controle de suas próprias ações; não têm conhecimentos necessários sobre o que e para quem devem ensinar, e, conseqüentemente, não sabem como e para que devem ensinar. Isso tudo em decorrência de todos os fatores que já foram mencionados anteriormente.

Para que a educação atinja essas finalidades é necessária uma política educacional que oriente e viabilize ações de tal natureza, de condições adequadas de estrutura e recursos didáticos e de formação docente de qualidade, que permita ao professor: identificar as formas mais desenvolvidas de conhecimento e distinguir entre o que é fundamental e secundário; converter o saber objetivo em escolar que pressupõe saber organizar os conteúdos, os procedimentos de ensino num tempo e espaço, tendo em vista o desenvolvimento do indivíduo; e prover os meios necessários para a aprendizagem, o que significa promover o desenvolvimento intelectual do indivíduo, o conhecimento da realidade e as possibilidades de sua superação, passando do senso comum à consciência filosófica, isto é, do empírico para o concreto<sup>7</sup> (Saviani, 1989).

É esta concepção de educação e de função docente que permeou o estudo aqui proposto, juntamente com a análise das condições macroeconômicas e políticas da sociedade contemporânea. Apesar da dificuldade de modificar essas condições macro de forma imediata, como afirmou Zagury (2006), e que por isso fez com que a autora desconsiderasse essas dimensões em seu estudo, as condições envolvidas na educação só começarão a se modificar, e conseqüentemente a vida e modos de atuação dos professores, quando mudanças também afetarem essa esfera, mesmo que de forma pontual. Não é possível promover melhores condições de trabalho e de saúde dos

---

<sup>7</sup> No sentido marxiano do termo.

professores, sem alterar a realidade macro da sociedade, transformação essa que é possível sim, mas não de forma imediata, e isso será mostrado ao longo deste estudo.

Foi com estes pressupostos que a investigação sobre a atividade docente geradora de sofrimento e adoecimento foi feita, a partir das trajetórias e modos de atuação profissionais de Joana e Laura. Nenhum estudo que considerasse todas essas dimensões e com os pressupostos acima defendidos foi encontrado no Brasil.

O leitor ainda pode questionar que isso tudo pode ser interessante, mas ainda se restringe a vida, sentimentos, formas de atuação profissional de duas professoras. Como teorizar de modo a contribuir para a modificação da realidade educacional, e conseqüentemente da vida dos professores brasileiros?

De fato, não pretendeu-se fazer generalizações das análises que foram tecidas mas, compreender “... *a especificidade dentro de uma totalidade*” (Lane, 1984, p.46), especificidade essa que representa boa parte da realidade (apesar de não ter sido feito cálculos para uma amostra significativa, como os rigores científicos de determinados modos de fazer ciência exige) e que permite o melhor conhecimento da situação educacional, de modo a permitir, por exemplo, repensar os processos de formação de professores, seja o inicial como continuada. A generalização, neste caso, não se refere aos resultados alcançados nesta investigação, mas na análise dos processos dos fenômenos que foram investigados, “... *pela capacidade explicativa alcançada sobre uma diversidade de fenômenos*” (Aguiar, 2001, p. 139), ou seja, pelo desvelamento das mediações que constituem o objeto de estudo.

Como já foi mencionado, os cursos de formação, em geral, se restringem aos aspectos de conhecimento científico e da aplicabilidade objetiva destes na realidade educacional de forma prescritiva, além de deixar de lado os aspectos subjetivos dos educadores que muitas vezes, inviabilizam as aplicações, seja por resistência ou por não

saberem como e nem se sentirem capazes de realizar tais ações. Importante ressaltar que conteúdos científicos são fundamentais para que a ação educativa ocorra, mas que eles, por si só, não garantem o cumprimento da finalidade da educação. Assim, estes conteúdos devem ser abordados a partir das necessidades, das condições objetivas e subjetivas da realidade docente, e dos conhecimentos científicos já conhecidos pelos educadores, de modo que o professor possa refletir sobre sua prática.

Além da possibilidade de repensar as estratégias de formação profissional, outros aspectos mais abrangentes, como as determinações dos parâmetros curriculares, a forma como essas determinações foram e vem sendo viabilizadas, as políticas públicas voltadas para a educação, também podem se modificar, mesmo que a longo a partir de estudos como o aqui proposto.

Para a compreensão de como o estudo da atividade docente de Joana e Laura foi feito, esclareceremos como foi compreendida a constituição psíquica dessas duas professoras no capítulo 1 “O HOMEM – Como o homem se torna humano?”, ressaltando a importância da atividade, inclusive a profissional, neste processo. Nesse capítulo, é apresentado como a categoria atividade, em especial o trabalho, possibilita a constituição do homem em humano, por meio do desenvolvimento do psiquismo, em especial da consciência.

É fato que o homem transforma a natureza, por meio do trabalho, para obter formas de reproduzir-se socialmente, e essa transformação é feita de forma intencional. A transformação ocorre, inicialmente no plano das idéias para posteriormente objetivar essa transformação, ou seja, por meio de um processo teleológico (Lukács, 1979). Esse processo só é possível devido a várias estruturas e formas psíquicas, em especial, pela consciência. É a consciência também que permite que o homem veja o mundo de modo humanizado, como as percepções e representações do mundo que estão subordinadas às

condições materiais de existência do indivíduo e a forma de organização social que está inserido.

A personalidade também é um aspecto importante nesse processo, pois é uma qualidade social do indivíduo, resultado da atividade social e das relações que este estabelece com outros indivíduos. É o estilo pessoal da individualidade, que determina os modos de ser e sentir do indivíduo, bem como a atividade e a consciência. Se a personalidade tem essas características, ela também é constitutiva das formas como o homem se objetiva e se apropria do mundo; do como ele planeja, age, significa e sente suas atividades e ações.

No capítulo 2 “O TRABALHO E A EDUCAÇÃO: são o que dignificam o homem!?” é apresentado como a atividade profissional e a educativa podem, ao mesmo tempo humanizar e desumanizar, tendo em vista suas características, funções e possibilidades de realização na sociedade capitalista. Nesse capítulo, aspectos relacionados aos modos e funções da atividade profissional na sociedade contemporânea, especificamente da atividade docente, os limites, as dificuldades, os processos de sucateamento da profissão e da educação como um todo, serão abordados. Também é ressaltado qual tipo de educação deve ser defendida e possibilidades de superação das atuais condições enfrentadas pelos professores para que a promoção de maior desenvolvimento seja uma possibilidade para todos os educandos e educadores.

O processo de adoecimento e sofrimento psíquicos dos professores tendo em vista as contradições da atividade docente e das condições objetivas e subjetivas encontradas para o exercício profissional, são abordados no capítulo 3 “O ESTRANHO NO NINHO: a contradição homem, trabalho e educação que gera sofrimento e adoecimento”. Nesse capítulo, é evidenciado como as condições objetivas para o exercício profissional são subjetivadas de modo a possibilitar processos de sofrimento e

adoecimento nos professores. A categoria utilizada para tal exposição foi a alienação, que é o distanciamento entre o homem e a realidade, do produto de sua práxis ou de si mesmo, e é operacionalizada na esfera psíquica, por várias estruturas, especialmente a consciência e seus elementos constitutivos, que são o conteúdo sensível, os sentidos e os significados.

A escolha das duas professoras e a forma como foi realizado o estudo, estão referenciados no capítulo 4 “A ESCOLHA: como Joana e Laura foram escolhidas e as formas de relação delas com a pesquisadora”.

A narrativa da trajetória de vida das duas professoras e análise destas a partir do exposto nos capítulos anteriores, constituem o capítulo 5 “OS PROFESSORES: a vida de professor das professoras dessa história”. Nesse capítulo, as contradições vivenciadas pelas professoras que participaram da pesquisa são evidenciados, bem como as condições objetivas e subjetivas para o exercício profissional, e como estas determinaram a identidade profissional das personagens centrais dessa história. Esses aspectos são apresentados a partir do estudo da estrutura da atividade profissional de cada uma, compreendida como uma construção histórica, determinada pela tridimensionalidade desta: a história que foi vivida, a que se vivia e a que será vivida. Foram estas condições objetivas e subjetivas, construídas ao longo da história (singular, particular e universal, considerando a tridimensionalidade), que determinaram os sofrimentos e adoecimentos de Joana e Laura, e a forma como cada uma delas os enfrentava.

A partir destes elementos, espera-se que o leitor encontre e/ou reencontre na narrativa e na análise da trajetória profissional de Joana e Laura muitas outras Joanas e Lauras que possam ter conhecido e ainda conhecem. Além disso, que nesse encontro/reencontro, o leitor perceba que, apesar das condições adversas, há professores

que ainda querem ser professores, mesmo que isso traga para alguns, em maior ou menor proporção, sofrimento e/ou adoecimento.

## **Capítulo 1**

### **O HOMEM – Como o homem se torna humano?**

Como Joana e Laura se constituíram como pessoas e como profissionais? Quais as influências das dimensões biológicas e sociais na formação dessas duas professoras? Como compreender como essas professoras se sentiam frente a sua atividade ocupacional e quais os significados e sentidos do processo de adoecimento dessas profissionais?

Há diferentes maneiras de responder a essas questões. Alguns diriam que eles são o que são graças às determinações herdadas geneticamente; outros poderiam argumentar que as influências sofridas pelo ambiente a que foram expostos moldaram seus comportamentos e maneiras de lidar com a realidade. Há também as variações dentre essas duas explicações, que vão desde o senso-comum, a teologia, a filosofia, as neurociências e a psicologia, sendo esta última o campo científico que interessa a este estudo.

Assim, dentre tantas possibilidades de explicar (ou descrever) a trajetória e modos de ser e de enfrentamento desses professores, escolher-se-á uma: a psicologia sócio-histórica, que tem seus fundamentos epistemológicos na tradição marxista. Nessa vertente teórica da psicologia, os modos de sentir determinado fenômeno podem ser explicados a partir de dois conteúdos psíquicos: os sentidos e os significados. Mas, antes de iniciar a explanação, é importante salientar que é com base nessas concepções que se compreenderá as singularidades de Joana e Laura, seus modos de ser professoras, de enfrentarem as adversidades profissionais, entre elas, o sofrimento psíquico e o adoecimento relacionado à atividade ocupacional. Sem essas concepções teóricas, a compreensão de todos esses processos em nada diferirá do senso-comum.

Na concepção da psicologia sócio-histórica, a compreensão da dinâmica do psiquismo implica no conhecimento e na análise de suas determinações, de sua gênese e de sua processualidade. Assim, compreender os sentidos e significados sobre qualquer fenômeno e, no caso específico da presente pesquisa, sobre a atividade docente, torna-se necessário metodologicamente, buscar e analisar a gênese e o desenvolvimento do próprio psiquismo e dos conteúdos que o constituem, em especial a consciência.

Por consciência, entende-se o reflexo psíquico estável da realidade concreta, o que permite a distinção pelo indivíduo da dimensão subjetiva e objetiva da vida real. Importante destacar que o reflexo não é compreendido como reação natural e imediata do organismo diante de uma excitação nervosa, como a psicologia de orientação behaviorista postula, ou como mera transposição da esfera objetiva (externa ao indivíduo) para a esfera subjetiva (interna ao indivíduo), mas sim como um mecanismo que, por meio de conceitos e significados elaborados socialmente e expressos na linguagem, permite ao indivíduo construir a realidade objetiva internamente, de modo singular.

A consciência, que é a concretização histórica do psiquismo, é caracterizada pelo conteúdo sensível, o significado e o sentido pessoal, que encontram na atividade, sua própria gênese e determinação dinâmica.

Para Leontiev (1978a, p. 99), “... a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana”,



que tem por base material o cérebro, o sistema nervoso e/ou os órgãos dos sentidos (no caso dos animais da escala evolutiva mais inferior) reflete o mundo objetivo na dimensão interna do ser vivo, de modo a determinar seu comportamento e instinto em relação ao meio em que vive.

O desenvolvimento do reflexo psíquico no animal teve vários estágios ao longo da evolução das espécies, sendo o mais elementar o sensorial, em que a realidade objetiva é refletida psiquicamente por meio dos órgãos dos sentidos de modo isolado (como nos vermes e insetos, por exemplo). Posteriormente o reflexo psíquico é apropriado por meio da percepção, em que o animal reflete a realidade sob forma de imagens (como nos répteis). Já o terceiro estágio é denominado de intelectual, em que o *“...aperfeiçoamento dos órgãos da percepção e de acção, bem como do cérebro, cria nos animais a possibilidade de uma percepção sensível das correlações objetivas entre as coisas, sob forma de ‘situações’ relativas aos objetos”* (Leontiev, 1978a, p. 59), como nos símios superiores. Por fim surge a consciência, forma de reflexo típica e exclusivamente humana<sup>9</sup>.

O reflexo psíquico desde a sensibilidade elementar até a consciência humana, por meio da superação de um estágio para outro

...não é de modo algum um fenômeno puramente subjetivo, acessório, sem real significação na vida dos animais e para a sua luta pela existência. Pelo contrário, o psiquismo nasce e desenvolve-se (...) precisamente porque sem ele os animais não poderiam orientar-se no seu meio (Leontiev, 1978a, p. 59-60).

Ou seja, o desenvolvimento dos estágios do reflexo psíquico acompanhou o desenvolvimento e a complexidade estrutural da atividade do animal. Mas, o que nos interessa é o desenvolvimento da estrutura e das características do psiquismo humano,

---

<sup>9</sup> Para melhor compreensão dessa discussão ver : Leontiev (1978a), em especial os capítulos 1 e 2; e Luria (1979) especificamente os capítulos 2 e 3.

em especial, a sua forma mais complexa e elaborada, que o distingue do psiquismo dos outros animais: a consciência.

Assim, se o objetivo deste trabalho é compreender a estrutura da atividade docente para professores que vivenciam algum processo de adoecimento, atividade essa que pode ser um dos fatores principais relacionados a esse sofrimento ou adoecimento psíquico, estudar sua atividade, em especial a profissional é uma exigência teórico-metodológica da teoria psicológica que fundamenta este estudo e deve ser o ponto de partida deste.

Portanto, neste capítulo, discutir-se-á, inicialmente, o que se entende por atividade, e como e porque ela é constitutiva do psiquismo humano. Posteriormente, serão explicitadas as características essenciais do psiquismo, em especial a consciência, no que se refere a sua estrutura e elementos constitutivos.

Após a exposição dos aspectos fundamentais do psiquismo humano, serão apresentados as características basilares de uma outra categoria essencial para a compreensão do homem, que, assim como a consciência e em decorrência dela, foi constituída a partir da atividade humana: a personalidade. De modo introdutório, personalidade é uma qualidade social (histórica) e singular do homem, o que lhe confere um estilo pessoal na execução de uma atividade e no desenvolvimento da consciência.

Será mostrado neste capítulo a distinção entre as categorias atividade consciência e personalidade, e a relação de interdependência dessas, posto serem uma constitutiva da outra, para que a compreensão do homem enquanto pertencente ao gênero humano seja de forma mais plena.

Dessa forma, pretende-se “... encontrar a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas, [e] depois, a partir desta estrutura,

*por em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens”* (Leontiev, 1978a, p. 100), em especial, os sentidos e os significados.

### **1.1 O homem se tornando humano – o começo: o que a atividade e o trabalho tem a ver com isso?**

No plano ontológico do ser social, a gênese da consciência e de seus conteúdos estão na atividade do indivíduo, como já apontamos no início deste capítulo. Mas, o que denominamos de atividade? Como esta pode constituir

No caso dos homens, se considerar seu ancestral mais primitivo, sua estrutura física permitia que ele se locomovesse com o apoio de quatro membros, fazendo com que este fosse mais lento nas fugas de seus predadores, se alimentasse apenas de alimentos que estavam ao seu alcance ou, mesmo que subisse em árvores para colher os frutos mais altos, uma quantidade grande de energia era utilizada, se comparada com o

satisfação de suas necessidades. Por exemplo, com a descoberta do fogo, pode cozinhar os alimentos, tanto vegetais como carnes, modificando seus hábitos alimentares e a própria necessidade primária de comer: o homem não tem mais fome de qualquer coisa, mas de alimentos cozidos. E essa modificação dos hábitos alimentares permitiu melhor mastigação e digestão dos alimentos (dependendo do alimento digerido, maior liberação de calorias), possibilitando maior frequência na atividade de caça, já que esta é uma atividade com grande dispêndio de energia, a diminuição da arcada dentária e o aumento das dimensões cerebrais. Vale ressaltar que

...uma melhor qualidade dietética, por si só, não explica por que o cérebro dos homínídeos cresceu, mas parece ter desempenhado um papel crítico na eclosão daquela mudança. Após um grande estímulo inicial no crescimento do cérebro, a dieta e a expansão desse órgão provavelmente interagiram em sinergia; cérebros maiores produziram comportamento social mais complexo, o que conduziu a outras estratégias em táticas de suprimento e a uma melhor alimentação que, por sua vez, fomentou a evolução adicional do cérebro (Leonard, 2003, p. 86).

Assim, as dimensões filogenéticas da espécie humana passam a ser modificadas pelas descobertas e criações do homem, durante toda sua evolução histórica. Quando o homem passa a produzir os meios para essa satisfação, por meio das descobertas e de criações voltadas para a satisfação de suas necessidades (que agora não estão subordinadas apenas ao que a natureza lhe oferece) é que a dimensão ontológica humana começa a se desenvolver e a interferir na dimensão filogenética. Isto só foi possível graças a um tipo de atividade: o trabalho. Como Marx define:

O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a História, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos. (Marx e Engels, 1984, 1845<sup>11</sup>, p. 30-31).

É precisamente essa possibilidade dos homens romperem com os limites de sua natureza e produzir os meios para satisfazer suas necessidades, das vitais às criadas ao longo desse processo, que os diferenciam dos animais.

Os animais também fazem da sua atividade um meio para satisfação de suas necessidades, no entanto, essa atividade coincide diretamente com elas, e os limites dessa atividade são determinados pela base biológica do animal. Como o motivo da atividade animal coincide com o objeto de sua ação, este último sempre se apresenta relacionado, de modo dependente, à atividade. Essa satisfação de necessidades, para o animal, é sempre imediata.

No homem, a satisfação de necessidades fisiológicas ocorre de um outro modo. O homem produz os meios para satisfazê-las e, com a complexificação das relações e das sociedades humanas, não é, como no animal, de modo imediato. A “produção da própria vida material” do homem se dá por meio de uma mediação: a atividade.

Por atividade entende-se que

... é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. É um sentido mais estrito, isto é, no nível psicológico, é uma unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transações e transformações internas, seu desenvolvimento<sup>1</sup> (Leontiev, 1978b, p. 66-7)<sup>12</sup>.

A atividade humana só existe porque está ligada às relações sociais, portanto, está subordinada às condições de vida de cada indivíduo na sociedade. Se a atividade só existe graças às relações sociais, toda atividade é, inicialmente, prática, externa, e, posteriormente, interna ao indivíduo, isto é, psicológica. É por isso que, quando o

categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica<sup>ii</sup>. (Vigotski, 1995; 1931, p. 150)

Toda atividade, além de ser inicialmente externa, tem um objeto que pode tanto orientar a atividade do sujeito (atividade primária), como ser imagem mental do objeto (atividade secundária). O objeto como imagem mental foi constituído de elementos fundamentais do objeto, por meio de uma atividade primária; o que implica o conhecimento desta (atividade primária) para compreender e explicar aquela (atividade secundária). É importante destacar que

... o facto de a reflexão mental do mundo objectivo não ser directamente gerado pelas próprias influências externas, mas pelos processos através dos quais o sujeito chega ao contacto prático com o mundo objectivo e que portanto obedece necessariamente às suas propriedades, ligações e relações independentes. Isso significa que o agente aferente, que controla os processos de actividade, é *primariamente* o próprio objecto e só *secundariamente* a sua imagem como *produto subjectivo* da actividade, que registra, estabiliza e transporta em si mesma o conteúdo objectivo da actividade (Leontiev, 1980, p. 52-3, grifos do original).

A constituição da atividade secundária, isto é, da imagem psíquica, não é mera transposição do plano externo para o interno. Há uma interiorização, ou nas palavras de Vigotski, uma internalização da atividade externa que forma o plano interno, não de modo especular e mecânico, mas, a partir das experiências significadas e sentidas pelo indivíduo, que constituirão sua consciência. Esse processo não é linear, tampouco imediato; ao contrário, é mediatizado justamente pela própria atividade.

Aqui é importante destacar o que se entende por mediação, tendo em vista os diferentes significados que essa palavra tem até na psicologia. Por mediação entende-se que é uma categoria ontológica, isto é, um traço pertinente, constitutivo do ser social e dos produtos da ação deste. Ela também é, ao mesmo tempo, uma abstração (elaborada pelo pensamento que vai do abstrato para o concreto) que possibilita a apreensão do movimento do objeto. A mediação é, portanto, um construto intelectual e um traço constitutivo da realidade concreta, uma categoria ontológica e histórica, que expressa as relações que o homem edificou com a natureza e as relações sociais daí existentes. A

mediação move a si mesma, é a reflexão de si em si mesma, ou seja, ela é si mesma em diferentes momentos do movimento do fenômeno, movimento esse feito por ela própria (Lukács, 1967, 1979 e Marx, 1978).

Com exceção de seu par dialético, a imediaticidade, tudo é constituído por mediações. E é dessa forma porque a realidade é uma construção humana, feita pelo próprio homem ao longo de seu desenvolvimento, tanto filo como ontogenético, por meio de sua relação com a natureza, mediada pelo trabalho, que determinou não só a forma como o homem se relaciona com a natureza, mas também com outros homens e com o produto de seu próprio trabalho. Essas relações determinadas transformaram e complexificaram a realidade, deixando-a cada vez mais multideterminada, ou seja, com mediações cada vez mais complexas; e essa realidade transformada modificou o mundo objetivo e subjetivo do homem, que alterou novamente a realidade, num constante movimento dialético.

A partir dessa compreensão de mediação, a atividade mediadora, na concepção de Vigotski (1995, 1931) pode ser de dois tipos: uma que implica no uso de ferramentas e outra no emprego de signos. A atividade mediadora por meio de ferramentas orienta a atividade externa do sujeito (a atividade primária) enquanto a atividade mediadora por meio de signos orienta a atividade interna (atividade secundária). O fato de a atividade interna ser secundária em relação à atividade externa não significa que ambas tem dinâmicas iguais no processo de desenvolvimento, tampouco importância hierárquica entre elas, pois, a própria gênese destas já são diferentes, logo, seu processo de desenvolvimento terá uma forma própria, apesar de interligadas.

Por meio da ferramenta o homem interfere no objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar uma ou outra transformação no objeto. É um meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar o meio que acaba interferindo psicologicamente na sua própria conduta, bem como os demais; é um meio para sua atividade interior, voltada para dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro. Ambas atividades são tão diferentes que a natureza



dos meios empregados não podem ser a mesma nos dois casos<sup>iii</sup> (Vigotski, 1995, 1931, p. 94).

Assim, uma verdadeira análise da gênese e desenvolvimento da atividade secundária, que forma todo o psiquismo, implica também o estudo da atividade primária. O próprio Vigotski (1993, 1934) aponta essa necessidade quando faz uma crítica aos trabalhos de Jean Piaget apontando que a teoria desenvolvida pelo autor genebrino falhava ao desconsiderar a atividade.

Se quisermos concluir sintetizando qual é o traço principal e fundamental da concepção de Piaget, deveríamos dizer que se trata de dois aspectos, cuja ausência é notada ao analisar a questão concreta da linguagem egocêntrica. Estão ausentes a realidade e a relação da criança com essa realidade, isto é, a ausência da atividade prática da criança, e isto é o principal.

(...)

Essa tentativa de deduzir o pensamento lógico da criança e o desenvolvimento apenas pela comunicação entre consciências, isolada completamente da realidade, sem considerar a experiência social da criança orientada para o domínio da realidade, constitui a chave de todo o edifício teórico de Piaget<sup>iv</sup> (p. 73).

Compreende-se que quando Vigotski menciona a “*experiência social da criança orientada para o domínio da realidade*”, ele está se referindo à atividade, tal como Leontiev a definiu e, para referendar sua oposição a Piaget, Vigotski utiliza Lênin, quando este critica a “Lógica de Hegel”.

A ATIVIDADE PRÁTICA DO HOMEM TEVE QUE SER REPETIDAS EM SUA CONSCIÊNCIA DIFERENTES FIGURAS MILHÕES E MILHÕES DE VEZES PARA QUE ESSAS FIGURAS ADQUIRESSEM O VALOR DE AXIOMAS... As práticas humanas, ao repetir-se milhões e milhões de vezes, se fixaram na consciência através de figuras lógicas<sup>v</sup> (Vigotski, 1993, 1934, p. 73, grifos do original).

O fato da atividade ser orientada por objeto, que pode ser externo ou interno, não é defendida apenas por Leontiev e Vigotski, mas também pelos principais psicólogos soviéticos que desenvolveram seus estudos a partir dessa premissa, como é o caso de Galperin (1979), Davydov (1981, 1988), Luria, (1979), entre tantos outros. A pertinência em fazer essa observação neste estudo é pela obra de Leontiev sofrer constantes críticas negativas de alguns pesquisadores sobre a importância dada pelo autor à atividade, em especial por ele ter dedicado boa parte de suas investigações a

essa categoria. Um desses pesquisadores é González Rey (1995, 2004) que aponta “o caráter estreito, externo, objetivista e fragmentado da categoria tomada como unidade do processo de desenvolvimento: a atividade<sup>vis</sup>” (1995, p. 46).

De acordo com o referido autor, devido à ditadura imposta na União Soviética entre as décadas de 1930 e 1970 que exigia o uso do marxismo-leninismo em toda produção científica, a categoria atividade transformou-se num dogma incontestável, que implica num “*reducionismo do psiquismo ao material externo*” (González Rey, 2004, p. 29). Outras críticas de González Rey (1995) são: a forma mecanicista de considerar a comunicação, restringindo-a a função objetual, perdendo a importância da relação sujeito-objeto e a base afetiva por trás dessa relação; enfatizar o motivo como objeto da atividade em detrimento das necessidades, desejos, sentimentos e intenções do indivíduo, entre outras.

Em relação ao caráter externo e objetivista da atividade apontadas pelo autor acima citado, a crítica é infundada tendo em vista os pressupostos epistemológico-teórico-metodológicos do marxismo que orientou todos os estudos da psicologia soviética de vertente sócio-histórica. Toda a estrutura teórica da categoria atividade está fundamentada na tradição marxiana e marxista, como na seguinte afirmação de Leontiev:

As teses marxistas sobre a necessidade e sobre a função real da consciência excluem por inteiro a possibilidade de considerar na psicologia os fenômenos da consciência somente como epifenômenos que acompanham os processos cerebrais e a atividade que eles realizam. (...)

A verdadeira explicação da consciência não reside nestes processos [aqueles envolvidos na própria consciência], mas nas condições e modos sociais dessa atividade que cria sua necessidade, ou seja, na atividade trabalho. Esta atividade se caracteriza por produzir sua coisificação, sua extinção – segundo expressão de Marx – em produto<sup>vii</sup> (Leontiev, 1978b, p. 26-7).

Ainda sobre essa crítica, vale ressaltar o significado da palavra objeto e sua derivada - objetivo - relacionada à categoria atividade. Na língua portuguesa essa palavra designa tanto uma coisa material que pode ser percebida pelos órgãos dos

sentidos, como um determinado assunto, causa de algum evento (Dicionário Houaiss). No russo há duas formas de se referir a objeto: *predmet* e *obiekt*. A primeira palavra se refere a “*toda manifestação concreta de um material, que são aceitas pelos órgãos dos sentidos e pelo pensamento*”, ou ainda ao foco de estudo de uma pesquisa, disciplina escolar, etc (Grande Dicionário de Língua Russa), enquanto a segunda palavra está relacionada à finalidade, meta. Desse modo, toda atividade tem um objeto (*predmet*) que será apreendido pelo homem como imagem mental numa atividade, que sempre é orientada por objeto (*obiekt*).

Embora a atividade perceptiva seja singular, a suas formas desenvolvidas não estão vinculadas diretamente com a influência prática que o homem exerce no objeto [*predmet*<sup>13</sup>] e tem como produto uma imagem subjetiva do objeto [*predmeta*] (isto é, um produto ideal), e de todos os modos de uma atividade autenticamente objetivada [*predmetnoi*] que se subordina [no sentido de prioridade ontológica] a seu objeto [*predmetu*] como cristalização da totalidade da prática *social* humana. “O olho – diz Marx nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844 – se transformou em olho humano, assim como seu *objeto* [*obiekt*] se fez objeto [*obiektom*] social humano, objeto [*obiekty*] que passa de homem para homem”<sup>viii</sup> (Leontiev, 1978b, p. 31, grifos do original).

A crítica sobre o suposto dogmatismo da atividade na psicologia está relacionada com outra crítica a Leontiev, a de adesão ao stalinismo, feita tanto por González Rey (1995) como por Van Der Veer & Valsiner (1996). De fato, em algumas obras/texto de Leontiev percebem-se conteúdos ideológicos. Mas, o regime stalinista impôs severa censura em todo o país, inclusive na produção científica, sendo necessário nessa produção à apologia ao regime soviético ou a Stálin.

Dessa forma, Leontiev não aderiu ao regime, até porque seus estudos não fugiram das concepções de Marx, Engels e Vigotski, coordenador da *troika*, grupo composto por ele, Leontiev e Luria. As referências que Leontiev fez ao regime soviético eram, em nossa hipótese, feitas da necessidade literal de sobrevivência.

---

<sup>13</sup> Na língua russa as palavras, com exceção dos verbos, mudam a terminação de acordo com a função que exercem na oração, que podem ser de até seis formas (casos gramaticais ou declinações). As palavras *predmet* e *obiekt* estão na sua forma nominativa, mas aparecerão sufixos nessas palavras ao longo dessa citação, que significará que estas foram declinadas.

Vale ressaltar que Leontiev utilizou nos seus estudos, em especial no “Desenvolvimento do Psiquismo”, trabalho esse feito em 1940, mas publicado pela primeira vez em 1947, autores como Darwin, que, para o regime, não era bem visto por ter cometido alguns erros<sup>14</sup>, sendo necessário utilizar o chamado darwinismo criativo, desenvolvido por Lisenko. Além disso, Leontiev deixou de lado autores como Pavlov e o próprio Stálin que eram os autores de referência para a ciência russa no período da ditadura stalinista. Por isso, sua obra foi republicada somente após 1959, depois que o Partido Comunista Soviético revelou em 1956 no XX Congresso do PC(b)US (Partido Comunista – bolchevique – da União Soviética) os crimes de Stálin e condenou o culto a sua personalidade.

Referente a suposta pouca importância dada por Leontiev à linguagem e as relações afetivas, que em geral vem ligadas a crítica de afastamento dos pressupostos defendidos e elaborados por Vigotski, também não é possível concordar. De fato, Leontiev priorizou, em seus estudos, a atividade do sujeito como unidade de análise da consciência, ao contrário de Vigotski que apontava a palavra. No entanto, Leontiev não coloca a linguagem em segundo plano; para ele, a linguagem deve ser tão investigada quanto à atividade, pois a primeira é a síntese da segunda.

Tal ou tal conteúdo, significado na palavra, fia-se na linguagem. Mas para que um fenômeno possa ser significado e refletir-se na linguagem, deve ser destacado, tornar-se fato de consciência, o que, como vimos, se faz inicialmente na atividade prática dos homens, na produção (Leontiev, 1978a, p. 83).

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade (Leontiev, 1978a, p. 94).

A significação é um dos componentes da consciência, assim como o sentido pessoal, que se refere ao que determinado significado representa para o indivíduo; dito

---

<sup>14</sup> Como não postular que os caracteres adquiridos na vida de um indivíduo não são transmitidos diretamente a seus descendentes.

de outro modo é aquilo que o indivíduo sente, de modo emocional, afetivo e sentimental, diante de determinado significado. Posteriormente, ainda neste capítulo, será abordado a esfera afetiva e sentimental da obra de Leontiev, mas o que se pretendeu ressaltar nessas breves considerações sobre as críticas feitas ao autor é que há diferenças na sua produção teórica em comparação com a de outros autores soviéticos, como Vigotski.

Também é evidente que o modo como o marxismo foi imposto na União Soviética interferiu na produção científica da época, e a obra de Leontiev não foi exceção. No entanto, tudo isso não afastou o autor dos pressupostos teórico-metodológicos marxianos nem dos de Vigotski. Questionar a prioridade ontológica da categoria atividade dada por Leontiev e outros autores na constituição do psiquismo é questionar o próprio marxismo e desconsiderar uma das categorias ontológicas e metodológicas centrais dessa tradição epistemológica, que é a mediação.

Evidente que a crítica a psicologia marxista é possível, mas querer tirar dela ou dar menor importância ao seu núcleo fundamental na constituição do psiquismo humano, é o mesmo que minimizar a importância da pulsão sexual na constituição do inconsciente na teoria psicanalítica ou do condicionamento operante no behaviorismo radical skinneriano.

Há ainda muitos outros argumentos para questionar as críticas mencionadas, mas continuar com elas no presente texto levaria a fuga aos objetivos propostos. O que se pretendeu mostrar com essas breves considerações sobre as críticas da categoria atividade foi o caráter pouco fundamentado destas e, ao mesmo tempo, melhor explicitação dos elementos constitutivos da atividade.

Retomando as características da atividade, além dela se constituir nas e pelas relações sociais e ser sempre orientada por um objeto, ela pressupõe a existência de uma

necessidade. Essa necessidade, gerada nas e pelas relações sociais, pode ser tanto material como ideal. É a necessidade que diferencia uma atividade de outra, e sua satisfação é sempre objetiva (*predmet*). A necessidade está vinculada com motivo, que é sempre uma necessidade objetivada (*obiekt*), que tem a função de orientar a atividade.

Na verdade, “*o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo*”<sup>ix</sup> (Leontiev, 1978b, p. 82, grifos do original), que responde sempre a uma necessidade. Assim como a necessidade, o motivo pode ser material ou ideal. Desse modo, não há atividade sem motivo; ele pode não ser conhecido, consciente para o sujeito que executa a atividade, mas subjetivamente há um motivo que está “*objetivamente oculto*” (idem) e que pode ser desvelado.

Outro aspecto estrutural da atividade é os fins desta. A relação motivos-fins foi se complexificando ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade: para nossos ancestrais havia uma coincidência entre eles, de forma imediata, como, por exemplo, numa determinada situação de caça. O homem, ao sentir fome (necessidade biológica) busca um animal para satisfazer essa necessidade (o animal se torna o objeto de sua atividade, é o que a orienta, isto é, o motivo da atividade, que tem como fim saciar a fome). A forma de conseguir esse animal será por meio da caça (atividade), que exige do homem procurar um animal (uma ação), avaliar se o animal encontrado satisfará sua necessidade (também uma ação) e, quando encontrá-lo, poderá atacar imobilizando o animal (ação) e matá-lo (batendo uma pedra ou um taco de madeira na cabeça) até satisfazer sua necessidade (atingir os fins desta).

Neste exemplo, os fins da atividade coincidiram com o motivo desta. Mas, se analisar uma outra situação de caça, como no exemplo dado por Leontiev (1978a) em que vários homens têm o mesmo motivo na atividade (comer o animal), mas dividem as tarefas e um deles fica responsável em assustar o animal de modo a levá-lo em direção

de outros homens que prepararam uma armadilha para matá-lo, a estrutura da atividade é outra. O motivo (comer o animal) e os fins (assustá-lo), num primeiro momento, parecem opostos. Só ganham sentido se forem inseridos numa mesma atividade coletiva. A diferença entre o primeiro exemplo de caça e o segundo é que neste o motivo e os fins são mediatizados por relações sociais, enquanto na primeira, a relação entre eles era imediata.

Com o desenvolvimento das relações sociais e das forças produtivas do homem, a relação mediata entre motivo e fins da atividade se complexificaram cada vez mais, de tal modo que dificilmente haverá uma atividade em que essas duas estruturas coincidam. Com o surgimento da propriedade privada, a falta de coincidência levou à oposição entre motivo e fins, possibilitando o desenvolvimento da consciência fragmentada e alienada, que será discutido no capítulo 3.

Dos componentes da atividade até aqui apresentados, podemos extrair as seguintes relações, de acordo com Davidov (1988):

necessidade  $\rightleftarrows$  motivo  $\rightleftarrows$  fins

Mas, há outros componentes da atividade, que são a ação e a operação. A ação é “... o processo que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado, isto é, o processo que obedece a um fim consciente” (Leontiev, 1980, p. 55). Assim como a atividade está correlacionada ao motivo, a ação está com o fim, ou dito de outro modo, se analisar o processo pelo motivo, surge a atividade humana; mas se a análise for pelo fim, surge uma ação ou uma cadeia de ações. Por isso sempre se menciona *fins* ou *finalidades* da atividade e para alcançar o fim da ação, é necessário meios para executá-la, meios esses que tem o fim em si mesmo. Esses meios, modos necessários para que uma ação ocorra, são denominados de operações.

As ações e operações têm origem, dinâmica e destino distintos. A gênese da ação reside nas relações no intercâmbio de atividades; em cada transformação toda

operação é resultado da metamorfose da ação que ocorre porque foi incluída outra ação e sobrevive sua “tecnificação”. (...) O destino das operações, em geral, é converter-se, mais cedo ou mais tarde, em função mecânica<sup>x</sup> (Leontiev, 1978b, p. 86).

Enquanto a atividade e a ação estão sempre no plano da consciência, a operação ganha caráter automático, mecânico, sendo muitas vezes difícil descrevê-la conscientemente, apesar de ter sido, anteriormente, uma atividade ou uma ação. Para exemplificar essa relação será utilizada a atividade docente. Esta atividade é constituída por um conjunto de ações, como preparar aula, transmitir o conhecimento aos alunos por meio de aula expositiva, exercícios, avaliação, reunião com a equipe técnica e pedagógica da escola, com os pais, entre muitas outras.

Para cada uma dessas ações há um conjunto de operações envolvidas, como escrever para preparar a aula, no caso do professor fazer um resumo do conteúdo a ser ensinado para expor na lousa (ação), o que implica o professor ler o material e escrevê-lo num papel (operações). Nesse caso, quando o professor lê o material não faz nenhum esforço para reconhecer as letras que compõem as palavras ou a frase, nem mesmo pensa nos significados das diferentes pontuações existentes no texto. Seu domínio da língua escrita é de tal forma que consegue compreender todos esses significados sem pensar sobre eles, pensa apenas no conteúdo em si, mas não na gramática do texto lido. Essa “habilidade” mecânica que o professor tem ocorre também no processo de escrita. Ele não precisa pensar em como desenhar as letras e as palavras; isso já foi aprendido por ele de tal forma que ele pode até fazê-lo sem acompanhar com os olhos, o que caracteriza uma operação. Nestes casos, o fim está em si mesmo: ao pegar o lápis o fim está em pegar o lápis, ao desenhar uma letra ou palavra, o fim está nesta operação em si.

Mas, nem sempre foram operações. Quando este professor começou a se alfabetizar, teve como atividade aprender a segurar corretamente o lápis (o motivo), que exigia dele ações como prender o lápis de forma adequada entre os dedos, controlar a força da mão que não poderia ser muito fraca, pois é necessária uma certa pressão da



grafite no papel para desenhar, nem tão forte, pela ponta da grafite poder quebrar. Essa ação foi composta por várias operações, como pegar o lápis sobre a mesa, para depois aprender a segurar de forma correta para escrever. Conforme esse professor aprendeu a segurar de forma adequada o lápis, teve que aprender a desenhar figuras, pintá-las, etc. Agora temos duas ações inseridas numa outra atividade, cujo motivo passou a ser aprender a desenhar as letras.

A partir deste exemplo, pode-se observar que a estrutura da atividade é dinâmica e integral entre seus componentes para que ela se concretize. Isso significa que

... a atividade pode perder seu motivo e transformar-se em ação; esta, se modifica sua finalidade, pode converter-se em operação. O motivo de uma certa atividade pode passar a ser a finalidade da ação, como resultado do qual esta última passa a ser outra atividade<sup>xi</sup> (Davidov, 1988, p. 32).

Leontiev (1978a, p. 304) ainda aponta que para transformar uma ação em operação é necessário dar *“um novo fim na qual a acção considerada se torne meio de execução de uma outra acção. Por outras palavras, o que era o fim da primeira acção deve transformar-se numa das condições requerida pelo novo fim”*.

Dessa forma, podemos sintetizar a relação atividade, ação e operação do seguinte modo:

atividade  $\rightleftarrows$  ação  $\rightleftarrows$  operação

É importante ressaltar que num processo de análise não é possível nem necessário desmembrar a atividade em ação e operação; a tarefa do pesquisador é revelar as relações existentes que constituem essa atividade, não só no que se refere às ações e operações, mas também das necessidades, motivos e fins (Leontiev, 1978b).

Outro aspecto importante apontado por Leontiev (1980, p. 60) é que

A atividade não é de forma alguma a simples expressão e o veículo da imagem mental objectivada no seu produto. O produto registra, perpetua não a imagem mas a actividade, o conteúdo objectivo que objectivamente transporta dentro de si.

Por isso a atividade não pode ser analisada separadamente da consciência, pois o desenvolvimento de atividades primárias mais complexas propiciou a complexificação das atividades secundárias, que, ao se complexificarem, também modificaram as primeiras, numa relação dialética.

No caso do homem, a atividade estava sempre orientada para a produção dos meios de vida, ou seja, o homem não apenas retirava o que a natureza lhe oferecia, mas transformava-a, produzindo os meios de sua satisfação. Essa produção dos meios de satisfação é mediada pela atividade, mas um tipo de atividade específica, que é o trabalho.

Trabalho é a relação do homem com a natureza, relação essa que transforma, de modo intencional, a natureza em produtos voltados para a satisfação da necessidade humana, tendo a função de mediador entre natureza e homem.

Importante destacar que a mediação não tem a função apenas de ligar a singularidade (o que distingue um homem de outros, o que o torna único na ontogênese humana) e a universalidade (que se refere ao fato dos homens produzirem seus meios de satisfação das necessidades, apropriar-se desses meios por ele produzido e do conhecimento decorrente dessa atividade para torná-los órgãos de sua individualidade), “... embora esta função seja, sem dúvida, um dos principais traços essenciais da particularidade...” (Lukács, 1967, p. 203). A mediação é o centro organizador objetivo dessa relação.

Assim, pelo trabalho, o homem produz meios para a satisfação das suas necessidades vitais para assegurar a existência da espécie e da própria sociedade. Isso ocorre devido aos processos de objetivação e apropriação, em que

A objetivação do homem significa, ao mesmo tempo, a apropriação do objeto: mas essa *apropriação* não deve ser entendida tão somente no sentido de que o uso do objeto é possibilitado pela ação humana; apropriação do objeto significa apropriação da força essencial do homem que se tornou objetiva. *O homem só desenvolve suas faculdades na medida em que as objetiva* (Markus, 1974, p. 53).

É graças a esse processo de objetivação e apropriação que o conhecimento é construído, sem a necessidade de “reinventar a roda”. Ao longo da história, essas objetivações e apropriações “se fixaram” e modificaram a natureza humana, num contínuo movimento dialético.

Vale mencionar que a produção do conhecimento, por meio da apropriação e da objetivação, sempre se relaciona com a satisfação de alguma necessidade. A necessidade de produzir conhecimentos está relacionada com a própria satisfação das necessidades humanas; se o trabalho transforma a natureza, era necessário conhecê-la.

Esse conhecimento produzido, que sempre está subordinado as condições materiais de existência do homem, para garantir a sobrevivência individual e coletiva, teve que ser transmitido para outros homens e isso ocorreu por meio da linguagem. De acordo com Marx (1984, 1845) a linguagem é tão antiga quanto à consciência e é esta última que tem a linguagem como um elemento determinante fundamental, que permite ao homem compreender a sua necessidade de viver com outros homens e produzir os meios para tal satisfação.

A consciência tem papel fundamental nesse processo, pois o caráter teleológico da atividade humana, sempre está subordinado as condições materiais e de existência do homem. Até na forma como o homem se relaciona com os objetos (produtos de seu trabalho) está determinada pelas condições materiais de sua existência.

Assim, para Marx, o homem é um ser social, histórico e coletivo, e o é dessa forma porque tem como atividade vital o trabalho, que implica em produzir meios para satisfazer as necessidades humanas, que vão se ampliando, por meio da apropriação e objetivação. Todo esse processo só é possível porque o homem vive com outros homens e é essa a condição para que o homem se individualize e torne-se ente genérico (Marx, 1978, 1844).

Pelo trabalho, o homem não só controla a natureza como a si mesmo e faz dos produtos de sua ação seu corpo inorgânico. Como o trabalho tem o caráter de satisfazer as necessidades humanas, que vão sendo criadas e ampliadas por ele, o objeto de satisfação das necessidades não é mais natural, mas é produto da ação humana, que é teleológica.

Assim, é possível perceber que o trabalho, como categoria mediador apresenta as seguintes características: “1) como o instrumento de trabalho que o homem insere entre ele e o objeto de sua necessidade; e 2) como atividade de mediação, o próprio trabalho, que antecede e torna possível a utilização do objeto” (Markus, 1974, p. 51).

Também é inerente ao trabalho a possibilidade do homem primeiramente construir idealmente (na sua mente) o produto que será objetivado de forma material, além de todo produto do trabalho ser decorrente dessa atividade, que, sempre transforma a realidade, tanto externa como interna (Lessa, 2000).

E para compreender a gênese do ser social, Lessa (2004a, p. 3) aponta que também faz-se necessário compreender que:

- 1) o objeto construído, no caso do trabalho, consubstancia sempre uma transformação de um pedaço da natureza. A objetivação, portanto, não significa o desaparecimento da natureza, mas a sua transformação no sentido desejado.
- 2) a prévia ideação é sempre uma resposta, entre outras possíveis, a uma necessidade concreta. Portanto, ela possui um fundamento material último que não pode ser ignorado: nenhuma prévia ideação brota do nada, ela é sempre uma resposta a uma dada necessidade que surge em uma situação determinada. Ela é sempre historicamente determinada.

3) como toda objetivação origina uma *nova situação*, a história jamais se repete. E, pela mesma razão, toda objetivação – e todo ato de trabalho, portanto – possui um inequívoco caráter histórico-social.

É por isso que o trabalho, com todas essas características e finalidades, é a categoria fundante do ser social. Por meio da atividade, especificamente o trabalho, o homem conseguiu romper com seus limites biológicos, reproduzindo-se socialmente, construindo uma nova realidade, tanto objetiva como subjetiva. Assim, quaisquer modificações das condições objetivas e materiais dos homens, implicarão em transformações nas dimensões subjetivas deste. E ao longo do desenvolvimento das sociedades humanas, a forma como o trabalho foi operacionalizado sofreu diversas transformações. Podemos destacar como um dos grandes marcos dessa transformação, por exemplo, a separação entre trabalho intelectual e manual, afetando o modo de funcionamento do psiquismo, além da divisão da sociedade em classes sociais.

No atual modo de produção, o capitalista, Marx aponta que a atividade vital humana – o trabalho – torna-se uma mercadoria que o indivíduo vende para o proprietário dos meios de produção de satisfação de necessidades em troca de um salário, que pode permitir ao indivíduo satisfazer suas próprias necessidades. No entanto, essa relação de troca ocorre por meio da exploração do trabalho e essa forma de trabalhar afeta o modo como o indivíduo se apropria e se objetiva da realidade.

É importante enfatizar a diferença entre atividade e trabalho. Trabalho é um tipo de atividade externa, portanto primária, que garante a sobrevivência e a reprodução material da humanidade e que propiciou o desenvolvimento da ontogênese humana. Essa atividade primária é também denominada práxis, que é a atividade humana como uma atividade objetiva, que não se restringe ao caráter utilitário da atividade, buscando a transformação. Na práxis, não há a cisão entre teoria e prática, ao contrário, a práxis é

teórica e prática: prática porque a teoria é guia da ação (revolucionária) e teórica porque essa relação é consciente (Vazquez, 1977).

A práxis é a categoria central para Marx, pois é a interpretação da realidade e guia da sua transformação; é o fundamento do conhecimento e o critério da verdade (Marx, 1978, 1946).

Há fundamentalmente três formas de práxis, segundo Vazquez (1977, p 194), tendo em vista o objeto a ser modificado pelo sujeito:

- a) o fornecido naturalmente, ou entes naturais;
- b) produtos de uma práxis anterior que se convertem, por sua vez, em matéria de uma nova práxis, como os materiais já preparados com que trabalha o operário com que cria o artista plástico;
- c) o humano mesmo, quer se trate da sociedade como matéria ou objeto da práxis política ou revolucionária, quer se trate de indivíduos concretos.

O processo que cria objetos decorrentes da primeira e parte da segunda forma de práxis (como a transformação de uma chapa de aço num outro produto, como um carro) é denominado de prática produtiva ou trabalho concreto, na expressão de Marx. Já a práxis como a artística, a científica, a educativa (estas duas últimas caracterizam a terceira forma de práxis apontada por Vazquez) tem finalidades diferentes da prática produtiva.

Enquanto a práxis produtiva obedece a necessidade de produção material de bens para a reprodução da humanidade (primeira e parte da segunda forma de práxis), as outras têm por finalidade o desenvolvimento do homem em si, de forma a possibilitar o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, como ver-se-á no capítulo 2. Os produtos dessas diferentes formas de práxis podem ser, além de bens materiais para a reprodução social dos homens, instrumentos e signos, que medeiam a atividade externa e interna, respectivamente, como já foi mencionado.

Sobre a relação práxis e atividade no âmbito da psicologia, é verdade que não se encontra na obra dos psicólogos soviéticos o termo 'práxis'; mas, não significa que não

tenham tratado dela. Quando os autores soviéticos em seus estudos teóricos e experimentais se referem a atividade, principalmente aquelas que promovem desenvolvimento do psiquismo humano, como é o caso da atividade pedagógica, estão investigando a práxis.

A hipótese aqui defendida para a ausência do termo 'práxis' em seus trabalhos é por esta se referir apenas á atividade externa, primária do homem; e o objeto de estudo dos autores soviéticos foi à atividade interna, secundária, que, como já foi enfatizado, não poderia ser compreendida e analisada sem a primária.

Considerando o que foi exposto até o momento, podemos sintetizar da seguinte forma:

1. Há dois tipos de atividade: a primária, que se refere à ação do homem com objetos externos a ele, mediatizado por instrumentos; e a atividade secundária, em que os objetos da atividade são internos e mediatizados por signos.
2. O fato de diferenciar a atividade em primária e secundária não significa que a primeira tem maior importância hierárquica que a segunda. A atividade primária tem prioridade ontológica no desenvolvimento da humanidade, e o estudo da atividade secundária implica no conhecimento da primária. No entanto, a gênese e as formas de desenvolvimento dessas atividades são diferentes, apesar da relação de interdependência entre elas.
3. Essa relação de interdependência significa que ao modificar a realidade externa há a transformação da realidade interna (e vice-versa), sendo ambas produtoras da atividade primária e secundária.
4. Somente a atividade primária pode ser práxis, que se caracteriza pela produção de objetos com a relação entre teoria, que tem a função de orientar o sujeito na sua

prática, que promove a transformação dos objetos. Outra característica da práxis é o caráter consciente que tem para o sujeito.

5. A atividade secundária, ou o reflexo psíquico da realidade, não pode ser considerada práxis. Como veremos na seção 2 deste capítulo, a relação da atividade primária e secundária constitui a consciência, que é necessária e imprescindível para concretizar uma atividade na sua forma práxis. Mas, a atividade secundária não se refere apenas a internalização da atividade primária; esse processo de internalização só é possível por haver uma atividade nervosa no cérebro, outra base material do psiquismo, que tem um modo peculiar de ‘agir’ no desenvolvimento do homem.

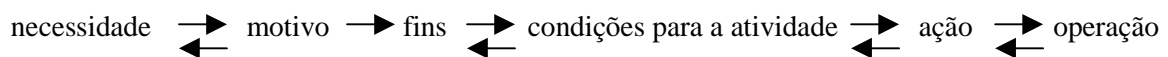
Sobre a estrutura da atividade, que é promotora e produto do desenvolvimento da atividade primária e secundária, podemos sumarizar do seguinte forma:

6. A atividade é uma unidade de vida do sujeito, mediatizada nas e pelas relações sociais. É o como o sujeito se relaciona com o mundo, tanto o externo como o interno.
7. Toda atividade tem um objeto, que pode orientar externa ou internamente a atividade. A orientação interna do objeto implica na imagem mental deste, que é



10. A atividade também é constituída por ações, que se refere à forma de alcançar um certo resultado com um fim determinado; e operações, é o modo de concretizar uma ação. As operações têm um fim em si mesma, por isso tem o caráter mecânico, automático.

11. Pode-se representar a estrutura da atividade em relação aos seus componentes, do seguinte modo, de acordo com Davidov (1988):



12. A apropriação e objetivação que resultam nas imagens mentais não são produtos da atividade, mas do processo desta.

A partir dessas considerações, a seção 2 deste capítulo mostrará como ocorre o processo de constituição da imagem mental, até o surgimento do psiquismo e de sua forma mais complexa: a consciência.

## **1.2 O homem se tornando humano – a constituição do homem continua: o desenvolvimento do psiquismo e a constituição da consciência**

A possibilidade do homem reproduzir idealmente a realidade que o cerca e produzir, tanto no plano ideal como prático esta realidade, é o que distingue seu psiquismo dos de outros animais. Essa produção e reprodução da realidade são decorrentes da distinção que o homem faz entre a realidade objetiva e as impressões que têm desta, ou seja, “...a imagem da realidade não se confunde com o do vivido do sujeito...” (Leontiev, 1978a, p. 69).

O reflexo psíquico do homem é, o reflexo psíquico consciente, que têm como peculiaridades: 1) a relação mediada entre motivos, mesmo os biológicos, com os fins da atividade; 2) a possibilidade de transcender ao imediatamente perceptível e a sua

experiência individual (apesar de um dia claro numa estação de ano instável o homem pode levar o guarda-chuva, pois, há possibilidade de chuva até o final do dia); 3) a apropriação da realidade “*por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo histórico social diferente e transmissível no processo de aprendizagem*” (Luria, 1979, p. 73, grifos do original). Essa última peculiaridade é exclusiva do homem, além da transmissão hereditária do comportamento e da experiência individual como fontes de apropriação da realidade (sendo estas últimas as determinantes no comportamento animal).

O desenvolvimento do psiquismo humano, que tem as peculiaridades acima mencionadas, foi possível graças à atividade do homem, especificamente o trabalho, que sempre tem um objeto (um motivo) que o orienta até a concretização dos fins desta atividade.

Conforme a atividade humana foi se complexificando por meio do conjunto de mediações constitutivas e existentes entre os motivos e os fins da atividade (ou da ação), a consciência do homem também o foi, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento desta possibilitou a complexificação da atividade. Luria (1979) aponta que a criação de instrumentos para permitir a satisfação de necessidades foi a “...a primeira forma de atividade consciente” (p. 76, grifos do original). Isso porque o instrumento por si só não tem sentido e significado, mas ganha essas “qualidades” no manuseio prático para alcançar os fins da atividade, e na possibilidade de preservá-lo para utilização futura. Mas,

a mudança mais importante da estrutura geral do comportamento – surgida no processo de transição da história natural do animal para à história social do homem – dá-se quando, da atividade gera, separa-se uma ação que não é dirigida imediatamente por motivo biológico e só adquire sentido com o emprego posterior dos seus resultados (Luria, 1979, p. 76, grifos do original).

O trabalho, e toda atividade humana, com as características acima sinalizadas e já discutidas, só foi (e é) possível porque o homem tem a possibilidade de criar a

imagem do mundo. E essa imagem do mundo (que não é o mundo em si, mas a imagem dele, e que é construída nas e pelas relações objetivas do homem com a realidade) permite ao homem construir (imaginar) idealmente o produto de seu trabalho (ou práxis) antes da existência objetiva deste, de modo “...*que ele possa actuar com essa imagem – modificá-la de acordo com as condições ao seu dispor. Tais imagens são imagens conscientes, noções conscientes ou, por outras palavras os fenômenos de consciência*” (Leontiev, 1980, p. 58), que podem ser “... *mais ou menos adequada ... mais ou menos completa ... às vezes até mentirosa ...*” (Leontiev, 2004, p. 53), mas são produtos da relação do homem com sua realidade.

A relação do homem com a sua realidade ocorre por meio da atividade, e essa plenitude da atividade humana na consciência também confere ao homem o caráter teleológico, que implica organizar e planejar, de modo intencional, tanto a conduta de si mesmo como controlar a natureza.

Além da atividade, outra condição para o surgimento e desenvolvimento da consciência humana foi a linguagem, por proporcionar, pelo menos, três mudanças fundamentais na atividade consciente: 1) discriminação de objetos e fenômenos por meio da palavra, que permite, entre outros aspectos, o controle de atenção e memorização; 2) a abstração das propriedades essenciais do objeto, o que permite a generalização em categorias (fazer relações entre os diferentes objetos); e 3) a comunicação de informações e conhecimentos decorrentes da práxis social e, justamente pela abstração e generalização, a linguagem possibilita o desenvolvimento do pensamento e da imaginação, pelo fato do homem conseguir refletir a realidade e agir na e sobre ela desvincilhando-se da experiência imediata (Luria, 1979).

Importante destacar que por linguagem entende-se um sistema de códigos complexos, “... *que designam objetos, características, ações ou relações...*” (Luria,

2001, p. 25) e por isso, tem a função de comunicar, organizar e planejar o pensamento do homem, o que difere radicalmente da linguagem dos animais, que tem por função expressar “*um estado ou uma vivência do animal* (idem, grifos do original), portanto, apenas “*contagia o estado afetivo de outros membros de sua espécie, sem haver uma comunicação elaborada e objetiva*”<sup>15</sup> (idem).

Dessa forma, entender a consciência sem considerar a atividade como categoria constitutiva é tão absurdo como desconsiderar a linguagem nesse processo de constituição. Essa relação foi apontada por Marx e Engels em 1845 na “Ideologia Alemã”, quando afirmam que:

A linguagem é tão velha como a consciência – a linguagem é a consciência real e prática que existe também para mim, e a linguagem nasce, como a consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens (Marx e Engels, 1984, p. 33-34, grifos do original).

No entanto, apesar da consciência ser a forma mais complexa, elaborada e superior do psiquismo humano, de ser ela o aspecto que distingue este de qualquer outro reflexo psíquico animal, não é exclusiva na psique do homem. Vigotski (1997, 1925), Leontiev (1980) e Petrovski et al (1989) apontam a necessidade e importância de se estudar a consciência pelas razões acima mencionadas, mas também é necessário investigar o “... *nível inferior do psiquismo [que] é constituído pelo inconsciente*” (Petrovski, 1989, p. 32).

Vigotski já aborda o inconsciente como parte constitutiva do psiquismo em 1925, quando afirma que para muitos comportamentos e fenômenos, o próprio homem não encontra os motivos conscientes que os orientariam. Assim, não era possível considerar consciência e psiquismo como sinônimos como algumas correntes de sua época apontavam, tampouco a aceitar a determinação do inconsciente na constituição do homem, como defendia Freud, pela importância que a consciência tem na formação do

---

<sup>15</sup> Maiores esclarecimentos sobre o tema ver Luria, 2001.

indivíduo, já bem delimitada por Vigotski nessa época. Era preciso considerar que nem tudo era determinado pela atividade consciente, como o sonho; logo era preciso admitir a existência do inconsciente, mas entendido como processo psicológico, assim como a consciência. Isso porque o número de relações que o homem estabelece com a realidade é infinito, o que torna impossível ter consciência de todas elas,

... ou seja, nenhuma vivência se torna absolutamente consciente em todas as suas relações objetivas. Por outro lado, não existe nenhuma vivência desligada de toda e qualquer relação objetiva, ou por outra, nenhuma vivência pode ser absolutamente inconsciente (Martins, 2001, p. 142).

Petrovski et al (1989) afirmam que o “inconsciente é conjunto de processos, actos e estados psíquicos condicionados pelas influências de que o homem não se dá conta. *O inconsciente continua um fenômeno do psíquico...*” (p. 32-33, grifos do original). Além dos sonhos, são processos inconscientes as operações automatizadas, fenômenos patológicos como os delírios e alucinações, alguns motivos que orientam a ação do homem, entre outros. Todos esses são fenômenos tipicamente humanos, logo, o inconsciente é tão exclusivo do gênero humano como a própria consciência, pois o tecido material dele é o “... *reflexo incompleto, insuficientemente adequado, do mundo no cérebro humano*” (Petrovski, 1989, p. 33). Assim sua gênese também é a realidade objetiva e prática, histórica e social. Dessa forma, apesar da consciência ser a forma universal da conduta do homem, é necessário considerar as determinações do inconsciente no comportamento humano<sup>16</sup>.

### 1.2.1 Os conteúdos da consciência

---

<sup>16</sup> Os pesquisadores soviéticos D. Uznadze e F. V. Bassin investigaram o problema do inconsciente a partir dos pressupostos teórico-metodológico do marxismo, sistematizados em duas obras de nosso conhecimento: “A psicologia da atitude”, de Uznadze (título em inglês é *The psychology of set*) e “O problema do inconsciente”, de Bassin.

A consciência é a forma histórica e socialmente mais elevada do psiquismo, sendo ela “... *o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos...*” (Leontiev, 1978a, p. 88, grifos do original). A consciência

funções de percepção e sensação da realidade imediata, mas que altera a consciência. É graças ao conteúdo sensível que a realidade se apresenta fora da consciência, como realidade objetiva e objeto de sua atividade. Entretanto, esse conteúdo sensível ganha uma nova qualidade por meio de outro conteúdo da consciência: o significado.

O significado se refere a designações generalizadas e cristalizadas da realidade, e tem na linguagem, consolidada na palavra, a forma que lhe garante mais estabilidade e reflete na consciência o mundo em que o sujeito está inserido.

Escondidos atrás dos significados lingüísticos (valores) estão os modos de acção socialmente desenvolvidos (operações), no processo dos quais as pessoas mudam e conhecem a realidade objectiva. Por outras palavras, os significados ou formas ideais materializadas e transmutadas lingüisticamente, do mundo objectivo, das suas propriedades, conexões e relações reveladas pela prática social conjunta. Daí que os significados em si próprios, quer dizer, abstraídos do seu funcionamento nas consciências individuais, são tão ‘psicológicos’ como a realidade socialmente conhecida que está para além deles (Leontiev, 1980, p. 65).

A experiência humana assimilada pelo sujeito ocorre pela apropriação de significados e o sistema de relações existente entre os objetos são expressadas justamente neles (nos significados). Outro fato importante é que “*o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação*” (Leontiev, 1978a, p. 96).

No âmbito psicológico, a experiência sócio-histórica apropriada pelo sujeito aparece na consciência como imagem mental ou imagens do objeto, que podem ser apropriadas de duas formas: pela apresentação do objeto ou vivência<sup>17</sup> direta de uma experiência, ou pela idéia do objeto ou de uma experiência não vivenciada pelo sujeito, sendo a primeira denominada por A. A. Leontiev<sup>18</sup> (1998) de imagem primária, e a segunda de imagem secundária. Esta última é, para Luria (1979) a característica peculiar

---

<sup>17</sup> Vivência é aqui compreendida como algo experienciado (vivido) pelo sujeito.

e exclusiva da consciência humana. Essa distinção é importante não só pela diferença na gênese dos significados, mas o próprio desenvolvimento desses na consciência do sujeito também são diferentes. Tanto o significado construído a partir da imagem primária como aquele constituído pela imagem secundária têm origem na prática social, mas esta última imagem (a secundária) tem mediações quantitativa e qualitativamente diferentes e mais complexas se comparada à imagem primária.

Vale ainda ressaltar que o que o sujeito percebe não é a significação de algo, e sim esse “algo” existente, real, independente de ser uma imagem primária e secundária.

Nas palavras de Leontiev (1978a, p. 95)

... quando eu percebo um papel percebo este papel real e não a significação “papel”. Introspectivamente, a significação está geralmente ausente da minha consciência, ela refracta o percebido ou o pensado, mas ela própria não é conscientizada, não é pensada. Este fato psicológico é fundamental.

Apesar do significado encontrar sua forma mais estável na palavra, esta não é a única portadora deles: as expressões faciais, gestos, rituais, símbolos das mais diferentes culturas também expressam significados (Petrenko, 1993).

Outra peculiaridade do significado é sua dupla existência na realidade. Uma das formas de existência do significado é sua independência em relação ao sujeito, pois eles já existem independente da vontade de um indivíduo. Nesse caso, os significados são apropriados e se refletem na consciência, sendo objetos dela. Outra forma que evidencia a existência dos significados, que ocorre ao mesmo tempo da forma anterior, é quando “... *funcionam em processos que apresentam a realidade objectiva para o sujeito*” (Leontiev, 1980, p. 68).

Enquanto na primeira forma os significados evidenciam as práticas sócio-históricas (conhecimento religioso, científico, ideologias, culturas e comportamentos)

---

<sup>18</sup> Aléxis Alexievich Leontiev era filho de Alexis Nicholaievhi Leontiev, autor mencionado até então no presente texto. Para diferenciar ambos autores, Aléxis Alexievich Leontiev será mencionado como A. A. Leontiev e Alexis Nicholaievh Leontiev apenas como Leontiev.



que constituem o reflexo psíquico da realidade, a segunda forma revela como todo esse conteúdo apropriado pelo reflexo se materializa para o sujeito singular.

Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que o significado constitui a consciência social, também determina a consciência individual, pois, apesar da objetividade da realidade, esta se apresenta ao indivíduo de maneira particular (decorrente das características de funcionamento das funções psicológicas, da estrutura da personalidade, da atividade do indivíduo e da realidade que o circunda). É o significado que evidencia os modos de planejar e executar a atividade humana ao longo de seu desenvolvimento ontogenético, bem como o pensamento do homem sobre a realidade que o cercava (e o cerca).

Vigotski (2001, 1934) aponta que a estreita relação entre pensamento<sup>19</sup> e linguagem dificulta distinguir se o significado é um fenômeno do pensamento, pois revela abstrações, conceitos, que são possíveis graças a esse processo psíquico superior; ou se é um fenômeno da linguagem, por se materializar na palavra. A linguagem tem a função de comunicação, organização e planejamento da atividade humana justamente por expressar o pensamento e permitir sua existência. Mas, apesar de todas essas características do significado,

para compreender a fala de outrem não basta entender suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano<sup>xii</sup> (Vigotski, 2001, 1934, p. 343).

Isso porque o significado tem dupla vida. Uma é justamente essa que foi apresentada: sua constituição histórica e social, fixados na linguagem, que evidencia as formas de consciência social, os modos de conhecimentos dos homens, as perspectivas

---

<sup>19</sup> “Chamamos de pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objectivas, incluindo mesmo os objectos inacessíveis à percepção sensível imediata” (Leontiev, 1978, p. 84).

filosóficas, políticas, científicas, ideológicas e religiosas da sociedade pela história. Mas, há uma outra forma de vida dos significados, em concomitância com esta primeira, que se esconde justamente neste seu modo objetivo de se apresentar. Refere-se ao que esse significado se torna para o indivíduo, o significado pessoal ou sentido pessoal, particularizando, de forma subjetiva, algo que é constituído histórica e socialmente. Essa configuração singular da realidade ocorre a partir do vivenciado e do vivido pelo indivíduo.

Os sentidos podem ser manifestados por meio da linguagem, juntamente com o significado, nas mais diferentes formas, como nos gestos, nas pausas, nas entonações de voz, nas contradições de discurso e também nas manifestações do inconsciente. De acordo com Vigotski, o sentido é:

... a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência pela palavra. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. Conseqüentemente, o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidade diferentes. O significado é somente uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. A palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como se sabe, muda de sentido em contextos diferentes. Ao contrário, o significado permanece invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra, nos distintos contextos. As variações do sentido representam o fator principal de análise semântica da linguagem. (...) A palavra em sua singularidade tem somente um significado. Mas, este significado não é mais que uma potência que se realiza na linguagem viva e na qual este significado é tão somente uma pedra no edifício teórico do sentido<sup>xiii</sup> (2001, 1934, p. 333).

Os sentidos só podem conferir à consciência do sujeito a singularidade por ser constituído, fundamentalmente, por emoções, afetos e sentimentos. Claro que todos os elementos constitutivos da consciência são indissociáveis as emoções, afetos e sentimentos, mas nos sentidos há um predomínio dessas esferas do psiquismo humano, que vão se constituindo conforme o desenvolvimento da atividade, da personalidade e da própria consciência.

As emoções (sensação que revela uma determinada relação do sujeito com o objeto, mas de forma temporária) e os afetos (estados emocionais de maior intensidade,

tendo como uma das características o contágio), que tem as dimensões elementares e superiores, são sinais internos que regulam a conduta do sujeito, e promovem o desenvolvimento do psiquismo humano. Já o sentimento (constituído por emoções) evidencia uma relação mais estável do sujeito com o objeto

...de modo a refletir sua atitude diante do objeto [e] de uma necessidade também estável. Ao contrário das emoções e dos afetos, que tem raízes inatas, mas que são transformados histórica e socialmente, os sentimentos são necessariamente de ordem ontogenética, pois refletem o modo de vida do indivíduo por meio de normas, valores e exigências. O estado emocional de raiva que uma criança pode sentir quando é impedida por outra criança de brincar, pode transformar-se num sentimento de raiva se perdurar por meses ou anos, e que se evidencia sempre que a criança ver a outra que a impediu de brincar ou quando lembrar dessa situação (Silva, 2006, p. 6).

Em relação aos motivos, são as emoções e os sentimentos que revelam o êxito ou não dos fins da atividade. Leontiev (1978b, p. 157) afirma que mesmo quando não se conhece os motivos da atividade, “... isto é, quando o homem não se dá conta do que o estimula a executar umas ou outras ações, apesar disso, elas se encontram no reflexo psíquico, mas em uma forma especial: na forma de tono emocional das ações<sup>xiv</sup>”. Isso significa que quando o motivo é consciente para o indivíduo, o êxito ou não das finalidades se expressam em forma de emoções e sentimentos. Mas, quando o motivo da atividade não é consciente, ainda persiste a emoção (o tono emocional), vinculado as ações constitutivas da atividade, no entanto, como é inconsciente, o indivíduo não consegue discernir claramente as razões daquelas emoção nem relacioná-las com a atividade.

Desse modo, o sentido pode se materializar nas mais diferentes formas, alterando-se de acordo com o contexto em que o sujeito está inserido, sendo, portanto, mais dinâmico que o significado. Por isso, não é possível apreender o sentido de algo

destacar que o sentido se evidencia nas significações (e não o contrário), assim “... *como o motivo nos fins*” (Leontiev, 1978a, p. 98) da atividade.

Um mesmo significado pode ter diferentes sentidos entre os sujeitos, nos diferentes períodos do desenvolvimento destes e, em alguns momentos, um tem maior preponderância que o outro, como o exemplo de Luria (2001) mostra:

Para criança pequena, cachorro pode ser tanto algo horrível, se foi por ele mordida, como algo muito agradável, se cresceu junto a seu cachorro e está acostumada a brincar com ele. A palavra “cachorro” possui um sentido afetivo e neste consiste a essência da palavra. Na etapa seguinte, por trás da palavra “cachorro”, já aparece uma experiência concreta (ao cachorro se pode dar de comer, o cachorro vigia a casa, o cachorro briga com o gato, etc.). Ou seja, por trás da palavra “cachorro” estão encerrados uma série de imagens diretas, imediatas, práticas, e que correspondem às situações. Para o estudante, o cachorro é um animal que se inclui em uma hierarquia de conceitos subordinados entre si (Luria, 2001, p. 52-3).

Neste exemplo, a distinção entre sentido e significado reside no fato de revelar em que a atividade está orientada, pois “... *o sentido pessoal traduz precisamente, a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados* (Leontiev, 1978a, p. 98, grifos do original). Assim, pode-se afirmar que a consciência, no início do desenvolvimento, reflete o mundo de forma afetiva; posteriormente há o predomínio do reflexo psíquico concreto-imediato; e só na sua forma mais complexa e desenvolvida reflete a realidade de modo lógico verbal abstrato. Luria (2001, p. 54) conclui que “... *o significado muda não só em sua estrutura, mas também no sistema dos processos psíquicos que a realizam*”.

O pensamento humano também é constituído de sentidos, além dos significados, principalmente com o desenvolvimento do pensamento verbal e da fala interior. Para Vigotski (2001, 1934) a fala interior é a fala para o próprio sujeito; é a fala em que se interioriza o pensamento, com o predomínio do sentido. Isso justifica a necessidade de utilizar diversas palavras para expressar um pensamento, já que estas, por abarcarem diversos sentidos, não conseguem evidenciar a complexidade e riqueza da fala interior.

Vigotski (2001, 1934, p. 341) compara o pensamento com uma nuvem e as palavras à chuva e afirma que

O processo de transição do pensamento a linguagem implica um complexo processo de decomposição do pensamento e de recomposição em palavras. Precisamente porque o pensamento não coincide apenas com as palavras, tampouco com os significados das palavras que se manifestam; o caminho do pensamento a palavra passa pelo significado. Em nossa linguagem há sempre uma segunda intenção, um subtexto oculto<sup>xv</sup>.

O significado pode permanecer inalterável nas mais diferentes situações, justamente por ser mais estável e preciso que os sentidos, mas estes, que são mais amplos, podem se alterar diversas vezes mesmo numa única situação.

Apesar de nesse caso abordarmos os sentidos e os significados relacionados ao pensamento e a linguagem, e não à consciência, esses dois processos são constitutivos do reflexo psíquico do homem e, como apontou Vigotski (2001, 1934, p. 346) “*o pensamento e a linguagem são a chave para compreender a natureza da consciência humana*”<sup>xvi</sup>.

Como já apontamos, toda a esfera psíquica do homem tem sua gênese na atividade, e pensamento e linguagem não são exceção; além do fato dos significados e sentidos não se expressarem apenas na linguagem, mas também na atividade. Isso porque a individualização dos significados por meio do sentido pessoal (terceiro conteúdo da consciência) não o torna geneticamente diferente do primeiro, pois “*o sentido é antes de mais uma relação que se cria na vida, na actividade do sujeito*” (Leontiev, 1978a, p. 97). E essa relação é mediada pelo motivo, ou seja, para encontrar o sentido pessoal, deve-se “*... descobrir o motivo que lhe corresponde*” (idem).

Devido à complexidade da atividade, o motivo não tem uma existência isolada em si mesmo, sem qualquer relação com motivos de outras atividades. Segundo A. A. Leontiev (1998, p 39-40) numa atividade há “*... uma fusão de diferentes motivos de distintos níveis hierárquicos, dependendo, também, da escolha de um objetivo bem*

*como do caminho de executar uma ação<sup>xvii</sup>*. É por isso que o motivo, e conseqüentemente o sentido pessoal é único entre os sujeitos, mesmo quando estão inseridos numa mesma atividade. A. A. Leontiev (1998, p. 40) ainda afirma que:

Sentido pessoal é assim individual e único desde que ele é uma fusão de sentidos pessoais, uma estrutura muitas vezes internamente contraditória e multinivelada, mas, entretanto, uma estrutura social, isto é, objetiva em termos dos componentes básicos que a formam.

Nem uma imagem ideal, uma idéia, um motivo com seu significado, tampouco um sentido pessoal em qualquer atividade é um fenômeno congelado, sem ambigüidade – eles formam estruturas autenticamente mentais, subjetivas, únicas e funcionam somente como fatores formadores dessas estruturas; eles não existem independentemente dessas estruturas subjetivas ou de uma atividade única e específica. Mas eles não se tornam menos objetivos que todos, ainda que não sejam acessíveis à percepção direta<sup>xviii</sup>.

Há momentos que os sentidos não são conscientes para o sujeito e isso ocorre quando eles não se concretizam e objetivam nas significações de forma consciente. Dito de outro modo, os sentidos são constituídos na e pela apropriação de significados, e por eles, ao mesmo tempo, são objetivados, mas nem sempre o sujeito tem consciência desses processos. O fato do sujeito não ter consciência do sentido, ou seja, do motivo que lhe corresponde, não significa que ele (o sentido) não existe; é um sentido inconsciente que pode tornar-se consciente dependendo das condições para a execução da atividade e da dinâmica da consciência do sujeito.

Nos estádios iniciais do desenvolvimento da consciência, os significados surgem junto com o sentido pessoal, principalmente, devido ao restrito conjunto de mediações existentes entre os motivos e os fins da atividade. No entanto, a complexificação desse conjunto de mediações, em especial a partir da divisão social e técnica do trabalho, os significados e os sentidos deixam de ser idênticos; não há mais coincidência entre eles, como já foi mencionado anteriormente.

Também já foi apontado que a atividade se refere a processos que respondem a uma necessidade do homem por meio da relação deste com o mundo, e, ao mesmo tempo que o homem transforma o mundo, transforma a si mesmo. Essa transformação

da consciência humana e de todo o seu psiquismo decorre, em especial, de um tipo de atividade, que Leontiev (1978a) denominou de atividade principal ou atividade dominante.

A importância da atividade dominante está no fato de ser ela que concretizará a forma como o sujeito se relacionará com a realidade, num certo período da vida deste. A atividade dominante de um indivíduo tem por características: o fato de no seu interior originar-se outros tipos de atividade; “... *é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares*” (Leontiev, 1978a, p. 293), mas não

*ed585(s)--2.d5986436(am)-2d ( )-440.45lures 32()-7.20151(L)10.645*

*216436(i)-2.d585(s)--2*

Na realidade, estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efectuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se não efectuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, de educação dirigida (idem, p. 296)

Essas rupturas que se evidenciam nas crises de desenvolvimento são explicadas pelos autores devido à modificação da atividade, em especial, um tipo específico dela: a atividade principal. A atividade principal é aquele que melhor possibilita a relação do indivíduo com a realidade; é por sua mediação que o indivíduo, predominantemente, se objetiva e apropria-se da realidade. Importante destacar que durante as diferentes fases do desenvolvimento, há várias atividades executadas pelo indivíduo e medeiam a relação deste com a realidade, mas tem um tipo de atividade, que é a principal (ou dominante), que predomina nessa relação.

Para a atividade se tornar principal, é necessário que uma ação tenha o seu fim imediato conscientizado na relação com o motivo que orienta a atividade na qual a ação está subordinada. Essa conscientização pode se dar de diferentes maneiras, da mesma forma que o sentido pode se alterar. As alterações do motivo, ou do sentido, ocorre por, em algumas situações, o produto da ação ser mais importante que o motivo a ela relacionado.

Um professor pode elaborar um plano semanal de aula para entregar ao coordenador pedagógico motivado pela possibilidade de agradar seu superior e ter melhor relacionamento com ele, apesar do professor saber que essa é uma ação que faz parte das sua atividade. Concluída a ação, que teve seu fim imediato alcançado, o professor percebe que além de agradar o coordenador, suas ações pedagógicas melhoraram significativamente, principalmente aquelas relacionadas com os alunos. Suas aulas ficaram mais dinâmicas e ele consegue controlar melhor o tempo de suas ações, bem como de seus alunos na sala de aula. Neste exemplo, podemos afirmar que



produziu-se “... *uma nova ‘objetivação’ das suas necessidades, quer isto dizer que elas se elevam de um grau*” (Leontiev, 1978a, p. 300).

No entanto, a transformação de uma atividade para dominante ocorre quando é promovida pelos motivos compreendidos, que, de acordo com Leontiev (1978a) se caracterizam pela possibilidade de ser inserido num conjunto de relações sociais novas para ele, e que lhe exigirá atividade diferenciada da que executava até então. Essa mudança ocorrerá se o novo motivo corresponder às possibilidades reais de atividade do sujeito num determinado momento de seu desenvolvimento. No exemplo do professor, essas possibilidades podem se referir ao saber fazer um planejamento semanal de aula, ter tempo para a execução da ação, procurar novos textos para aprimorar seus conhecimentos, procurar novos procedimentos e técnicas de ensino, da importância atribuída pela equipe técnica pedagógica da escola ao planejamento. Se alguma ou nenhuma dessas condições não forem atendidas e dependendo de como a ação está inserida numa determinada atividade, o professor até pode compreender a importância do planejamento das aulas, mas isto não é suficiente para levá-lo a execução da ação.

Essa é, justamente, outra característica dos motivos compreendidos: o sujeito o compreende como motivo, como razões que deveriam orientar sua ação (ou atividade), mas por serem amplos e o resultado da ação a ele relacionado estar longe de ser alcançado, o motivo não é suficiente para levar o sujeito a ação. Por isso, uma atividade pode ser polimotivada e ter “*sentido multifacético*” (Leontiev, 1960, p. 350), mas tem um motivo que é mais amplo, que orienta a atividade e as ações, e há também os que efetivamente fazem com que o sujeito execute a atividade. Esses motivos são denominados de eficazes e a característica desse tipo de motivo é a consciência do sujeito em relação ao fim da ação (ou fins da atividade).

Quanto mais complexa for uma atividade (ou ação), mais motivos podem estar envolvidos nela. Leontiev (1960) destaca ainda que o fato de existir motivos amplos (motivos compreendidos) não exclui a necessidade de existir também motivos que complementem e estimulem a atividade (motivos eficazes), que muitas vezes podem lhe conferir um sentido. E ainda questiona:

A arte da educação não reside precisamente em combinar da melhor maneira os 'motivos compreendidos' e os motivos 'que agem realmente' [os motivos eficazes], sabendo dar quando é preciso a prioridade ao resultado da actividade e ao seu sucesso, a fim de assegurar a passagem a um tipo superior de motivos reais que dirigem a vida da personalidade? (Leontiev, 1978a, p. 300).

Leontiev (1960) aponta que por mais complexa que seja a atividade, há sempre um motivo que é o principal, num determinado momento do desenvolvimento do sujeito e das condições para que a atividade se concretize. Colocaremos abaixo outro exemplo, agora do próprio Leontiev, (1978a, p. 301-302) para ilustrar melhor essas afirmações.

Suponhamos que uma criança está a fazer os seus deveres e que resolve o problema dado. Tem, bem entendido, consciência do fim de sua acção, que consiste para ela em encontrar a solução justa e escreve-la. É aquilo para que tende a sua acção. Mas como é conscientizado este fim ou, por outras palavras, qual é o sentido desta acção para a criança? Para responder a esta questão, devemos saber em que actividade se insere a acção da criança ou, o que vem a dar no mesmo, em que consiste o motivo desta acção. Talvez seja o de aprender aritmética; talvez o de não magoar o mestre; ou ainda, muito simplesmente, poder ir brincar com os seus camaradas. Objectivamente, em todos os casos, o fim permanece o mesmo: resolver o problema dado. Mas o sentido desta acção para a criança será em cada caso diferente; razão também por que as suas acções serão psicologicamente diferentes. Uma acção toma tal ou tal característica psicológica em função da actividade em que se insere. É uma lei fundamental do processo de desenvolvimento das acções.

Quando a criança deste exemplo sabe que precisa resolver o problema dado (o seu motivo) porque este é importante para o seu aprendizado, que lhe proporcionará melhores índices na avaliação, mas mesmo assim, estes aspectos não são motivos suficientes para levá-la a resolver o problema, denominamos esse motivo de motivo compreendido (Leontiev, 1978a).

Se, apesar da criança saber que ao fazer os deveres aumentará seus conhecimentos, mas o que a leva a resolver o problema for à possibilidade dela ir

brincar com os colegas, condição essa imposta pelos pais, por exemplo, há o predomínio de motivos eficazes, pois são eles que, ao impulsionar a ação, criam um sentido pessoal para a criança. A relação entre motivos e fins nesse caso é consciente, pois a criança só resolve o problema para poder brincar. Neste caso, cabe aos pais e principalmente ao educador propiciar a mudança do motivo principal para que à distância entre o significado de estudar e o sentido pessoal desta atividade para a criança não seja discrepante, quase opostas, tendo a característica de alienação.

O fato de uma atividade ou ação ter um motivo eficaz como principal, não significa, *a priori*, a alienação da atividade e da consciência: é necessário avaliar o processo de desenvolvimento do sujeito, as condições para que a atividade se concretize e os motivos envolvidos na atividade correspondente. Só com esta análise é possível avaliar se há ou não processo de alienação da consciência do sujeito (discussão que será feita no capítulo 3).

Antes de finalizar essa seção é necessário fazer alguns apontamentos sobre a parte teórica da obra de Leontiev em que o autor discute a diferença entre os motivos compreendidos e motivos eficazes. Esses termos foram encontrados em dois textos do autor: “O desenvolvimento do psiquismo na criança” de 1944, publicado na obra “O desenvolvimento do psiquismo” (apesar do referido texto não fazer parte da tese de doutorado que o título da obra se refere) que também foi publicado no Brasil na obra “Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem” com o título “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”; e o outro texto tem o título “Las necesidades y los motivos de la actividad” de 1957 publicado em língua espanhola no manual intitulado “Psicología” em 1960.

Na última obra publicada por Leontiev “Actividad, conciencia y personalidad” de 1975 (publicada em espanhol 1978) há uma modificação nos termos e na forma de

compreendê-los. Nesta obra, Leontiev denomina os motivos compreendidos de motivos estímulos, que tem a função de impulsionar a atividade, sem lhe conferir um sentido pessoal. O sentido pessoal é dado pelos motivos geradores de sentido, que coexistem com os motivos estímulos, mas os primeiros impulsionam o sujeito a executar uma atividade.

A diferença está que, enquanto nos dois textos mencionados ambos os motivos geram sentidos, apesar de um ser mais eficiente que outro, na última obra do autor, apenas os motivos geradores de sentido (que são equivalentes aos motivos eficazes) são os responsáveis por essa função. Outro aspecto importante é que a discussão sobre atividade principal não aparece na obra de 1975, enquanto nos textos de 1944 e 1957 a explanação teórica sobre a diferença entre motivos compreendidos e eficazes é a partir dela.

Tanto nos textos como na obra “Actividad, conciencia y personalidad”, as discussões não são amplas sobre esses aspectos teóricos e nenhuma das obras ou textos encontrados de autores que fundamentam seus estudos a partir da categoria atividade desenvolvida por Leontiev utilizam essa diferenciação entre os motivos, tais como Galperin (1979), Davydov (1981, 1988), Luria, (1979), Núñez e Pacheco (1997), Elkonin (1987, 1978). No entanto, Zaporózhets (1987, 1978), Elkonin (1987, 1948 e 1971) e Shuare e Davídov (1987) utilizam a categoria atividade principal (ou atividade reactiva, segundo expressão dos autores) para explicar as crises do desenvolvimento humano (ou periodização do desenvolvimento).

Apesar de compreendermos que a obra final de um autor pode trazer elementos que sejam mais fiéis as suas últimas elaborações, e inclusive poder revelar as revisões de trabalhos já publicados pelo mesmo, será adotado aqui as proposições de Leontiev desenvolvidas nos textos de 1944 e 1957. O argumento está no fato da diferenciação

entre motivos compreendidos e eficazes estarem inseridos na discussão sobre atividade principal, aspecto esse importante no desenvolvimento da consciência e da personalidade do sujeito, como já foi apontado, além de poder oferecer subsídios para melhor compreensão do processo de alienação no âmbito do psiquismo.

Feito esses apontamentos, apresentaremos de forma sintética, o que foi exposto na seção 2 do presente capítulo, com as seguintes afirmações:

1. O reflexo psíquico é constituído pela atividade primária e tem como características a possibilidade do homem transcender a realidade imediata e a experiência pessoal, compreender e constituir a realidade interna e externa por meio de mediações e apropriar-se da realidade pela história da ontogênese humana.
2. A atividade e a linguagem são elementos constitutivos do psiquismo.
3. O psiquismo também é constituído pelos processos cognitivos (elementares e superiores), as emoções e sentimentos, o inconsciente e a consciência.
4. A consciência é a parte mais elevada, complexa e superior do psiquismo, histórica e socialmente construída.
5. A consciência tem como elementos constitutivos o conteúdo sensível, o significado e o sentido pessoal.
6. Para encontrar o sentido pessoal é necessário conhecer a estrutura da atividade em que ele foi constituído, em especial o motivo desta atividade.
7. O motivo pode ser compreendido pelo sujeito, mas por ser amplo e seu fim (ou fins) estar longe de ser alcançado, não tem força suficiente para levá-lo a ação (ou atividade). O motivo que estimula e impulsiona o sujeito à ação é denominado de motivo eficaz.
8. Ambos motivos são coexistentes.

9. Esses motivos desempenham funções importantes e diferentes na estrutura da atividade, principalmente se ela for a principal.
10. A atividade principal é aquela que determina a forma predominante em que o sujeito se relaciona com a realidade num determinado período de seu desenvolvimento, podendo desencadear as crises do desenvolvimento.
11. Dependem da atividade principal as mudanças mais significativas nos processos psíquicos, em especial na estrutura da consciência e da personalidade.

Será abordado agora a categoria que confere ao sujeito a singularidade de sua atividade e consciência: a personalidade.

### **1.3 O homem se tornando homem - o “retoque final”: a personalidade**

Até aqui foi exposto que para o desenvolvimento do psiquismo humano, tanto na sua forma mais incompleta (inconsciente) como na forma mais complexa e elevada (consciência) é necessário o surgimento dos processos de objetivação e apropriação da realidade pelos quais o homem modifica a realidade, ao mesmo tempo em que é por ela transformado. O processo de objetivação e apropriação da realidade pelo homem tem sua gênese desde os primeiros minutos de sua vida, mas vai se complexificando e adquirindo mais características do gênero humano na medida em que se desenvolve as funções psicológicas, a consciência e a personalidade.

Assim como a consciência, a personalidade é um processo resultante de relações entre as condições objetivas e subjetivas do indivíduo, que, inserido numa sociedade (e essa é a condição fundamental), singulariza-se e diferencia-se ao ponto de ser único.

De acordo com Martins (2001, p. 107) “*em sua gênese, a personalidade resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social*”

*do indivíduo*”. Por fatores externos a autora entende as condições sociais (materiais) do indivíduo, desde suas relações mais imediatas com outros indivíduos a aquelas que estabelece com o gênero humano. Os fatores internos (as condições subjetivas) se referem a materialidade biológica e psicológica do indivíduo, que se desenvolveram em decorrência da atividade social deste (Martins, 2001).

Nesse sentido pode-se entender a personalidade tal como Séve (1979, p. 390) propõe: “...um sistema de processos...” objetivos e subjetivos, resultado da luta entre indivíduo e sociedade, em que o primeiro se diferencia do segundo a partir da sua atividade e de seu modo de existência, marcada na contemporaneidade pela luta de classes sociais.

Aqui é importante pontuar o que entende-se por indivíduo, personalidade e subjetividade, pois muitas vezes esses são entendidos como sinônimos dentro de algumas correntes psicológicas. As categorias individualidade e personalidade foram amplamente discutidas por Séve (1979) e Leontiev (1978b), autores que será utilizado em maior profundidade para a fundamentação teórica deste estudo, enquanto a subjetividade é um termo mais contemporâneo, tão usual na psicologia como no senso-comum.

Muitos psicólogos utilizam atualmente o termo subjetividade, mesmo aqueles que buscam os pressupostos teórico-metodológicos da *troika*, com as mais diferentes definições, sem um consenso sobre o que se entende, de fato, por subjetividade. Desse modo, o entendimento sobre o que vem a ser subjetividade no presente texto, será por meio da obra de Leontiev, em especial “Actividad, consciencia y personalidad”.

Nessa obra, a palavra subjetividade se refere ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo; ocorrendo de tal forma que esse pertencimento se torna único, singular. Nas palavras do próprio autor<sup>20</sup>:

A tese de que o reflexo psíquico da realidade é sua imagem subjetiva indica que a imagem pertence ao sujeito real da vida. Mas o conceito de subjetividade da imagem no sentido de seu pertencimento ao sujeito da vida, implica a indicação de sua *atividade*<sup>xix</sup> (Leontiev, 1978b, p. 46, grifos do original).

Por isso, o conceito de subjetividade da imagem inclui o conceito de *parcialidade* do sujeito. (...) Aliás, é muito importante destacar que essa *parcialidade* está objetivamente determinada e que se expressa não na inadequação da imagem (ainda que também possa expressar-se nela), mas em que está permite penetrar ativamente na realidade. Dito de outro modo, a subjetividade no nível do reflexo sensorial não deve ser compreendida como um subjetivismo, mas como sua 'subjetualidade', isto é, seu pertencimento ao sujeito ativo (Leontiev, 1978b, p. 46-47, grifos do original).

A função de situar o homem na realidade objetiva e transforma-la é uma forma de subjetividade (Leontiev, 1978b, p. 74, grifos do original).

Posto que se partirmos do pressuposto que as influências externas provocam *diretamente* em nós, em nosso cérebro, a imagem subjetiva, imediatamente surge a questão de como essa imagem parece existir fora de nós, fora de nossa subjetividade, ou seja, nas coordenadas do mundo exterior (Leontiev, 1978b, p. 102, grifos do original).

Optou-se por colocar várias citações, mesmo que tenham ficado extensas, para melhor referendar a posição aqui defendida em relação a subjetividade. Em todas elas, Leontiev aponta que a subjetividade é o que torna e permite a particularidade do indivíduo, seja nas esferas constitutivas das funções psíquicas, da atividade, da consciência e também da própria personalidade. O fato da subjetividade se referir àquilo que é único e singular do sujeito não significa que sua gênese esteja no interior do indivíduo. A gênese dessa parcialidade está justamente nas relações sociais do indivíduo, em que ele se apropria (ou subjetiva) de tais relações de forma única (da mesma maneira ocorre o processo de objetivação). Ou seja, o desenvolvimento da subjetividade ocorre pelo intercâmbio contínuo entre o interno e o externo, relação essa

---

<sup>20</sup> Todos os trechos em que a palavra subjetividade aparece na referida obra estão expostos neste estudo.





atividade social e suas formas poderão ser explicadas somente nestes termos (Leontiev, 2004, p. 129, grifos do original).

Martins (2001) afirma que a personalidade é uma objetivação da individualidade, a expressão máxima, mais complexa desta. É um processo resultante da relação do indivíduo com o mundo, tendo origem endopsíquica, que engloba as particularidades das funções psicológicas superiores e do temperamento, e a exopsíquica, que abarca as experiências vividas pelo indivíduo na sociedade. É claro que há uma relação de interdependência do endopsiquismo e do exopsiquismo, já que a gênese das funções psicológicas superiores é social, e a dimensão biológica também determina o âmbito social<sup>22</sup>; mas a gênese da personalidade, apesar da dimensão biológica também ser dela constitutiva, é social.

A personalidade é um “*produto da atividade individual condicionada pela totalidade social...*” (Martins, 2001, p. 114). Dessa forma, é pela atividade do indivíduo que é possível compreender a gênese e o desenvolvimento da personalidade, sendo a unidade de análise psicológica do processo de personalização<sup>23</sup> (Leontiev, 1978b e Séve, 1979).

Leontiev (1978b) reafirma propositalmente em várias partes de seu texto a exigência teórico-metodológica em ter a atividade como unidade de análise para a compreensão da personalidade, pois

...não é possível obter nenhuma “estrutura da personalidade” a partir de uma seleção de algumas peculiaridades psíquicas ou psicossociais do homem; a base real da personalidade do homem não está em programas genéticos postos nele, nem

---

<sup>22</sup> A premissa marxiana “... *que as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias*” (Marx e Engels, 1984, p. 49) perpassa toda a compreensão das categorias atividade, consciência e personalidade.

<sup>23</sup> É fundamentalmente nesse ponto (da atividade como unidade de análise) que há divergências entre os estudos desenvolvidos por Leontiev - e seus colaboradores e seguidores - com outros autores soviéticos como Bozhovich. Dos autores ocidentais, Van der Veer e Valsiner (1996) e Gonzalez Rey (1995) são os mais conhecidos no Brasil que questionam a “demasiada” importância dada por Leontiev a função da atividade no desenvolvimento da consciência e da personalidade, como já sinalizamos anteriormente. Duarte (2000) traz alguns argumentos em defesa da complementariedade dos estudos desses autores, mas ainda é necessário no Brasil pesquisas que contestem as posições defendidas por Gonzalez Rey e Van der Veer e Valsiner, entre outros.

profundezas de seus dotes e inclinações inatas, tampouco nos hábitos, conhecimentos e habilidades que adquire, incluídos os profissionais; mas no sistema de atividades que cristaliza esses conhecimentos e habilidades. (...) ... é preciso, a partir do desenvolvimento da atividade, de seus tipos e formas concretas e dos vínculos que estabelecem entre eles, enquanto seu desenvolvimento modifica radicalmente a significação dessas premissas. Conseqüentemente, a investigação não deve estar orientada a partir dos hábitos, habilidades e conhecimentos adquiridos nas atividades que os caracterizam, mas no conteúdo e nos vínculos das atividades, na busca do como, mediante que processos se realizam e são possíveis<sup>xxi</sup> (Leontiev, 1978b, p. 145).

Se a atividade é a unidade de análise, torna-se patente o estudo do processo de sua constituição, ou seja, é preciso conhecer quais são as necessidades, os motivos e os fins que a engendram, além da relação hierárquica estabelecidas entre as atividades, o que implica em identificar e analisar qual (ou quais) é a atividade principal naquele momento da vida do indivíduo.

Apesar de já ter sido abordado esses aspectos teóricos neste estudo, ele será retomado de forma breve, para facilitar a compreensão da relação entre atividade e personalidade. A necessidade é sempre necessidade de algo (seja de um objeto material ou ideal) que foi produzida na atividade. Ao longo do desenvolvimento da atividade, as relações (os vínculos) que o indivíduo vai estabelecendo entre necessidades e seu objeto se dinamizam, de tal forma que se torna difícil conhecer qual é o objeto que satisfaz aquela necessidade. Mas, para se entender a atividade, é preciso conhecer essa necessidade, que se objetiva justamente nesse processo de descoberta do objeto, e este (objeto) “descoberto” (que corresponde a uma necessidade), ganha a função de estimular e orientar a atividade, ou seja, torna-se um motivo.

Assim, não há atividade sem motivo, que pode até ser desconhecido pelo próprio indivíduo, mas que nestes casos, encontra-se no reflexo psíquico como um tono emocional, conferindo a positividade e/ou negatividade a satisfação das necessidades. Logo, o estudo das emoções pressupõe o estudo da atividade. Sem emoção, não haveria necessidade como elemento ativo na consciência, pois também não existiria a

motivação, a mobilização nem a regulação da atividade (Leite, 1999). As reações emocionais têm sua materialidade nas funções cerebrais, mas são condicionadas e reguladas pela experiência individual do homem.

... a emoção está relacionada à necessidade objectiva de suportar a situação que se torna crítica agüentá-la, domina-la, isto é, experimentar emocionalmente algo. Logo, a emoção representa uma actividade emotiva de grande intensidade, que contribui para a reorganização do mundo íntimo da personalidade e para a consecução do equilíbrio necessário (Petrovski et al, 1989, p. 370).

Leontiev ainda aponta que o desconhecimento do motivo pode ocorrer

... como resultado da divisão de funções dos motivos, que se opera durante o desenvolvimento da atividade humana. Essa divisão ocorre porque a atividade se torna necessariamente polimotivada, isto é, responde ao mesmo tempo a dois ou vários motivos<sup>xxii</sup> (Leontiev, 1978b, p. 157).

No entanto, a tomada de consciência do motivo da atividade “... *surge somente no nível da personalidade e que reproduz de forma constante durante o curso de seu desenvolvimento*<sup>xxiii</sup>” (Leontiev, 1978b, p. 157). Isso porque os princípios gerais que orientam o processo de desenvolvimento da personalidade são, justamente, “... 1) *as especificidades dos vínculos do indivíduo com o mundo; 2) o grau e organização da hierarquia de atividades em relação aos motivos e 3) o grau de subordinação desta organização à consciência sobre si e auto-consciência*” (Martins, 2001, p. 149).

O primeiro princípio refere-se a relação entre os motivos, fins e necessidades da atividade que o indivíduo engendra em seu modo de vida, especialmente a qualidade desses vínculos (desde os aspectos quantitativos aos conteúdos desses vínculos, que estão na dependência da atividade).

O segundo princípio, por referir-se à hierarquia das atividades em relação aos motivos, implica o estudo da estrutura motivacional da personalidade. A compreensão desses processos demanda a identificação daquelas atividades que tem função predominante no desenvolvimento do indivíduo, ou seja, da atividade principal. Já

apontamos anteriormente que é a atividade principal a responsável pelas mudanças mais significativas dos processos psíquicos e da personalidade.

Com o enriquecimento e a complexificação da atividade, esta pode entrar em contradição com os motivos que a geraram, particularmente em determinados períodos do desenvolvimento (Leontiev, 1978b). O distanciamento entre os motivos e os fins da atividade principal modifica toda a relação hierárquica da atividade e, conseqüentemente, da estrutura motivacional da personalidade, o que leva o indivíduo as chamadas crises no seu desenvolvimento. Leontiev em suas obras publicadas em língua portuguesa e espanhola<sup>24</sup> não desenvolve estudo muito aprofundado sobre este tema, mas aponta que este é largamente estudado na psicologia evolutiva e se baseia, fundamentalmente, nas pesquisas de Vigotski sobre o assunto.

De acordo com Vigotski (1996, 1932), as crises no desenvolvimento são marcadas, fundamentalmente, por três peculiaridades, sendo a primeira o fato de não haver uma idade definida para que elas ocorram, e da dificuldade em identificar o início e fim das crises. Outra peculiaridade é a diminuição no ritmo e rendimento do indivíduo em relação a períodos de estabilidade no desenvolvimento, e a terceira se refere ao que Vigotski (1996, 1932) denomina de índole negativa do desenvolvimento, aspecto esse mais importante do ponto de vista teórico, mas também o de maior dificuldade de compreensão, segundo o próprio autor.

Para Vigotski (1996, 1932) esta terceira peculiaridade implica na perda do que foi desenvolvido anteriormente pelo indivíduo e que o caracterizava (naquela fase do desenvolvimento), para que algo novo possa surgir. Na verdade

A criança mais perde o que conseguiu antes do que adquire algo novo. O advento da idade crítica não se distingue pelo aparecimento de novos interesses, de novas aspirações, de novas formas de atividade, de novas formas de vida interior. A criança, ao entrar nos períodos de crises, se distingue melhor por traços contrários:

---

<sup>24</sup> Desenvolvimento do psiquismo e Actividad, consciencia y personalidad.

perde os interesses que antes orientavam toda sua atividade, que antes ocupava a maior parte de seu tempo e atenção, e agora diria que estão vazias as formas de suas relações externas, assim como sua vida interior<sup>xxiv</sup> (Vigotski, 1996, 1932, p. 257).

Isso significa que os motivos e os fins da atividade principal entram em conflito, sendo necessária uma reorganização hierárquica da atividade. Um exemplo é a crise dos três anos<sup>25</sup> na qual o negativismo se evidencia quando a criança não tem mais interesse em cumprir uma determinada ordem ou tarefa. Para Vigotski (1996, 1932) a negação da criança não se refere ao conteúdo em si, mas a pessoa que a solicitou, sendo uma forma da criança mostrar para si e para outros sua independência. Ou seja, o negativismo está “... sempre relacionado com o fato de que a criança motive seus atos não por conteúdo da própria situação, mas por suas relações com outras pessoas<sup>xxv</sup>” (Vigotski, 1996, 1932). Na verdade, as crises se referem as relações sociais da criança com os indivíduos que a rodeiam.

Mas, o autor ainda completa que por “*trás de cada sintoma negativo se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, num passo de uma forma nova e superior*<sup>xxvi</sup>” (Vigotski, 1996, 1932, p. 259) no desenvolvimento. No caso da crise dos três anos, ela possibilita melhor compreensão da realidade e principalmente de si, tanto que em geral, é nessa idade que a criança deixa de usar o próprio nome para referir a si mesma e passa a utilizar a primeira pessoa do pronome pessoal.

Outro aspecto sobre as crises do desenvolvimento analisadas por Vigotski, é importante: todas elas não ocorrem, necessariamente, a todos os indivíduos. As crises dependem do conteúdo da atividade, e não da idade e do desenvolvimento biológico do indivíduo. Como afirmou Leontiev (1978, p. 296)

---

<sup>25</sup> Vigotski, (1996, 1932) descreve e analisa seis crises ao longo do desenvolvimento do indivíduo: a crise pós-natal (primeiro ano de vida), a crise de um ano (infância precoce), a crise dos três anos (idade pré-escolar), crise dos sete anos (idade escolar), crise dos treze anos (puberdade) e crise dos dezessete anos (idade adulta).

Na realidade, estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efectuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se não efectuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, de educação dirigida.

Importante ressaltar que os conflitos entre os fins e os motivos da atividade que resultam na mudança da atividade principal do indivíduo ocorrem inúmeras vezes até o fim da vida do indivíduo, sempre determinada pela sua história de vida e pelas condições sócio-históricas de seu tempo. Só para exemplificar algumas situações, o ingresso ou término de um curso superior, a mudança de emprego, uma união (ou separação) conjugal, a maternidade (ou paternidade), podem ser situações que alterem a estrutura motivacional do indivíduo e a hierarquia da sua atividade, modificando não apenas seu modo de vida, mas também propiciando desenvolvimento psicológico deste<sup>26</sup>. Afinal, como bem pontuou Leontiev (1978b, p. 171):

As hierarquias dos motivos existem sempre, em todos os níveis do desenvolvimento. São elas que criam as unidades relativamente autônomas da vida da personalidade, que podem ser menores ou maiores, desunidas entre si ou entrar em uma única esfera motivacional<sup>xxvii</sup>.

---

<sup>26</sup> Vigotski tinha clareza da continuidade das crises no desenvolvimento mesmo após a última por ele descrita. Nossa hipótese para a descrição e análise de Vigotski, como de alguns outros autores, até a adolescência ou puberdade (entre 14 e 18 anos) é por ser nesse período que o desenvolvimento da estrutura cerebral (a neuroanatomia) se completa (como o volume e o tamanho dos córtices). O que continua a alterar após esse período é a funcionalidade cerebral (a neurofisiologia e a neuroquímica), como a quantidade e qualidade das sinapses, a dinâmica de funcionamento de neurotransmissores, enfim, do metabolismo neuronal como um todo. Esse fato se reflete em caso de pessoas que sofrem de lesões cerebrais com alteração na anatomia cerebral: quanto mais jovem a pessoa, em especial crianças, maiores são as probabilidades de reabilitação. Isso porque até os dezessete, dezoito anos tanto a neuroanatomia como a neurofisiologia e a neuroquímica estão em processo de desenvolvimento; após a idade mencionada apenas os aspectos referentes a funcionalidade cerebral continuam a se desenvolver, o que dificulta a reabilitação. Luria e Leontiev desenvolveram muitos trabalhos com pessoas que sofreram lesões cerebrais, principalmente durante a II Grande Guerra e fazem ampla discussão sobre o assunto, bem como a neurologia contemporânea. Dessa forma, é inquestionável que o desenvolvimento neuroanatômico implica em desenvolvimento neurofisiológico e neuroquímico, mas, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos aqui defendidos, essa materialidade do psiquismo não se desenvolve de forma evolutiva, espontânea. É determinada (e ao mesmo tempo determina) pelas e nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo desde os primeiros momentos de sua vida, ou seja, as relações sociais são as condições essenciais para que o desenvolvimento cerebral ocorra.

É importante salientar que desenvolvimento psicológico e cerebral (neuroanatômico e neurofisiológico) não ocorrem apartados, e tendo em vista esse aspecto, Vigotski (1996, 1932, p. 258) afirma que

Os períodos de crises que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de virada no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético em que o passo de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária<sup>xxviii</sup>.

Após discorrermos sobre o segundo princípio para o desenvolvimento da personalidade (a hierarquia da atividade e a estrutura motivacional do indivíduo) falta discutir o terceiro apontado por Martins (2001) e Leontiev (1978b): a autoconsciência.

Para Leontiev (1978b) e Martins (2001), a autoconsciência se refere ao fato do indivíduo poder refletir sobre os fins e os motivos de sua atividade de forma consciente, por meio de suas objetivações e apropriações.

Vigotski (1996, 1932) ao discutir a autoconsciência o faz pensando não apenas no âmbito da qualidade desta frente às possibilidades do gênero humano e de um processo de humanização mais pleno para o indivíduo, mas também como condição para que este se humanize, mesmo que de forma alienada. É nesse sentido que Vigotski (1996, 1932, p. 232) afirma que

... a autoconsciência não é outra coisa que um certo momento no processo do desenvolvimento do ser consciente, um momento inerente a todos os processos de desenvolvimento em que a consciência começa a cumprir um papel mais ou menos notável<sup>xxix</sup>.

A autoconsciência é, para Vigotski (1996, 1932) o fato de o homem ter consciência de si mesmo como indivíduo, de suas capacidades, limites e possibilidades. Para tanto, é necessário que o indivíduo, primeiramente, controle seu próprio comportamento (a conduta nas palavras de Vigotski) e é nesse sentido que Vigotski desenvolve seus estudos, isto é, para desvendar os processos psicológicos que possibilitam ao indivíduo controlar a sua conduta.



Como já foi dito em reiteradas ocasiões, as funções psíquicas superiores são baseadas no domínio da própria conduta; tão somente quando tenhamos presente o domínio da conduta podemos falar sobre a formação da personalidade. Mas, o domínio pressupõe, na qualidade de premissa, o reflexo da consciência, o reflexo em palavras da estrutura das próprias operações psíquicas, já que, como dissemos, a liberdade também é neste caso não outra coisa que a necessidade gnoseológica<sup>xxx</sup> (Vigotski, 1996, 1932, p.230).

De acordo com o autor, a personalidade é justamente

a autoconsciência do homem que se forma justamente até então: o novo comportamento do homem se transforma no comportamento para si, o homem toma consciência de si mesmo como de uma determinada unidade<sup>xxxi</sup> (Vigotski, 1996,1932, p.231).

Por isso para este autor, tanto quanto para Leontiev (1978b), a personalidade não pode ser desenvolvida, tampouco compreendida, independentemente dos elementos da individualidade, das funções psíquicas, das emoções, sentimentos, a consciência e do modo de vida do indivíduo. Nessa perspectiva, a personalidade para Vigotski (1996,1932), é um sistema psicológico integrado, indissolúvel e estável, mas de forma alguma estático. A personalidade não poderia ser entendida de forma diferente, pois como já foi sinalizado, há a relação de interdependência de todas as esferas constitutivas do psiquismo (as funções psíquicas, as emoções, os afetos, a inconsciência, a consciência) e é essa justamente, a lei geral do processo de constituição da personalidade. Mesmo para os casos denominados “personalidades patológicas”, Vigotski (1996, 1932) aponta que essa lei geral de desenvolvimento também se aplica, afirmando que “*as enfermidades da personalidade se manifestam antes de tudo na transformação do papel das diversas funções, da hierarquia de todo seu sistema*”<sup>xxxi</sup> (Vigotski, 1996, 1932, p. 246).

Bratus (1990, p. 135), fundamentando-se neste pressuposto defendido por Vigotski, afirma

...que os mecanismos psicológicos são os mesmos para o desenvolvimento normal e patológico, mas eles funcionam em condições diferentes, que resultam em diferenças qualitativas e, a primeira vista, produtos finais incompatíveis<sup>xxxiii27</sup>.

Mas, e a atividade, nesse processo? Vigotski desconsiderou-a ou a deixou em segundo plano? A resposta é: de maneira alguma. É verdade que nas obras de Vigotski, não encontramos com frequência menção à atividade, nem mesmo um texto específico discorrendo sobre ela, como é o caso de Leontiev e a parte mais substantiva de sua obra.

No entanto, entende-se que Vigotski tinha clareza da atividade como pressuposto fundante do indivíduo, em consonância com a própria exigência epistemológica que utilizava, como já foi defendido neste capítulo.

Vale ressaltar ainda, que como bem apontou Duarte (2000, p. 164) Leontiev ampliou a estrutura de análise proposta por Vigotski, “*estabelecendo uma relação entre a estrutura da atividade humana e a estrutura da consciência humana*”. Leontiev (1978b) aponta que é necessário conhecer os elementos constitutivos da consciência, algo que é possível, entre outros, por meio da apreensão do sentido e significado por meio da linguagem. Segundo Lane (1984), a melhor forma de compreender o indivíduo é investigar não só a linguagem e o pensamento mas, também, a atividade do sujeito, buscando apreendê-lo em sua totalidade, ou seja, em sua indissolúvel relação com a realidade objetiva.

Outro aspecto importante abordado por Vigotski (1995, 1931) é a consciência que o indivíduo deve ter de suas ações e atividade para ter melhor e maior controle de si, como pode ser observado na análise do autor sobre o processo de escolha, que denominou de livre arbítrio. Vigotski, (1995, 1931, p. 289) afirma que

---

<sup>27</sup> Todo o estudo do autor, na obra aqui utilizada, é voltado para a hipótese que nos indivíduos que sofrem de alguma enfermidade da personalidade há uma significativa alteração na estrutura motivacional e, conseqüentemente, na relação dos motivos, fins e necessidades. A partir disso, Bratus (1990) faz vários estudos sobre as “anomalias da personalidade” pesquisando pessoas que sofrem de epilepsia e dependência química. Zeigarnik (1981) também fez estudo sobre psicopatologia a partir dessa premissa, como será mostrado no capítulo 3.

... o livre arbítrio não consiste em estar livre dos motivos, mas consiste na tomada de consciência da criança da situação, tomada de consciência da necessidade de escolher, qual é o motivo que se impõe, e que sua liberdade, neste caso dado, como diz a definição filosófica, é uma necessidade gnoseológica<sup>xxxiv</sup>.

A tomada de consciência da situação se refere justamente a inserção da atividade num determinado contexto e da necessidade da criança conhecer os motivos desta para optar por uma escolha. É possível afirmar que assim como para Leontiev (1978b), para Vigotski o desenvolvimento da personalidade se refere ao desenvolvimento da autoconsciência do indivíduo no sentido mais denotativo da expressão, que implica num sistema psicológico integrado. No entanto, esse processo só é possível e decorrente da atividade do indivíduo. Nesse sentido, a teoria de personalidade vigotskiana, de um modo geral, é compatível com a teoria desenvolvida por Leontiev, sendo que os dois primeiros princípios para o desenvolvimento desse sistema psicológico apontado por Martins (2001) – as peculiaridades dos vínculos entre o indivíduo e a realidade e a organização e hierarquia da atividade com os motivos – são a base estrutural para o desenvolvimento da terceira, a autoconsciência. Vale ressaltar que, apesar dos dois primeiros serem base para o terceiro, cada um determina e é determinado pelo outro, numa constante relação dialética.

Posto isso, a afirmação de Leontiev (1978b) que a atividade é a unidade de análise para a apreensão da gênese e do desenvolvimento da personalidade é patente. Foi nessa direção que Martins (2001) compreendeu o processo de personalização de uma professora em sua tese de doutorado, buscando subsídios teóricos também nos estudos de Séve, em especial, no procedimento de análise da atividade proposto pelo autor francês para a compreensão da personalidade.

Para Séve (1979, p.427), “*a personalidade é um sistema complexo de actos [ou atividade na concepção leontieviana], e a especificidade de um acto esta em produzir socialmente algo*”. A análise que Séve faz sobre a função da atividade, necessidades e

motivos é, de modo geral, semelhante às proposições de Leontiev. E por compreender a atividade também como unidade de análise da personalidade, Séve compreende a estrutura desta como “...o cerne do processo de personalização...” (Martins 2001, p.158).

Séve (1979) compreende que a infra-estrutura da personalidade é constituída pela biografia do indivíduo (a história de vida) tecida pela atividade dele na realidade em que está inserido, por meio da atividade socialmente necessária para sua reprodução social (o trabalho), e pelas relações que estabelece consigo mesmo e com outros indivíduos.

Já a super-estrutura da personalidade se refere, de acordo com Séve (1979), as atividades que contribuem para o desenvolvimento da personalidade mas de modo indireto; elas tem a função reguladora e pode ocorrer de três formas: espontânea por terem origem interna, como as emoções, os sentimentos, afetos, etc; de maneira voluntária, que se concretizam nos valores morais do indivíduo e seu auto-conceito, que levá-o a se comportar de acordo com estes; e da consciência de si e do mundo.

Séve (1979) ainda diferencia duas dimensões entre as atividades infra-estruturais e super-estruturais da personalidade: a abstrata e a concreta. Esta última se refere aquelas atividades que respondem a satisfação direta das necessidades e ao desenvolvimento das atividades de tempo livre.

Já as atividades abstratas são aquelas que estão submetidas às necessidades externas ao indivíduo, que lhe propicie a satisfação de suas necessidades, mas de modo indireto. Uma atividade profissional em que o indivíduo só a exerce para ter um salário, que lhe permitirá satisfazer suas necessidades (tanto concretas como alienadas) é um exemplo disso.

Desse modo Séve (1979) afirma que quanto mais complexas e diversificadas forem às atividades do indivíduo, em especial as concretas, mais sua personalidade se desenvolve, cada vez de forma mais plena. No entanto, se as atividades abstratas forem as predominantes na vida do indivíduo, mais sua personalidade incorre em fragmentações alienando-se relação ao gênero humano.

De acordo com o exposto é possível afirmar que se a personalidade é fragmentada e alienada, com pouco desenvolvimento de suas possibilidades frente ao gênero humano, podemos caracterizá-la como uma personalidade em si alienada, encerrada em atividades abstratas, desenvolvidas na cotidianidade<sup>28</sup> do indivíduo. Essa proposição vai à mesma direção da tese de individualidade desenvolvida por Duarte (1999), em que defende que uma individualidade presa no cotidiano e com poucas (ou com conteúdo qualitativamente inferior) apropriações e objetivações da genericidade<sup>29</sup> humana, é uma individualidade em si alienada.

Importante ressaltar que a individualidade em si é condição de sobrevivência para qualquer indivíduo<sup>30</sup>, pois não é possível, nem mesmo necessário o sujeito conhecer a essência de todas as esferas da realidade (não é preciso saber o que ocorre quando se aperta um interruptor para acender uma lâmpada do âmbito da eletricidade, se o sujeito não for eletricitista). O indivíduo que tem uma individualidade em si tem autoconsciência e consciência da realidade que o cerca, mas de forma limitada ao que é aparentemente

---

<sup>28</sup> Por cotidianidade entende-se, de acordo com Heller (1972), que é a vida do indivíduo inserido historicamente em uma sociedade, ou seja, as formas como estes indivíduos singulares agem no mundo. As ações cotidianas não são sinônimas de ações diárias, mas são aquelas que se referem à reprodução da sociedade, enquanto que as ações não cotidianas são aquelas que são a reprodução do indivíduo. Discorreremos mais sobre o assunto no capítulo 3.

<sup>29</sup> Que se refere ao gênero humano que é a síntese da história da humanidade, às possibilidades do homem atingir plenamente suas capacidades, por meio de sua atividade na realidade social. o desenvolvimento histórico do gênero humano “(...) *nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, capitais, forças de produção a elas transmitidas pelas gerações anteriores (...)*” (Marx e Engels, 1989; 1845, p.70). História para Marx é a história do modo de vida do homem na realidade.

perceptível. O que qualifica a individualidade em si de forma alienada é quando o sujeito fica encerrado completamente na cotidianidade, quando sua consciência não consegue perceber as mediações que constituem a realidade mais ampla (Duarte, 1999).

Quando o indivíduo consegue romper com as esferas cotidianas de sua vida, ou seja, com o conhecimento aparente da realidade, propicia (e ao mesmo tempo e resultado) o desenvolvimento de uma individualidade para si, que o permite conhecer as multideterminações de si e da realidade, tendo um corpo inorgânico rico, o que o leva a ser livre e universal. No âmbito da autoconsciência, esse processo se reflete, de acordo com Martins (2001), quando o indivíduo tem uma relação consciente com os motivos e os fins de sua atividade.

Assim, uma personalidade desenvolvida na direção das máximas possibilidades do gênero humano, que tem nas atividades concretas o principal cerne para seu desenvolvimento, é uma personalidade para si, sendo também uma objetivação de uma individualidade para si.

É claro que numa sociedade que tem como modo de produção e organização o capitalismo, as possibilidades para o desenvolvimento de uma individualidade e personalidade para si estão tolhidas, principalmente para a maioria das pessoas que são desprovidas de condições materiais adequadas e necessários para o desenvolvimento mais pleno do indivíduo. Mas, apesar de restritas, essas possibilidades estão postas e é nelas e por elas que deve-se planejar as ações, seja de indivíduos como profissionais (nas mais diferentes áreas de atuação e do saber) e/ou como militantes políticos.

A individualidade e a personalidade para si podem ser, aparentemente, uma exceção no capitalismo, mas Séve (1979) aponta numa hipótese extremamente

---

<sup>30</sup> O autor entende por indivíduo o “...*que resulta do processo histórico de humanização*” (Duarte, 1999, p. 151), sem fazer distinção entre individualidade e personalidade.

interessante, o quanto essa exceção pode ser, de fato, aparente. O autor faz essa reflexão se reportando a restrita existência de “gênios” na humanidade.

Não será já tempo de pôr termo à vacuidade teórica flagrante de uma certa mitologia biológica do gênio, interrogando-nos sobre a *existência* dos grandes homens, das personalidades que se realizaram, não seria a prova de que o estágio de desenvolvimento alcançado pela sociedade *torna regra geral, possível* esta auto-realização, e, se, por conseqüência, o facto de a enorme massa dos indivíduos permanecerem embotados não advirá de que estes são *impedidos* de se desenvolverem, ao mesmo tempo que tal é permitido a outros, devido às relações sociais *desumanas*, no sentido histórico concreto do termo, que anulam, no que lhes respeita, as possibilidades de um desenvolvimento integral implicadas pelo nível geral das forças produtivas e da civilização? Os grandes homens, excepções de uma época *na exacta medida em que a imensa maioria dos outros homens é embotada pelas condições sociais*, não seria, num certo sentido, os homens normais dessa época, e não seria, precisamente, a regra comum do embotamento a *excepção* que seria necessário explicar? (Séve, 1979, p. 284, grifos do original).

Sendo regra ou exceção, a constituição de uma personalidade mais plenamente desenvolvida será decorrente de um conjunto de atividades, com relações entre os motivos e os fins distintos, mas não divergentes, que correspondam a necessidades humanas, que propiciará o desenvolvimento de uma consciência que possibilite ao indivíduo apreender as determinações não só aparentes, mas fundamentalmente concretas da realidade. É com indivíduos com um sistema psicológico integrado e plenamente desenvolvido que teremos um outro modo de produção e organização social. Mas, para que isso ocorra é necessário que as possibilidades para esse desenvolvimento esteja ao alcance de todos. E essa é a tarefa daqueles realmente comprometidos com a transformação social radical da realidade.

Do que foi exposto na seção 3, pode-se afirmar que:

1. A individualidade se refere às características particulares do sujeito, constituída pela integração dos elementos herdados geneticamente e os adquiridos histórica e socialmente ao longo do desenvolvimento do sujeito.
2. Por subjetividade entende-se os processos psíquicos referentes à constituição e pertencimento de algo para o sujeito. A aquisição de elementos históricos e sociais

que constitui a individualidade e a personalidade são decorrentes do processo de subjetivação (ou apropriação), que compõe a subjetividade.

3. A personalidade é o processo que possibilita a singularização do sujeito, de forma única na história da ontogênese. Ela é a forma mais complexa e elaborada da individualidade, com raízes sócio-históricas. A personalidade é um sistema psicológico integrado.
4. A unidade de análise da personalidade é a atividade humana.
5. Os princípios norteadores do desenvolvimento da personalidade são: as peculiaridades dos vínculos do sujeito com a realidade; a relação da atividade e dos motivos, no que se refere ao grau e organização hierárquicos; o modo de dependência desta organização na consciência sobre e si; e a autoconsciência.

A partir das considerações teóricas feitas neste capítulo, será apresentado nos próximos capítulos como pode ser a relação atividade, consciência e personalidade de modo que pode levar o sujeito a ficar alienado frente à realidade e a si mesmo, podendo até chegar num processo de adoecimento.



## **Capítulo 2**

### **O TRABALHO E A EDUCAÇÃO: são o que dignificam o homem!?**

Tendo em vista o que foi exposto no capítulo anterior, pode-se afirmar que a resposta para a pergunta acima é afirmativa. Aliás, ela nem deveria ser feita, pelo menos a parte referente ao trabalho, já que toda a argumentação do capítulo anterior se baseou na função ontológica da atividade, em especial da atividade vital – o trabalho – para o desenvolvimento do psiquismo. Nesse caso, a ciência ratificaria uma concepção de senso-comum, que é justamente essa: o trabalho dignifica o homem!

Esta frase, de fato é verdadeira, mas apenas parcialmente. Ao mesmo tempo em que o trabalho dignifica, e, o mais importante, constitui o homem pelas razões que foram apontadas no capítulo anterior, ele também pode deteriorar o homem nos mais diferentes níveis na atual sociedade: desde uma fadiga mais extensa, que usualmente denomina-se de estresse, a um processo mais crônico que ultrapassa a fadiga e chega a um sofrimento ou adoecimento. Ora, é só lembrar de Laura e Joana, as professoras que são personagens desta história.

Mas, como isso é possível? Se anteriormente foi argumentado em mais de 60 páginas que o homem se constitui homem em toda a sua plenitude a partir da atividade (Laura e Joana eram o que e como eram, graças a/pela atividade), como pode se deteriorar também a partir dela? É justamente essa contradição, bem como a da educação, que serão explicadas neste capítulo, de forma mais ampla, para depois compreender como essa contradição se manifestou em Laura e Joana. A argumentação será iniciada pela atividade.

## 2.1 A construção dos tempos modernos: o capitalismo e o trabalho

Já foi apontado que trabalho é a atividade vital humana, uma categoria ontológica, portanto, um traço constitutivo do ser social, ao mesmo tempo em que é fundante deste. Foi por meio do trabalho que ocorreu a diferenciação entre os homens e animais pelo primeiro ter a possibilidade de romper com os limites biológicos e naturais, produzindo os meios de satisfação de suas necessidades. Pela produção desses meios, novas necessidades foram criadas, exigindo o surgimento de novas formas de atendê-las, processo esse que é constante.

Foi visto também que o trabalho é um tipo de atividade, que só existe e só pode ser compreendido na coletividade humana, que transforma não apenas a natureza, mas também o próprio homem, tanto na dimensão objetiva como na subjetiva. Esta é a função social do trabalho: possibilitar a reprodução material da sociedade por meio da transformação da natureza.

Ao longo da história da sociedade humana, a divisão técnica do trabalho ocasionou modificações no desenvolvimento das forças produtivas, que, por sua vez, acarretou novas alterações na divisão técnica do mesmo. Conseqüentemente, a divisão do trabalho modificou as relações entre os indivíduos; a posição social que cada um ocupava era (e é) determinada pelo modo como o trabalho era (é) realizado e em que tipo de trabalho (manual ou intelectual) e setor (agrícola, industrial, comercial) esse indivíduo estava (está) envolvido.

As diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho são outras tantas formas diferentes de propriedade; ou seja, cada uma das fases da divisão determina também as relações dos indivíduos entre si no que respeita ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (Marx e Engels, 1984; 1845, p. 17).

A gênese do desenvolvimento das forças produtivas é encontrada nas primeiras formas de organização social dos homens, que é denominada de comunidade primitiva. Nesta forma de organização, prevalecia o consumo de subsistência por meio da caça,

pesca e extração vegetal. Os homens pertencentes à comunidade primitiva eram nômades e os instrumentos por eles utilizados para conseguir seu sustento eram bem rudimentares, como o machado de pedra, por exemplo. Nesse período já havia a divisão social do trabalho, em que cabia aos homens as atividades de caça e pesca e às mulheres o preparo dos alimentos e o cuidado com a prole. Tudo o que era produzido ou retirado da natureza era dividido coletivamente entre todos os membros da comunidade.

O aprimoramento de instrumentos, a domesticação de animais e o desenvolvimento da agricultura, que exigiu dos homens certos hábitos de sedentarismo, permitiram ao homem maior conhecimento e controle da natureza, ao mesmo tempo que passaram a produzir mais do que necessitavam imediatamente para consumo. O excedente que produziam lhes possibilitaram a acumulação de produtos decorrentes do trabalho que

... junto com uma maior divisão na distribuição do trabalho (o artesanato avança e se torna relativamente mais especializado), produzem-se bens que, não sendo utilizados no autoconsumo da comunidade, destinam-se a troca em outras comunidades – está nascendo a *mercadoria* e, com ela, as primeiras formas de troca (comércio) (Netto e Braz, 2006, p. 57, grifos do original)

Juntamente e por causa desse processo, o homem percebeu que, quanto mais ele trabalhasse, mais ele poderia acumular bens e trocá-los por outros que não produzia. A intensificação das trocas e do trabalho aumentou a quantidade de excedente e possibilitou que uma parte, numericamente pequena, desses homens se apropriassem dos bens que a outra produzia. Isso porque

... posta a exploração, a comunidade divide-se, antagonicamente, entre aqueles que produzem o conjunto dos bens (os produtores diretos) e aqueles que se apropriam dos bens excedentes (os apropriadores do fruto dos produtores diretos) (Netto e Braz, 2006, p. 57).

Desse fato, encontra-se os rudimentos da propriedade privada, que teve início com a propriedade de determinados bens e de pedaços de terra, para posteriormente se

estender à força de trabalho alheia. O início da propriedade privada da força de trabalho caracteriza outro modo de produção, que é o escravismo.

Diferentemente das comunidades primitivas, no modo de produção escravista a propriedade privada e a divisão social, e não apenas técnica do trabalho, se fazem presentes. É com esse modo de produção que o poder econômico (de deter o excedente produzido por outros e ser dono não apenas da força de trabalho, mas da vida desses que produziam) e político, passa a ser centralizado nas mãos de um grupo minoritário de pessoas. A troca de produtos (mercadorias), que já era bem acentuada, poderia ser feita entre os bens produzidos (trocar cinco quilos de algodão por dez de arroz, por exemplo) ou com moedas de ouro.

O desenvolvimento das forças produtivas no escravismo, na totalidade das suas contradições (maior desenvolvimento e aprimoramento de instrumentos para conhecimento e controle da natureza, possibilitando melhor desenvolvimento humano para uma pequena parcela da população e degradação para a maioria) possibilitou o surgimento de outra forma de produção e organização social, o feudalismo.

No feudalismo havia a existência de servos que “cediam” sua força de trabalho à nobreza e aos senhores feudais (os proprietários das terras e dos meios de produção), que lhes “concediam” uma pequena propriedade para produzir seus próprios meios de sobrevivência. Enquanto no escravismo o escravo pertencia inteiramente ao seu proprietário, cabendo a este último garantir as condições mínimas (no estrito significado da palavra) para a sobrevivência daquele, no feudalismo o que os servos produziam para a nobreza e os senhores feudais não era suficiente para sustentá-los. Além de trabalharem para os donos das terras, eles também tinham que trabalhar para si mesmos, nas terras que os senhores feudais havia lhes “concedido” para pagarem por sua

pequena “propriedade” e os vários tributos, entre eles, os impostos. De acordo com Netto e Braz (2006, p. 69):

... no regime feudal o excedente produzido pelos servos era expropriado mediante o monopólio da violência (real e potencial) exercido pelos senhores que, ademais, administravam a justiça no limite dos seus feudos. Todos os testemunhos históricos documentam a vida miserável que então cabia aos servos, bem como o ódio que devotavam a seus senhores, a quem deviam, ainda, o compromisso de não se afastarem dos feudos (com efeito, o servo estava “preso à terra” e as mudanças ou fugas eram punidas)...

Havia também a organização das forças produtivas por meio das corporações de ofício, que trocavam seus produtos nos burgos (feiras), que ao longo do feudalismo se desenvolveu e ampliou de forma significativa.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, da divisão técnica e social do trabalho, do esgotamento de recursos técnicos voltados para a recuperação de terras já desgastadas pela agricultura, e de recursos minerais, foram criadas condições para que outra forma de organização social e produtiva surgisse: o capitalismo. E justamente por ele ainda ser o modo como a sociedade produz os meios para reprodução social, é nele que a análise deste capítulo se referirá, especificamente, na forma como o trabalho e a força de trabalho são utilizados socialmente<sup>31</sup>.

A característica marcante do capitalismo é que os indivíduos vendem sua força de trabalho para os donos dos meios de produção por um equivalente diferente da que ele “vendia” até então: o salário. Mas, essa não é a única diferença entre o modo de produção capitalista e as formas de produção anteriores: no modo de produção capitalista, “*a riqueza das sociedades (...) aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’, e a mercadoria individual como sua forma elementar*” (Marx, 1985, 1867, p. 45). Marx (1985, 1867, p. 45) continua a destacar que:

---

<sup>31</sup> Como a análise dos diferentes modos de produção não é objeto de nossa análise por fugirem dos objetivos propostos, sugerimos a consulta e leitura da obra de Netto e Braz, que traz, ao final de cada capítulo, sugestões de bibliografia para aprofundamento no assunto. Especificamente sobre os modos de produção pré-capitalistas, ver Capítulo 2 da mesma obra.

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção.

Para compreender o real significado da argumentação de Marx acima exposta, é necessário fazer uma análise um pouco mais cuidadosa sobre a mercadoria. Se a mercadoria satisfaz uma necessidade, como Marx afirma, ela tem, então, uma utilidade, ou seja, um valor de uso, determinado pelas propriedades constitutivas dela, que se realiza no consumo ou no uso.

Mas, além do valor de uso, a mercadoria tem uma outra dimensão do valor, que foi sendo construída ao longo do desenvolvimento dos diferentes modos de produção, que é o valor de troca. O valor de troca pressupõe que produtos com valor de uso diferentes possam ser trocados a partir de uma proporção, uma quantidade. Pode-se trocar, por exemplo, um par de sapatos por dez quilos de arroz e esse acordo de troca será feito socialmente.

No entanto, quando se iguala esses produtos numa determinada quantidade ou proporção, busca-se um elemento comum a esses dois produtos diferentes, que passaram por processos produtivos distintos. Ao fazer essa equivalência, reduz-se esses dois produtos num terceiro elemento, que é justamente o valor de troca. As

(...) propriedades corpóreas [do produto] só entram em consideração à medida que elas lhes conferem utilidade, isto é, tornam-se valor de uso. Por outro lado, porém, é a abstração de seus valores de uso que caracteriza evidentemente a relação de troca das mercadorias (Marx, 1985; 1867, p. 46-7).

As duas dimensões do valor (uso e troca) permanecem no mesmo objeto, ou seja, na mercadoria. Vende-se algo por seu valor de uso, mas para se vender (trocar) esse algo, é necessário encontrar uma forma de efetivar essa troca. Ao fazer isso, abstrair-se o valor de uso dos objetos que serão trocados para encontrar um outro valor, que seja equivalente entre eles. É esse outro valor, que é denominado de valor de troca.

Como já foi apontado, a troca entre mercadorias não surge com o capitalismo, mas é nesse modo de produção que o processo de transformação de mercadorias não ocorre apenas com o produto do trabalho humano, mas com o próprio processo de trabalho.

O indivíduo vende sua força de trabalho para aqueles que detêm esses meios de produção, por não possuir os meios para produzir os bens necessários para a satisfação de suas necessidades. O que esse indivíduo recebe em troca não são os bens que satisfarão suas necessidades, mas um salário, que lhe permitirá trocá-lo pelos bens materiais que necessita.

Neste processo, é abstraído da força de trabalho o seu valor de uso (a produção de um determinado bem social), suas características ontológicas, para ser reduzida a um “*quantum*” (o salário), que será equivalente a uma outra mercadoria. Quando isso acontece, o trabalho passa por um processo de transformação semelhante ao do valor. Antes das práticas de troca de mercadorias, o que era produzido pelos homens só tinha um valor, que era o valor de uso.

A atividade humana que produzia esses objetos com valor de uso também tinha apenas essa finalidade, produzir bens necessários para a sobrevivência dos homens, atividade essa que já denominamos de trabalho, mas que agora ganhará um adjetivo, que é trabalho concreto. Mas, da mesma forma que o valor tem duas dimensões (valor de uso e valor de troca), também se abstrai as características inerentes ao trabalho concreto. Em síntese, do mesmo modo que houve (há) abstração do valor de uso de uma determinada mercadoria para estabelecer o valor de troca, houve (há) também uma abstração das propriedades constitutivas do trabalho concreto para que ele pudesse (possa) ser trocado.

Essa abstração faz com que o trabalho concreto ganhe outra dimensão, que é a dimensão abstrata. É importante destacar que trabalho concreto e trabalho abstrato não são duas formas diferentes de atividade vital, são duas dimensões constitutivas do trabalho que surgiram com o aparecimento da mercadoria e que se acentuaram no modo de produção capitalista.

O trabalho concreto ganha a dimensão abstrata no capitalismo porque nele estão ausentes as suas qualidades, “... *precisamente porque a única fonte possível de tais qualidades seriam aquelas subjetivadas que são suprimidas e, portanto, tem uma simples dimensão quantitativa, cuja medida é o tempo*” (Napoleoni, 1976, p. 26). Isso porque no modo de produção capitalista, pressupõe-se que as condições objetivas de trabalho são separadas das condições subjetivas, pois as primeiras são de propriedade do capitalista e as segundas são a própria capacidade do operário em produzir, isto é, a força de trabalho.

No capitalismo, o que interessa no produto do trabalho não é a dimensão concreta, mas a abstrata, que é o valor. Marx (2004; 1867, p. 49) argumenta que:

produz-se aqui valores de uso somente porque e na medida em que sejam substrato material, portadores do valor de troca. E para nosso capitalista, trata-se de duas coisas. Primeiro, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia.

Assim, a função social do trabalho (concreto, ontológico, que o distingue de qualquer outra atividade) deixa de ser a mediação entre homem e natureza para ser a produção de bens materiais necessários à reprodução social, para ser a produção de valores (Lessa, 2004a). Então, o trabalho abstrato é “... *uma propriedade da economia mercantil*” (Rubin, 1980, p. 155), pois ele, além de ser socialmente igualado, realiza essa igualação na forma material de valor. A necessidade de igualar diferentes formas



de trabalho para ele se tornar mercadoria é uma das características do trabalho abstrato, bem como a necessidade desse processo ocorrer por meio da equivalência de coisas (produtos do trabalho) enquanto valores.

O que também é abstraído do trabalho concreto no capitalismo, tornando-o trabalho abstrato, é a vinculação direta dos produtores com o processo produtivo. Na verdade, esse vínculo não é abstraído, mas rompido, e a relação entre os produtores e o processo produtivo ocorre por meio da troca.

Isso porque uma outra característica do modo de produção capitalista é a divisão do trabalho no processo produtivo. Braverman (1981) destaca que no início da divisão social do trabalho, este era basicamente entre homens e mulheres (como na comunidade primitiva), mas se referia a divisão de ofícios e não na produção de produtos, como no capitalismo. Neste modo de produção, o mesmo produto é feito em diferentes operações por inúmeros trabalhadores. O autor ressalta ainda que a divisão do trabalho é característica das várias sociedades humanas, mas a divisão na manufatura, na confecção de um produto, é o que marca o capitalismo.

Ainda no capitalismo, os produtos da divisão social do trabalho são trocados como mercadorias, enquanto os resultados da operação do trabalhador parcelado não são trocados dentro da fábrica como no mercado, mas são todos possuídos pelo mesmo capital. Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a *sociedade*, a divisão parcelada do trabalho subdivide o *homem*... (Braverman, 1981, p. 72).

Outro aspecto importante é que essas duas dimensões do trabalho (concreto e abstrato) só surgiram com o modo de produção de mercadorias. Logo, não foi por acaso que Marx começa a sua explicação sobre o capitalismo na sua maior obra ‘O Capital’ justamente pela mercadoria, pois, como o referido autor afirmou “*a riqueza da sociedade em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma imensa coleção de mercadorias*”.

Toda mercadoria produzida é sempre fruto da atividade vital humana, mas nem todo produto do trabalho é uma mercadoria. Isso porque

Em primeiro lugar, (...) só constituem mercadorias aqueles valores de uso que podem ser *reproduzidos*, isto é: produzidos mais de uma vez, repetidamente. (...) Em segundo lugar, porque *a mercadoria é um valor de uso que se produz para a troca, para a venda*, os valores de uso produzidos para o autoconsumo do produtor (o móvel que um marceneiro fabrica para uso em sua própria casa) não são mercadorias – somente valores de uso que satisfaçam necessidades sociais (humanas) de outrem e, portanto, sejam requisitados por outrem, constituem mercadoria; esta, pois, dispõe de uma dimensão que sempre vem vinculada ao seu valor de uso: a sua faculdade de ser trocada, vendida (o seu *valor de troca*). Assim, portanto, **a mercadoria é uma unidade que sintetiza valor de uso e valor de troca** (Netto e Braz, 2006, p. 79-80, grifos do original).

Para que a mercadoria seja produzida, são necessários: matéria-prima, uma quantidade e qualidade de força de trabalho, que é medida pelo tempo (em geral horas) e instrumentos para transformar essa matéria-prima em mercadoria. Também sabe-se que não são aqueles que possuem os instrumentos de transformação da matéria-prima em mercadoria que cederão a força de trabalho; será necessário comprar essa força. Assim, quem financiará a produção será o proprietário dos meios de produção, o capitalista, que terá como custo: a matéria-prima, o maquinário, os insumos (energia elétrica, água, etc) e o salário que será utilizado para pagar o uso da força de trabalho.

Ao vender sua mercadoria, o capitalista contabilizará seus custos, acrescentará uma taxa em cima desse produto, que será o lucro, e venderá sua mercadoria. Aparentemente, ocorreu aí uma simples troca, como a que ocorria no feudalismo, por exemplo. Mas, há uma diferença entre elas que faz com que se designe as trocas de mercadorias antes do advento do capitalismo de circulação mercantil simples e pós-capitalismo de circulação mercantil capitalista<sup>32</sup>.

A primeira era típica de períodos em que aqueles que produziam eram os donos dos meios de produção e eles mesmos eram responsáveis pela circulação de seus produtos em troca de bens necessários para sua sobrevivência. Essa relação, Marx (1985, 1867) expressou da seguinte forma:

M   D   M (mercadoria   dinheiro   mercadoria)

No entanto, essas relações se complexificaram com o desenvolvimento das forças produtivas e da atividade comercial quando, por exemplo, os que vendiam as mercadorias deixaram de ser os que produziam. A troca que era direta entre produtor e consumidor na produção mercantil simples, passa a ter um intermediário, modificando a relação de produção e circulação, que passa ser:

$$D \quad M \quad D+ \text{ (dinheiro \quad mercadoria \quad dinheiro acrescido)}$$

Nesse caso, os comerciantes

...não participavam das atividades produtivas seja nas áreas onde compravam seja nas áreas onde vendiam: eram somente elos de ligação entre esses espaços. Os seus ganhos (isto é, lucros) fundavam-se na diferença entre o que pagavam e o que recebiam pela mercadoria transacionada (...) (Netto e Braz, 2006, p. 82).

Essa forma de troca mercantil simples é diferente da anterior, pois não se troca mercadoria por outra mercadoria, agora troca-se dinheiro por mais dinheiro sendo a mercadoria mediadora dessa troca.

O desenvolvimento e complexificação desta forma de circulação (sempre subordinada à produção) de mercadorias culminaram com a impessoalidade do trabalho e a separação entre os que produziam e os que detinham os meios de produção, fazendo com que os que detinham a força de trabalho vendessem-na para os donos dos meios de produção. Essa é a relação mercantil capitalista, que pode ser assim esquematizada:

$$D \quad M \quad D' \text{ (dinheiro \quad mercadoria \quad dinheiro acrescido)}$$

Tanto no esquema anterior como no acima exposto há dinheiro acrescido, mas Netto e Braz (2006, p. 84) fazem a seguinte advertência:

... o D' que o capitalista obtém ao fim do processo é inteiramente diverso do D+ obtido pelo comerciante; se este advém da diferença entre os preços de compra e venda, o D' embolsado pelo capitalista provém de um acréscimo de valor gerado, na produção, pela intervenção da força de trabalho, pela intervenção da força de trabalho; o D+ é dinheiro + lucro; o D', de onde sai o lucro do capitalista, é dinheiro + mais-valia ...

---

<sup>32</sup> A mesma denominação é dada para a produção: produção mercantil simples (pré-capitalista) e produção mercantil capitalista (depois do capitalismo).

O lucro dos proprietários não é mais extraído da circulação, mas da produção, especificamente, na exploração da força de trabalho. Sobre isso, Napoleoni (1976, p. 156) aponta que:

No capitalismo, sua lei geral pressupõe que há troca de equivalentes: a força de trabalho do operário é vendida em troca de um salário, de modo equivalente, ou seja, objetivam entre si a mesma quantidade de trabalho. No entanto, essa equivalência se dá apenas na circulação de mercadorias, pois na produção das mesmas, esse equivalente deixa de existir. Isso porque de um lado, trata-se de trabalho vivo (objetivado) e do outro de uma coisa destituída de vida (o dinheiro do capitalista). (...) A exploração do trabalho humano só é perceptível no âmbito da produção, enquanto na circulação a troca é de equivalentes.

Isso porque para o capitalista, a força de trabalho é igual à matéria-prima, maquinário e insumos, pois, são custos para ele, e será necessária uma quantidade de dinheiro para cobrir esses custos, portanto são todos equivalentes. Porém, as grandezas desses elementos constitutivos da mercadoria são diferentes, especificamente entre o trabalho humano e os outros itens. Cada vez que a matéria prima, os insumos e os maquinários são utilizados, há transferência de seus valores para os bens produzidos e essa transferência faz com que estes produtos percam o seu valor.

O mesmo não ocorre com a força de trabalho. O homem gasta sua energia física e mental em seu trabalho para produzir valores e não apenas transfere valor, mas gera um outro valor que não existia até então. Dessa análise, Marx (1985, 1867) denominou a matéria prima, os insumos e o maquinário de capital constante, e a força de trabalho de capital variável. Será utilizado um exemplo para auxiliar na compreensão.

As máquinas, necessárias para a transformação da matéria-prima em mercadoria, possuem um valor de uso, que terá um tempo determinado, suponhamos de 1.000 dias. A cada dia de uso dessa máquina, 1% de seu valor de uso é transportado para a mercadoria que está sendo construída, até chegar ao final dos 1.000 dias e esta máquina não terá mais valor e não poderá ser usada. Isso ocorreu também com o valor de troca dessa máquina. Se ela custou R\$ 10.000,00 para o capitalista, 10% de seu valor será

transportado para a mercadoria; e o mesmo acontece com os insumos. Esse custo, devido a essas características, Marx (idem) denominou de capital constante, porque há transferência constante de valores para a mercadoria.

O mesmo não ocorre com a força de trabalho. O trabalhador não tem determinado um tempo de valor de uso da sua força. A cada dia de trabalho, o valor de sua força é transferido para a mercadoria, e esse valor não diminui ao longo do tempo. Além desse aspecto, os antigos valores contidos na matéria-prima são conservados, já que a própria matéria-prima é produto do trabalho humano. Todo esse processo, desde a transformação de um produto da natureza em matéria-prima e desta em mercadoria, é agregado ao trabalho do operário de forma útil. Não há apenas transferência de valor nesse caso, mas criação de valor, que é superior ao necessário para a reprodução da mercadoria. *“É portanto um dom natural que nada custa ao trabalhador mas que rende muito ao capitalista, a conservação desse valor preexistente do capital”* (Marx, idem, p. 170).

Neste caso, o que é pago para o trabalhador é apenas o *“equivalente ao valor de troca da sua força de trabalho e não o valor criado por ela na sua utilização (uso) – e este último é maior que o primeiro”* (Netto e Braz, 2006, p. 100). Nesta conservação de valores preexistentes, soma-se o valor do próprio trabalho do operário (o capital variável), criando assim um excedente. O excedente é extraído quando o trabalhador recebe um salário correspondente a X de horas para produzir Y mercadorias, mas produz 2Y.

O capitalista se apropria desse 2Y, mas pagou apenas 1Y; o outro 1Y foi apropriado pela exploração da força de trabalho, por não ter sido pago. Esse 1Y excedente que não foi pago é denominado de mais-valia. A extração de mais-valia pode ocorrer de duas formas: de modo absoluto ou de modo relativo.

Quando um trabalhador que trabalha 8 horas por dia para produzir Y produtos por X reais e passa a trabalhar 12 horas para produzir  $1\frac{1}{2}$  Y pelos mesmos X reais está sendo expropriado por meio da mais-valia absoluta. Essa se caracteriza pelo aumento no tempo de trabalho, para aumentar a produção, mantendo os salários pelos valores da jornada anterior.

Numa outra situação, esse mesmo trabalhador continua a trabalhar 8 horas por dia pelos mesmos X reais, mas passa a produzir 4Y pelo capitalista ter adquirido novo maquinário que intensificou o ritmo de trabalho desse trabalhador. Agora 3Y de produtos do trabalho não são remunerados, criando valor excedente. Esse excedente seja ele fruto de trabalho não remunerado ou da conservação e transferência de valores da força de trabalho no processo produtivo, Marx (idem) denominou de mais-valia relativa.

A extração da mais-valia na sua forma absoluta encontra dois limites no capitalismo, segundo análise de Netto e Braz (2006): uma é o desgaste fisiológico imposto aos trabalhadores que, em médio prazo, pode afetar de forma significativa a produção. Outra limitação são as resistências e as conquistas da classe trabalhadora para melhorar as condições de trabalho, como a redução da jornada de trabalho. Esse último aspecto é de fundamental importância: as conquistas pela melhoria nas condições de trabalho (e de qualidade de vida, conseqüentemente) dos trabalhadores são frutos de lutas dessa classe, e não da bondade dos capitalistas, como alguns podem acreditar. Em decorrência dessas limitações, historicamente há o predomínio da mais-valia relativa, apesar desta não excluir a absoluta.

A intensificação do ritmo de trabalho para a extração da mais-valia sofreu (e sofre) modificações ao longo do tempo, sempre relacionada ao desenvolvimento científico e tecnológico que são instrumentos utilizados pelos capitalistas para apropriarem-se da mais-valia. Uma das principais características da intensificação do

ritmo de trabalho é o controle em alguns momentos históricos bem rígidos e severos do trabalhador durante a execução do trabalho.

Um dos primeiros estudiosos do trabalho a elaborar como exercer o maior controle possível no trabalhador foi Frederick Taylor. De acordo com Braverman (1981), o gerenciamento do trabalho no chamado período taylorista obedece aos seguintes princípios, que foram sistematizados por Taylor:

1. Dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores;
2. Separação da concepção (trabalho mental) e execução (trabalho manual), pois permite ao capitalista impor o ritmo de trabalho desejado, além de metodologia de trabalho eficiente ao capital;
3. Utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

Heloani (2003) completa essas características apontando a importância dada ao desenvolvimento tecnológico, na tarefa, nos estudos de tempos de movimentos e da fisiologia do trabalhador, além de contar com a “boa vontade” dos trabalhadores para o trabalho já que todo o seu esforço, sintetizado na intensificação do trabalho, seria compensado “proporcionalmente”<sup>33</sup> por salários<sup>34</sup>.

Na verdade, Taylor procura captar a “boa vontade” do trabalhador, modelizando sua subjetividade com o estudo de tempos e movimentos, Tendo como incentivo o aumento do salário, o trabalhador internaliza o “desejo” de aumentar a produção e passa a reorientar sua percepção para esse aumento (Heloani, 2003, p. 40)

---

<sup>33</sup> Tendo em vista os pilares que sustentam o capitalismo, a proporção entre salário e produção nunca será a mesma (tampouco os salários serão justos), pois, caso isso aconteça, trocariam-se seis por meia dúzia.

<sup>34</sup> A argumentação de Heloani (2003, p. 40) sobre a persistência do taylorismo na contemporaneidade é bem elucidativa: “A *nosso ver*, a abrangência de Taylor em vários setores da vida moderna é enorme. Tudo o que esteja ligado à maximização de recursos no tempo tem a marca inconfundível da otimização de tempos e recursos, características da administração taylorista, sejam entregas pelo correio, robôs em linha de montagem informatizada, alimentação do tipo Fast-food como a do MacDonalld’s, hospitais, o lazer previamente planejado e sistemático (excursões), currículos de escolas e, entre inúmeras outras áreas, cursinhos pré-vestibulares, em que seguimentos informativos ministrados por professores “superespecializados” justapõem-se, pressupondo-se o “superaproveitamento” do tempo em ritmo de

Paralelamente a consolidação do taylorismo na década de 1920, surge outra proposta de gestão do trabalho, que não exclui a anterior, denominada de linha de montagem ou fordismo, em homenagem a seu idealizador Henry Ford. Na verdade, o fordismo é um aprimoramento do taylorismo com o objetivo de intensificar ainda mais o ritmo de produção com o uso de esteiras, propiciando a produção em massa e o controle maior da subjetividade dos trabalhadores, como no gerenciamento dos grupos informais que foram se formando dentro das empresas como forma de resistência a padronização da subjetividade no taylorismo (Heloani, 2003).

É no período de desenvolvimento do modelo fordista que o Estado, como instrumento dos capitalistas, garante aos trabalhadores maior investimentos públicos, principalmente com saúde e educação, (o Estado de Bem Estar Social), direitos trabalhistas e melhores condições de vida. Ao mesmo tempo em que estas foram conquistas da classe trabalhadora, o Estado utilizou-as como forma de regulação para garantir maior extração de mais-valia relativa<sup>35</sup>.

O Estado organiza e reproduz a hegemonia de classe ao fixar um campo variável de compromissos entre as classes dominantes e as classes dominadas, ao impor muitas vezes até às classes dominantes certos sacrifícios materiais a curto prazo com o fim de permitir a reprodução de sua dominação a longo termo (Poulantzas, s/d, p. 213).

O desenvolvimento científico e tecnológico bem como a pressão da classe trabalhadora, principalmente por meio de sindicatos e partidos políticos, desgastou-se no modelo fordista, criando condições para outra forma de gerir o trabalho para a extração da mais-valia relativa, que é o modelo toyotista<sup>36</sup>.

---

*trabalho “superintensivo” e oferecendo como recompensa a “prosperidade” proporcionada pela entrada nas melhores faculdades.”*

<sup>35</sup> É constante a contradição na construção da realidade como pode-se perceber nessa parte do texto. Ao mesmo tempo que as condições de vida e trabalho melhoram graças as lutas da classe trabalhadora, os capitalistas se apropriam dessas conquistas para usarem-nas a seu favor, para garantir a exploração do trabalho.

<sup>36</sup> As modificações nos modos de gestão do trabalho não foram tão simples e lineares como o texto pode sugerir. Heloani (2003) afirma que o agravamento do modelo fordista fez surgir um período de retaylorização, até chegar ao modelo toyotista.



O precursor desse modo de gestão foi Taüchi Ohno, engenheiro da empresa automobilística Toyota na década de 1970, no Japão. Apesar desse modelo ter sido elaborado considerando as peculiaridades da cultura japonesa (de acordo com Ohno o modelo fordista, já decadente no E.U.A. – não era adequado aos padrões japoneses), ele respondia as novas necessidades do capitalismo e, por isso, expandiu-se por todo o globo, fazendo parte do “pacote” chamado neoliberalismo.

O principal pressuposto do toyotismo é “... *produzir o que o mercado demandar, no momento e na quantidade que o mercado solicitar*” (Heloani, 2003, p. 132). Para garantir tal objetivo, o modelo toyotista pressupõe 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 devido ao trabalho em equipe e a automação de alguns setores; maior participação dos funcionários nas empresas, tanto em questões decisórias como na participação nos lucros, entre outros (Alves, 2002).

No entanto, a participação do trabalhador na gestão da empresa é apenas um reordenamento das relações trabalhador/empregador (o primeiro passou a ser chamado de colaborador, associado), que visa o aumento da produtividade, por meio da competitividade, e não o bem estar de quem trabalha. De acordo com Vermelho (1998), a autonomia do trabalhador é restrita e, “*em última instância, as estratégias utilizadas têm, como objetivo maior, aumentar o controle sobre a força de trabalho, utilizando, para tanto, mecanismos não coercitivos*” (p. 107). A participação no processo decisório, por exemplo, se refere apenas a produção e nos setores que interessam diretamente o trabalhador é vetado, como mostra um trecho de um manual de uma grande empresa:

Não são permitidas discussões dos seguintes temas a fim de evitar conflito entre diferentes áreas:

- política salarial;
- programas de assistência;
- horário de trabalho;
- promoções;
- atividades sindicais;
- ações disciplinares;
- contratações e demissões; e
- alteração de projeto. (Batista, apud Heloani, 2003, p. 148).

O trabalho em equipe, tão almejado pela organização de trabalho hoje, da forma como está organizado, faz com que o trabalhador se responsabilize mais pelo processo produtivo (inclusive pelo insucesso) e, ao mesmo tempo, que prima-se pelo trabalho em conjunto, também se estimula a competição entre os membros da equipe ou entre equipes dentro da empresa. Como bem esclareceu Heloani (2003, p 136)

Talvez as principais características das equipes de trabalho, times de trabalho ou simplesmente *team work* sejam a complexidade e interpenetração entre a atividade laborativa (...). Parece-nos que, em toda história do trabalho, nunca se observou tamanha apreensão da capacidade cognitiva do trabalho pelo capital, pois os conhecimentos, tácitos ou não, devem ser incorporados à produção, e também jamais se conseguiu tão eficiente culpabilização tanto individual como grupal no que toca ao insucesso numa empreitada, num movimento em que as intersubjetividades constituídas se rendem e, às vezes, tentam disputar espaço com a objetividade organizacional, numa dança cuja música é sempre orquestrada pelo capital.

De acordo com Vermelho (1998), a autonomia do trabalhador é restrita e, “*em última instância, as estratégias utilizadas têm, como objetivo maior, aumentar o controle sobre a força de trabalho, utilizando, para tanto, mecanismos não coercitivos*” (p. 107).

Dessa forma, taylorismo, fordismo e toyotismo são diferentes formas de gestão do trabalho (que na essência não são tão diferentes entre si) que visam o mesmo objetivo: extração cada vez maior de mais-valia relativa. Quanto maior a extração de mais-valia, maior a exploração do trabalhador e maior é a abstração das peculiaridades do trabalho concreto. É importante frisar que o trabalho sempre tem a dimensão concreta, mas, no capitalismo, quanto maior a exploração mais a dimensão abstrata é evidenciada.

A dimensão abstrata não se refere apenas ao trabalho no capitalismo, mas a qualquer outra atividade (práxis) que tenha como equivalente um salário. A tradição marxiana as diferencia, tendo como critério a função ontológica entre as diferentes práxis e o trabalho, sendo este último entendido como a atividade vital que produz bens materiais necessários à reprodução social por meio da transformação da natureza. Todas aquelas atividades que não promovem a relação orgânica do homem com a natureza são denominadas de práxis. Há diversas outras atividades necessárias para a transformação da natureza, se considerarmos o desenvolvimento das forças produtivas, mas não são essas as atividades responsáveis pela produção em s

No entanto, apesar do trabalho concreto e de outras práxis possibilitarem o acúmulo de capital, por meio da extração de mais-valia, apenas um deles produz capital, enquanto o outro valoriza o capital já existente. Isso porque o capitalista tem sua fonte de lucro sempre na exploração do trabalho abstrato. Um operário de uma indústria automobilística, por exemplo, pode ter uma jornada de trabalho de 8 horas diárias, ganha X reais de salário e coloca 100 bancos dentro dos carros diariamente. Só que o salário que ele ganha, somado aos outros custos que o capitalista tem na produção, é equivalente a 50 bancos colocados. Nesse caso, o capitalista se apropria de 50 bancos colocados sem pagar o operário por esse trabalho, e poderá enriquecer ainda mais quando vender esse carro para o consumidor, já que não pagou nada por esses 50 bancos, mas será pago na venda dos mesmos. Sem dúvida, houve um acréscimo de conteúdo material na sociedade com a produção dos 100 bancos, e destes, 50 foram mais valorizados por não terem sido pagos.

Agora far-se-á uma análise semelhante com a atividade de um professor de uma instituição privada, que recebe Y reais de salário que é pago com as mensalidades de 10 alunos. Ao somar os custos que o dono da escola teve com a manutenção do prédio, material didático, etc, mais o salário do professor, são necessárias 12 mensalidades para cobrir esses custos, por exemplo. No entanto, esse professor tem uma turma de 30 alunos, o que significa que o lucro do proprietário da escola é referente às 18 mensalidades. Sem dúvida esse professor tem seu trabalho explorado e enriqueceu o dono da escola já que leciona para 30 alunos e ganha como se lecionasse para 10. Só que do ponto de vista de produção de conteúdo material, não houve nenhum acréscimo como no caso do operário que coloca bancos no carro; e se não houve criação de bens, não houve mais-valia. De fato o professor não gerou mais-valia como o operário, mas,

por meio de sua atividade valorizou a mais-valia já existente. Nas palavras de Lessa, nesse caso

o capitalista valorizou seu capital *sem que o capital social total se ampliasse sequer um átomo*. Houve uma concentração de riqueza nas mãos do capitalista sem que fosse gerado qualquer meio de produção ou de subsistência que agregasse, ao total da riqueza já existente na sociedade, um novo montante. Não houve, portanto, nenhuma "produção" de "capital", mas apenas a sua "valorização" (Lessa, 2004c, p. 17).

Há outra diferença entre o trabalho dos operários e o “trabalho” que não é intercâmbio orgânico do homem com a natureza: no primeiro é possível guardar capital sob forma de mercadoria, qualquer seja ela (barras de metais preciosos, pedras preciosas, imóveis, etc), já no segundo não é possível, pois “... *não se pode entesourar capital em horas de canto lírico, em uma dada quantidade de aulas de um professor, em uma porção de assistência médica ou em uma dada quantidade de assistência social*”(Lessa, 2005, p. 27).

Todas as classes sociais são sustentadas pela riqueza material produzida pelo proletariado, e essa produção e circulação “esparrama-se” (para utilizar uma expressão de Lessa) por toda a sociedade, seja de forma direta, com a apropriação da mais-valia pelo capitalista, no lucro dos comerciantes, nos salários dos próprios operários ou indireta, como no pagamento de impostos, nos salários de outros trabalhadores. O mesmo não ocorre com os “trabalhadores” que não são operários, pois vivem da produção de mais-valia extraída do proletariado<sup>37</sup>, apesar deles poderem valorizar essa mais-valia já existente com sua atividade profissional.

A partir dessas diferenciações, denomina-se na tradição marxiana o trabalho abstrato que gera ou valoriza a mais-valia de trabalho abstrato produtivo<sup>38</sup> e o trabalho

---

<sup>37</sup> Para Marx, proletariado são apenas os trabalhadores que operam o intercâmbio orgânico com a natureza.

<sup>38</sup> Apenas o trabalho abstrato produtivo que gera mais-valia possibilita o acúmulo de capital.

abstrato que não produz nem valoriza a mais-valia de trabalho abstrato improdutivo<sup>39</sup>. É importante destacar que os adjetivos produtivo e improdutivo não se referem a bom ou mau, útil ou inútil, mas apenas a função ontológica do trabalho, entendido como a transformação da natureza pelo homem e de outras atividades (práxis) no modo de produção capitalista. É indiscutível a necessidade da atividade do médico, do professor, artistas em geral, bem como dos mais diferentes operários, mas a função deles na manutenção e desenvolvimento do capitalismo é bem distinta.

Quando o trabalho abstrato produz mais-valia, ele é denominado produtivo. Ou seja, a denominação trabalho produtivo se refere à função social do trabalho no modo de produção capitalista, que é criar valor, e o valor só pode ser gerado por meio do trabalho concreto por ser essa a atividade que produz os bens materiais necessários para a reprodução social (Marx, 2004; 1867).

No entanto, há trabalho abstrato que não é trocado por capital, como, por exemplo, o trabalho doméstico que não produz mais-valia ao capitalista, mas, na verdade, gasta-os. Nesse caso, quando o trabalho não produz mais-valia, ele é denominado improdutivo, mas o é tendo como referência a função social do trabalho no capitalismo.

Em um exemplo dado por Braverman (1981), quando se contrata um jovem para aparar a grama do jardim, mesmo se este trabalho é remunerado com dinheiro, é improdutivo, pois, nenhum valor foi gerado nesse trabalho. Mas, se contratar o mesmo jovem para fazer o mesmo serviço por meio de uma empresa de jardinagem, esse trabalho passa a ser produtivo, já que esse jovem foi pago por um salário, que foi equivalente a um dia trabalho, e em cima desse trabalho, o capitalista dessa empresa

---

<sup>39</sup> A discussão de trabalho produtivo e improdutivo é polêmica entre os marxistas, como sinalizaram Netto e Braz (2006) e Lessa (2005). Logo, a discussão aqui tecida está muito longe de ser plenamente esclarecedora já que não abordaremos as razões das divergências em relação a posição que será aqui defendida.

teve “mais-valor”, extraído do próprio trabalho do jovem. *“O capital é, assim, não o dinheiro trocado por trabalho; é trocado por trabalho com o objetivo de apropriar-se daquele valor que ele cria no que é pago e acima do que é pago, o valor excedente”* (Braverman, 1981, p. 348).

Marx (2004; 1867, p. 163) acrescenta que o

... trabalho produtivo troca-se diretamente por dinheiro enquanto capital, isto é, por dinheiro que em si, é capital, que está destinado a funcionar como capital e que como capital, se contrapõe a força de trabalho. [Vale ressaltar que] o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de extorsão de trabalho não pago.

Dessa forma, se o trabalho for consumido apenas por seu valor de uso, sem criar valor excedente, nem for incorporado ao capital, este é improdutivo, bem como o trabalhador que executa esse trabalho. A prestação de serviços, entendido na lógica do capital, como o caso do médico, assistente social, psicólogo, professor, soldado, ou o funcionário público em geral, apesar de serem assalariados, tem em suas atividades as peculiaridades abstraídas, mas não geram nem valorizam a mais-valia, são, portanto improdutivos.

Mas, quando o médico, o assistente social ou o professor vendem sua força de trabalho para o capitalista, seu trabalho se torna produtivo, pois convertem em capital a riqueza social já produzida pelos trabalhadores operários e que se encontra em forma de dinheiro. Mas como?

Será utilizado novamente o exemplo do professor que atua numa escola privada, sob a análise de Lessa (2005, p. 28-29)

... contrata-se a força de trabalho do professor pelo seu valor de mercado. Com 20 alunos em uma sala de aula, nas condições atuais, normalmente é possível arrecadar com as mensalidades mais do que o salário dos professores somado aos custos da escola. Com 30 ou 40 alunos, então, a lucratividade é estupenda. Ora, de onde vem o lucro do dono da escola? Do dinheiro que está no bolso dos pais que pagam as mensalidades. Ao terminar o mês, o que o dono da escola recebeu é exatamente o que os pais perderam. Trata-se de um sistema de trocas cuja soma é sempre zero: o que um recebe é a quantia exata que os outros perderam. O acréscimo de capital do dono

da escola, somado aos custos e aos salários, é idêntico ao dinheiro que saiu do bolso dos pais. O que acrescentou de um lado da equação foi subtraído do outro.

Apesar de produzir mais-valia, a forma como esta foi produzida foi diferente. Claro que isso não importa ao capitalista, o que lhe interessa são as diferentes possibilidades de produzir lucro seja pelo trabalho com o intercâmbio com a natureza seja pela práxis social que não seja trabalho concreto.

Mais um exemplo: um professor não produz um carro, mas o que ele ensina a um aluno num curso técnico de mecânica, é necessário para que o carro seja produzido. Se esse conhecimento transmitido pelo professor é necessário para a produção, qual a diferença entre ele e o futuro mecânico? Do ponto de vista formal, quase nenhuma.

Tanto o ato do professor como do aluno

são similares: partem de uma prévia ideação, a objetivam através de transformações do real e, ao final deste processo, temos algo anteriormente inexistente: uma nova situação, enfim, que vai exigir novas prévias ideações e objetivações. A ação de um operário quando pega uma chave de fenda para apertar um parafuso na linha de montagem, o ato de um professor preparar e dar uma aula, (...) são todos eles rigorosamente similares do ponto de vista de sua forma. Todos eles promovem uma síntese entre teleologia e causalidade através da objetivação (Lessa, 2004a, p. 15).

Neste exemplo, não se pode considerar que o que o professor faz é trabalho concreto (intercâmbio com a natureza), portanto, é trabalho abstrato, pois, no modo de produção capitalista, essa atividade é paga por um salário - um valor de troca - que abstrai as propriedades inerentes à atividade por um equivalente, sendo o valor de uso apenas um substrato para a efetivação dessa troca.

Se esse professor ensinar numa instituição escolar privada, sua atividade valoriza a mais-valia já existente, já que seu trabalho foi comprado pelo tempo necessário para reproduzir seu produto, a aula, o professor executa um trabalho abstrato produtivo. De acordo com Marx, será produtivo porque

como fim imediato e [o] produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia, temos que só é produtivo aquele trabalho - e só é trabalhador produtivo aquele que emprega a força de trabalho - que diretamente produza mais-valia; portanto, só o



trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital. Do simples ponto de vista do processo de trabalho em geral, apresentava-se-nos como produtivo, o trabalho que se realiza em produto, mais concretamente em mercadoria. Do ponto de vista do processo capitalista de produção, acrescenta-se a determinação mais precisa: de que é produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza – sem equivalente para o operário, para seu executante – em mais-valia, representada por um subproduto, ou seja, um incremento excedente de mercadoria para o monopolizador dos meios de trabalho, o capitalista (Marx, 2004, 1867, p. 155-56).

Mas, se o professor for contratado por uma instituição pública de educação básica<sup>40</sup>, seu trabalho passa a ser abstrato improdutivo, pois não há produção de mais-valia, mas o gasto desta (produzida por outros setores), que foi passada as instâncias públicas por meio de impostos, por exemplo.

Assim, planejar ou preparar a produção, apesar de serem necessárias, não é o ato de produção em si; nenhuma sociedade se reproduz só com a intenção e com o planejamento da produção, mas essas duas fases são imprescindíveis para a produção. O fato de necessitarmos cada vez mais de planejar e preparar a produção devido ao desenvolvimento das forças produtivas não faz com que todas as atividades que são trocadas por salário sejam analisadas da mesma forma, como bem analisou Netto e Braz (2006, p.117):

O fato de uma série cada vez maior de atividades que rigorosamente não constituem trabalho (...) adquirir forma mercantil – ressaltamos a lógica que, sob o capitalismo, conduz a uma mercantilização universal das relações sociais (...) – esse fato não deve obscurecer as fronteiras entre trabalho e modalidades de práxis sem as quais o próprio trabalho não se pode realizar. Mesmo que tais modalidades apareçam mercantilizadas, elas não produzem valor – a criação de valor só se efetiva na criação de mercadorias.

Lessa (2004a, p. 18) aponta que a raiz da diferença entre trabalho concreto e abstrato (seja produtivo ou improdutivo) está na “... qualidade *da causalidade a ser transformada*”, isto é, nos fins do trabalho do professor e do operário são distintos. O

---

<sup>40</sup> Essa análise serve apenas para as instituições escolares de educação básica de caráter público, já que nas universidades públicas há outras relações mercantis envolvidas, mas complexas, como a cobrança de matrículas e mensalidades de cursos de pós-graduação, ou a prestação de serviços de alguns professores que nela atuam. Como as professoras da história aqui narrada atuam na educação básica de caráter público, a análise se restringirá a esse nível educacional.

primeiro tem por finalidade ensinar como se faz um carro, o outro tem por função fazer o carro. Do ponto de vista da necessidade, ambos são importantes para a produção e, nesse aspecto, poderiam ser considerados trabalho, mas no âmbito da função social, e esse é o critério utilizado por Marx para essa discussão, são ontologicamente diferentes e por isso não podem ter a relação de identidade.

E são tão distintos que, apesar de ambos serem assalariados, um (o operário) vive do próprio trabalho, pois seu salário é extraído de seu intercâmbio orgânico com a natureza; e o outro (o professor) vive da exploração desse operário, porém não de modo direto como o capitalista, mas indireto, já que seu salário sai do capitalista ou do Estado (no caso de funcionários públicos). Isso porque toda a riqueza social necessária para a reprodução social, que tem base material, sai do trabalho concreto. Essa classe que vive de modo indireto da exploração do trabalho produtivo (como é o caso do professor), faz parte de uma classe de transição, de acordo com Marx (2004; 1867).

Os que pertencem a essa classe são aqueles que não produzem os bens materiais necessários à reprodução social (o proletariado) e também não pertencem à classe que detêm os meios de produção (a burguesia). São, na maioria das vezes, assalariados pagos pela burguesia com a riqueza produzida e expropriada do proletariado. A função social dessa classe de transição é, para Marx, auxiliar a burguesia a manter a exploração, organizando a produção.

No entanto, até esta classe de transição é explorada e vive sob intensa desigualdade social imposta pela burguesia dominante, justamente por suas características: não produz a riqueza social material, como o proletariado, e também não detém essas riquezas, como a burguesia. Assim como o proletariado acaba mantendo o sistema capitalista, mesmo sem entender como e saber que o faz, a classe de transição organiza a produção também sem ter consciência desse papel. Com o desenvolvimento

cada vez mais acentuado das forças produtivas, cada vez a classe de transição tem mais importância na manutenção do sistema capitalista; e como esse desenvolvimento ocorre sob o domínio do capital, cada vez mais trabalhadores produtivos e improdutivos são explorados.

Desse modo, apesar de Marx atribuir ao proletariado a responsabilidade da revolução, a classe de transição também pode ter participação importante nesse processo revolucionário, por organizar a produção nas mais diferentes perspectivas e por ser explorada e sofrer com a desigualdade, só que de maneira diferente da do proletariado. Os dois próximos itens deste capítulo discorrerá sobre esse fato a partir da educação forma, mas, apenas para citar rapidamente, da mesma forma que a educação serve como instrumento para manter a sociedade capitalista, pode também ser um instrumento para derrubá-la.

Assim, para sintetizar essa discussão, pode-se apontar as seguintes conclusões:

1. O trabalho abstrato é aquele que tem como equivalente um salário;
2. No capitalismo, o trabalho concreto (intercâmbio orgânico com a natureza) é, predominantemente, abstrato, por ser assalariado;
3. O trabalho abstrato pode ser produtivo (se produzir mais-valia) ou improdutivo (que não produz mais-valia, mas é necessário para a organização da produção);
4. Para analisar se o trabalho é produtivo ou improdutivo, é necessário ter por critério a função social que este tem no capitalismo. Um professor pode ser um trabalhador produtivo ou improdutivo e o que vai determinar a função de seu trabalho é a forma como sua força de trabalho será utilizada;
5. O que determina gerar ou valorizar mais-valia ou não é o tipo de relação que o trabalhador tem com o empregador. Se há produção ou valorização de mais-valia, a relação é mercantil capitalista ( $D \rightarrow M \rightarrow D'$ ), ou seja, o lucro é gerado

na produção; se não gera nem valoriza mais-valia a relação é mercantil simples (D - M - D+), em que o lucro sai da circulação;

6. Pertence a classe operária aqueles que tem no trabalho um intercâmbio com a natureza, ou seja, a transforma em bens materiais necessários para a reprodução social. Dessa forma, quando aqueles que pertencem à classe operária recebem um salário, tornam seu trabalho em abstrato produtivo;
7. A burguesia é a classe que detêm a propriedade dos meios de produção e organiza o trabalho, logo fazem um trabalho abstrato improdutivo e vivem da exploração e da expropriação direta da classe operária;
8. A classe de transição é aquela que não tem um trabalho concreto, nem detêm os meios de produção, mas vivem, de modo indireto, da exploração e expropriação do trabalho da classe operária. Esta classe pode executar um trabalho abstrato produtivo quando converte dinheiro em capital, ou um trabalho abstrato improdutivo quando fazem parte da organização da produção, sem produzir mais-valia.

Dessa forma,

todos os atos humanos possuem a mesma forma (objetivação de teleologias), todas as práxis são indispensáveis à existência da sociedade à qual pertencem, todas as distintas práxis, com maiores ou menores mediações, se relacionam com a produção dos bens materiais; e, na sociedade contemporânea, a enorme maioria das atividades são reduzidas ao trabalho assalariado. O que as distingue enquanto trabalho e outras formas de práxis são suas distintas funções sociais. Ao trabalho cabe a reprodução da base material da sociedade; às outras formas de práxis cabem as funções preparatórias (as mais diversas) indispensáveis à realização dos atos de trabalho historicamente necessários (Lessa, 2004a, p.20).

## **2.2 A construção da educação moderna: capitalismo, educação, professor**

No item anterior, foi esclarecido como a categoria trabalho se manifesta e é operacionalizada no modo de produção capitalista, na perspectiva marxista. Foi introduzido, a partir de exemplos, que a atividade profissional do professor contratado

em instâncias públicas de educação básica é trabalho abstrato improdutivo e aquele que é contratado por instituições particulares faz um trabalho abstrato produtivo. Como a atividade docente é objeto desta investigação, será evidenciado melhor a razão dessa afirmação.

A razão está na função social da atividade do professor, tanto em relação ao capitalismo como a ontologia do ser social. Sobre a primeira, no modo de produção capitalista, o exercício da atividade docente é trocado por um salário, seja o professor um funcionário público ou um funcionário de empresa privada. Por isso, denomina-se sua atividade de trabalho abstrato, mas este será produtivo ou improdutivo se valorizar mais-valia ou não.

Do ponto de vista ontológico, a atividade do professor não pode ser considerada trabalho, pois não produz bens materiais necessários para a reprodução social (o que caracteriza o trabalho concreto), apesar de ser necessária para esta produção e para o desenvolvimento humano. Assim, pode-se denominá-la de atividade docente (entendendo-se por atividade a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psíquico que orienta o indivíduo na realidade) ou práxis social do professor (que é atividade humana objetivada pelas dimensões teórica e prática: prática porque a teoria é guia da ação e teórica porque essa relação é consciente). Mas, porque e como a atividade docente é necessária para a reprodução social e para o desenvolvimento humano? A função da atividade docente é apenas de valorizar a mais-valia já produzida? E o trabalhador improdutivo da educação, qual é sua função? Começar-se-á pelas duas últimas questões.

Já foi afirmado que a essência do modo de produção capitalista é a propriedade privada dos meios de produção e a exploração da força de trabalho dos que não detêm esses meios. A exploração, feita principalmente pela extração da mais-valia, é feita em alguns casos de forma velada, como no caso da mais-valia relativa, o que impossibilita

ao trabalhador o conhecimento de que está sendo explorado, mas principalmente como ocorre essa exploração, e, conseqüentemente como transformar tal situação.

A única possibilidade do trabalhador perceber como está sendo explorado é por meio do conhecimento profundo das mediações que compõem a realidade, já que aparentemente, as relações entre trabalhadores e donos dos meios de produção são relações mercantis simples, e não capitalistas.

Para garantir a manutenção e o desenvolvimento do capitalismo, que implica, entre vários outros fatores, a exploração velada do trabalhador e o desconhecimento deste último dos elementos que movimentam a realidade, o capitalista utiliza-se de várias esferas e mecanismos sociais, que ora beneficiam a classe trabalhadora, ora aumentam ainda mais o sofrimento desta. Um dos setores que auxilia na manutenção e no desenvolvimento do capitalismo é o Estado, que encontra na educação por ele gerida uma das formas mais eficazes de garantir o modo de produção capitalista.

O Estado foi incorporado no capitalismo como o setor que organiza a sociedade para garantir que a acumulação do capital ocorra. O modo de organização estatal para assegurar tal finalidade modifica-se de acordo com o próprio movimento do capital. Encontra-se nos mais de dois séculos de existência do capitalismo momentos em que o Estado intervém de forma incisiva em vários setores, principalmente no produtivo, noutros a intervenção é muito mais na gestão social.

As intervenções estatais são sempre necessárias, mas são fundamentais em momentos de crises do capitalismo, como, por exemplo, a crise ocorrida em 1929, que segundo Netto e Braz (2006) de todas as crises enfrentadas pelo capitalismo, essa foi a de maior impacto negativo. A intervenção estatal é necessária porque a economia capitalista, por si só, não garante todos os meios de atividade para movimentar o capitalismo.

Fausto (1987, p. 314) afirma que as diferentes formas de intervenção estatal podem ser em três casos:

1) a ação do Estado regulamentando a concorrência (excluindo aqui a intervenção nas relações entre capitalistas e trabalhadores assalariados); 2) a ação do Estado nas relações capitalistas/trabalhadores assalariados. Incluiremos nesse caso também a ação do Estado visando dar garantias sociais do tipo seguro de saúde, etc.; 3) presença do Estado enquanto agente econômico, sobretudo enquanto proprietário de empresas, que podem funcionar como simples empresas capitalistas.

Apenas o segundo caso será abordado já que é neste que se insere a educação<sup>41</sup>.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, novas necessidades são colocadas no mundo do trabalho, como maior qualificação dos trabalhadores para operar máquinas com inovações tecnológicas e maior conhecimento para planejar e gerir o trabalho, entre outros fatores. Esse fato faz com que a sociedade burguesa encontre formas de capacitar a mão de obra já existente, mas também principalmente, os futuros trabalhadores, sem trazer custos aos proprietários (já que tudo é financiado pelos tributos pagos pela própria classe trabalhadora), ao mesmo tempo em que garante o aumento qualificado da produção.

Pela inviabilidade dos capitalistas se responsabilizarem diretamente pela capacitação dos futuros trabalhadores, que eram muitos, e por contar com a função organizadora do Estado, coube a este último tal finalidade. A forma que o Estado encontrou para assegurar essa finalidade foi por meio da expansão, laicidade e gratuidade da escola, onde a transmissão de conhecimento produzido pela humanidade ocorria (e deve ocorrer), predominantemente<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Para maior aprofundamento sobre o assunto, ver Fausto (1987), Poulantzas (s/d) e Netto e Braz (2006). Estes últimos autores pouco abordam o papel do Estado na referida obra, mas indicam bibliografia pertinente sobre o assunto no final do capítulo 8.

<sup>42</sup> O surgimento da escola pública e laica, bem como sua expansão, foi muito mais complexa que o exposto, além de contar também com outros fatores que possibilitou seu aparecimento e manutenção. Para maior conhecimento sobre o tema, sugerimos a leitura de Saviani (1991a).

A educação formal para todos os futuros trabalhadores sob a responsabilidade estatal, além de beneficiar diretamente os proprietários dos meios de produção por não terem nenhum custo com isso, poderia cumprir também outro papel: o de velar cada vez mais as mediações constitutivas da realidade com determinadas formas de transmitir o conhecimento e com a manipulação e ocultamento de alguns fatos histórico-sociais em favor da classe dominante.

A escola tem em si a contradição de possibilitar melhor e maior conhecimento da realidade, conhecimento esse que facilita vislumbrar possibilidades de superação da realidade, como também de manter e propiciar mais desenvolvimento da ordem social vigente. E os burgueses, em especial os mais esclarecidos, sabiam (e sabem) dessa contradição. Isso é tão verdade que o aumento no conhecimento da realidade por parte dos trabalhadores (que o aprenderam nos mais diferentes espaços sociais, inclusive na escola) fez com que passassem a lutar de forma organizada por melhores condições de vida (como saúde, educação, moradia) e de trabalho (diminuição da jornada de trabalho, melhor remuneração, direitos trabalhistas, entre outros).

Assegurar condições mínimas de vida aos trabalhadores, além de “acalmá-los”, numa tentativa de controlar e/ou dizimar os movimentos sociais dessa classe<sup>43</sup>, também propiciaria maior exploração destes por parte dos capitalistas, como já foi afirmado anteriormente.

É importante reiterar que as melhorias nas condições de vida da classe trabalhadora são decorrentes sempre de intensas lutas dessa classe, mas os capitalistas, em algum momento, encontram formas de também se beneficiarem dessas conquistas. Na verdade “... *o Estado assume a realização de certas tarefas coletivas, mas que ele as*

---

<sup>43</sup> Em alguns momentos históricos a tentativa de controle beneficiou significativamente os trabalhadores, como no período do Estado de Bem Estar Social, e noutros o controle foi feito com extrema violência, como ocorrido em 1848 ao derrubar as revoluções ocorridas em parte da Europa, e nas ditaduras políticas ocorridas durante o século XX em diferentes partes do mundo.



*realiza no interior das exigências formais do sistema, sistema que se baseia na exploração e na dominação de classe”* (Fausto, 1986, p. 321).

No século XX, período em que houve maior desenvolvimento das forças produtivas dentro do modo de produção capitalista, teve maior acirramento das lutas da classe trabalhadora já que o desenvolvimento do capitalismo implica, necessariamente, aumento na exploração do trabalho. Com o aumento das lutas sociais da classe trabalhadora e das várias crises enfrentadas pelo capitalismo nesse século<sup>44</sup>, o Estado, além de continuar com os mecanismos de coerção social já existentes, elabora estratégias de coesão social, sendo o exemplo mais clássico o Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*) nos países em que capitalismo estava mais desenvolvido<sup>45</sup> (Netto e Braz, 2006). É nesse período que foi ampliado os direitos civis, trabalhistas e políticos e os discursos sobre cidadania, direitos e deveres do cidadão ganharam corpo.

Em relação à gestão do trabalho, esse é o período que predominava o taylorismo-fordismo, que necessitava, mais do que nunca, de força de trabalho tecnicamente capacitada e facilmente manipulável. O conhecimento escolar transmitido às massas deveria ser de modo a instrumentalizá-la para melhor conhecimento tecnológico em uma parte da produção, para que o trabalhador pudesse ser especialista em determinado setor. Havia uma promessa (que ficou apenas como promessa) que aqueles que estudassem, que buscassem conhecimento, teriam melhores chances de emprego, pois,

O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual (Gentili, 2002, p. 50).

---

<sup>44</sup> O século XX foi responsável pelas principais crises do capitalismo como as ocorridas em 1900, 1907, 1913, 1921, 1929 e 1937-1938, segundo Netto e Braz (2006). Importante destacar que essas crises fazem parte do movimento do próprio capital, que é constituídos por quatro fases: crise, seguido pela depressão, que é sucedido pela retomada e finaliza com o auge (idem).

<sup>45</sup> Nos chamados países subdesenvolvidos o Estado de Bem Estar Social foi muito pouco estruturado.

Em relação ao trabalho pedagógico nesse período, pode-se apontar as seguintes características: classificação de diferentes tipos de escola para diferentes pessoas, denominado por Kuenzer (2002) de dualidade estrutural; fragmentação curricular, que implica na divisão do conhecimento sem manter qualquer relação entre eles; contratação de professores por jornada de trabalho, hora/aula ministradas (que implicou na criação de um plano de cargos e salários), “... *de modo que eles se dividam entre diversos espaços, sem desenvolver sentido de pertinência à escola ...*”(Kuenzer, 2002, p. 85); fragmentação na formação do próprio professor, tanto a inicial como a continuada, em que a os agrupamentos destes profissionais eram feitos por especialidades ou disciplinas comuns entre eles, inviabilizando a discussão da educação como um todo, bem típica das estratégias taylorista-fordista. A autora ainda ressalta que esse tipo de pedagogia foi originada de

propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo que propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em decorrência, a seleção e a organização dos conteúdos sempre ocorreu a partir de uma concepção positivista de ciência, fundamentada em uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada. Nessa concepção, para cada objeto correspondia uma especialidade que, ao construir seu próprio campo, automatizava-se, desvinculando-se das demais e perdendo o seu vínculo com as relações sociais e produtivas (Kuenzer, 2002, p. 83).

A formação dos professores seguia esse mesmo parâmetro, fazendo com que o produto de sua atividade não fosse diferente do exposto. Como a concepção de conhecimento era rigorosamente formal, cabia ao professor transmitir o conhecimento, e essa função lhe outorgava poderes em relação aos alunos, cabendo a estes últimos apenas receberem tudo o que os detentores do conhecimento tinham a lhes ensinar (Saviani, 1991a). Nesse ideário pedagógico, denominado de pedagogia tradicional, a autoridade do professor era quase inquestionável pelo aluno, e os métodos de aprendizagem adotados levavam ao mecanicismo, como repetição contínua de tarefas

em que o aprendizado do aluno era pouco satisfatório com o apoio do recurso mnemônico de “decorar”.

Mas, o movimento do capital foi mostrando que a promessa de melhor emprego para aqueles que tinham melhor capacitação técnica não era bem assim, principalmente com a reestruturação da gestão do trabalho para o modelo toyotista, que trouxe novas exigências para os trabalhadores, portanto, novas exigências para a educação formal. O Estado, principal responsável pela educação formal, soube fazer essas mudanças com maestria, utilizando-se da ideologia neoliberal para referendar e legitimar a ordem vigente.

Por meio de concepções naturalistas de sociedade (a desigualdade é inevitável e necessária), de homem (compreendido como naturalmente ganancioso, competitivo e mesquinho) e de uma noção pífia de liberdade (restrita a direitos e deveres para classe trabalhadora, mas liberdade plena para o mercado), os capitalistas mudam o discurso sobre o papel do Estado na sociedade, sob o argumento que este deve ser enxuto para garantir a concretização desses pressupostos e garantir o crescimento econômico e, conseqüentemente, da empregabilidade.

Em nome da “reforma” do Estado, direitos adquiridos pelos trabalhadores estão sendo revistos ou retirados, além dos investimentos dos setores relacionados ao bem estar social destes diminuírem gradativamente, chamando a sociedade civil para comporem parcerias com o Estado, sob o lema de cidadania, solidariedade e responsabilidade social; e as políticas de privatização aumentarem de forma vertiginosa.

No entanto, o discurso de diminuição da intervenção estatal é apenas aparente. Os capitalistas sabem da necessidade da intervenção do Estado e esta continua nos setores mais importantes e rentáveis para estes, como proteção de mercados, acesso a

conhecimentos ou negócios privilegiados, assessoria em relações diplomáticas voltadas para o mercado, entre outros (Dreifuss, apud Netto e Braz, 2006).

Netto e Braz (2006) argumentam que

... o objetivo real do capital monopolista não é a “diminuição” do Estado, mas a diminuição das funções estatais *coesivas*, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais. Na verdade, ao proclamar a necessidade de um “Estado mínimo”, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um *Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital*. (p. 227, grifos do original).

Em análise semelhante, Poulantzas (s/d) afirma que:

Logo não se poderia dissolver em nenhum caso, hoje menos que nunca, as funções econômicas do Estado especialmente naquelas do exercício da violência legítima e da reprodução-inculcação da ideologia dominante. Essas funções econômicas estão diretamente articuladas no ritmo específico de acumulação e reprodução do capital.

Considerando esse aspecto, Netto e Braz (2006, 228) ainda ressaltam

O ataque do grande capital às dimensões da intervenção do Estado começou tendo por alvo a regulamentação das relações de trabalho (...) e avançou no sentido de reduzir, mutilar e privatizar os sistemas de seguridade social. Prosseguiu estendendo-se à intervenção do Estado na economia: o grande capital impôs “reformas” que retiraram do controle estatal empresas e serviços – trata-se do processo de privatização, mediante o qual o Estado entregou ao grande capital, para exploração privada e lucrativa, complexos industriais inteiros (siderurgia, indústria naval e automotiva, petroquímica) e serviços de primeira importância (distribuição de energia, transportes, telecomunicações, saneamento básico, bancos e seguros).

Esse ataque dos capitalistas às intervenções estatais voltadas para os direitos sociais afetou de forma significativa a educação formal. A propagação da ideologia neoliberal e as reformas estatais fizeram com que a educação no Brasil se reestruturasse no sentido mais amplo, como: a descentralização da educação para propiciar a autonomia das instituições escolares, sob o argumento de pluralidade cultural existente no país e da extensa territorialidade geográfica brasileira, que dificulta a aplicação adequada de investimentos para atender as demandas reais de uma determinada localidade; o aumento de estratégias de compensação social da pobreza relacionada à educação, especificamente com a frequência do aluno à escola, como a merenda escolar (medida essa existente a um bom tempo na educação), bolsa família (medida do

governo federal), Leve Leite (medida do governo do município de São Paulo), entre outros.

Percebe-se também o aumento do número de instituições escolares em todo o território nacional e o aumento no número de matrículas, em especial na educação básica, que com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, inclui a educação infantil como pertencente a esse nível educacional. Essas medidas podem parecer benéficas para a educação brasileira, mas o problema é como parte elas estão sendo viabilizadas.

A descentralização talvez fosse uma estratégia necessária, mas que continuasse sob a responsabilidade do Estado, em todos os seus aspectos, inclusive o pedagógico. No entanto, o Estado se reduz a função de avaliador da educação, utilizando-se de vários instrumentos que testam o conhecimento, ou melhor, desempenho dos alunos. Exemplos disso são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), além das agências de financiamento de pesquisa e das instituições escolares.

No entanto, exames de avaliação padronizados acabam não avaliando desempenhos que não se encaixam neste, além de ferir a pluralidade cultural de diferentes demandas existentes no país, tão propalado pelo Estado. Desse modo, o que não pode ser medido por esses exames, passa a não ter importância no contexto pedagógico, inserido agora na cultura do desempenho. Santos (2004, p 1153) alerta que em relação a determinados conteúdos, tanto professores como alunos “... *no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, (...) [são abandonados] em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho*”.

Frigotto e Ciavatta (2003, p 17-18) avaliam que os dados coletados no SAEB,

se efetivamente analisados como o faz uma pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, acabariam reprovando o conjunto de políticas do próprio Ministério. Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta "medida" como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações. Ressaltamos que não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação.

Na cultura do desempenho, o que importa são os números: maior quantidade de escolas, maior número de matrículas, maior produção científica e maior nota nos exames nacionais de avaliação (que não são nada bons no que se refere, especialmente a educação básica).

Ainda dentro do aspecto estrutural, a responsabilidade que o Estado tinha sozinho com a educação passa agora a dividir com a sociedade civil (Organizações Não-Governamentais – ONGs – como os “Amigos da Escola”), como preconizado na última LDB, em relação ao acesso e permanência dos alunos na escola, equipamento de infraestrutura e didática para as escolas, incentivo na formação continuada dos professores, entre outros itens, como bem analisou Saviani (1999).

No entanto, essa parceira entre Estado e sociedade civil na responsabilidade pela educação vai além das dimensões estruturais, abarca também o trabalho pedagógico. São comuns chamadas publicitárias de voluntariado nos campos escolares, principalmente via Rede Globo de Televisão, convocando a população para serem “Amigos da Escola” para atuarem em atividades esportivas, de lazer e, até mesmo, de reforço escolar para aqueles alunos que tem dificuldade em aprender no período regular de aula. Tudo isso sob o lema de responsabilidade social e solidariedade.

É inegável a necessidade da comunidade e da sociedade como um todo participar do processo educacional, no entanto, essa participação não deve ser no direcionamento

do processo pedagógico propriamente dito, que deve ser feito por educadores devidamente formados. Oliveira (2004, p 1135), a respeito desse assunto, avalia que

a idéia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública, apela para o voluntariado e contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é mais importante no contexto escolar.

Esse “novo” modelo de estrutura escolar está diretamente subordinada aos modos da gestão toyotista no trabalho, que também invadiu o cenário educacional. E não é apenas o pressuposto de desempenho dentro dos padrões toyotista que são propagados na educação formal: a idéia de flexibilidade na atuação profissional dos educadores e no que e como deve ser ensinado por eles aos alunos seguem esses padrões. A idéia de capacidade, posta na pedagogia tradicional, é substituída pela de competência. Cabe a escola agora ensinar os alunos a serem competentes em diversas áreas para que se tornem futuros trabalhadores flexíveis no mercado de trabalho. Isso pressupõe que os alunos têm que ser flexíveis no processo de aprendizagem, assim como os professores.

A idéia de competência está diretamente ligada com a utilizada nas empresas, que pressupõe flexibilidade, competência para resolver problemas inesperados de forma criativa e rápida adaptação a novas situações e avanços tecnológicos. Essa idéia de competência fez surgir às chamadas pedagogias da competência, pedagogias do professor reflexivo e ainda as pedagogias do afeto<sup>46</sup>. Esta última pedagogia defende que é possível ter uma sociedade mais justa e solidária se esses valores relacionados a afetividade, solidariedade, companheirismo, passarem a ser ensinados e vividos na escola. Dentro dessa perspectiva, “... *acabar com as guerras seria algo possível por*

---

<sup>46</sup> Sobre a pedagogia das competências e do professor reflexivo Facci (2003) e Duarte (2000 e 2003) fazem análises críticas profundas e pertinentes sobre o significado e as influências negativas dessas pedagogias na educação brasileira contemporânea. Em relação à pedagogia do afeto Silva (2006) apresenta breves considerações sobre as implicações dessa perspectiva pedagógica para a educação.

*meio de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens”*

(Duarte, 2003, p. 15).

Todas elas apontam que o papel do professor não é mais a de transmissor do conhecimento, mas de facilitador deste, que deve buscar apoio na experiência cotidiana imediata para orientar sua atividade. Para ser facilitador, cabe ao professor conhecer a realidade e particularidades de cada aluno, estimular a curiosidade natural que existe nele para que possa conhecer (fundamentada na concepção naturalista de homem propagada pelo neoliberalismo), primar pelo aprendizado individualizado, já que é o aluno quem deve descobrir sozinho o conhecimento, o professor apenas facilita. Para alcançar tamanha façanha, o professor não tem apenas a função de ensinar, mas também de educar os alunos, no sentido mais amplo: ensinar conteúdos escolares, boas maneiras no trato com as pessoas, hábitos de higiene pessoal, valores éticos e morais, lidar com problemas pessoais dos alunos, desde familiares a sociais (a modificação na estrutura de mercado modificou também as relações familiares).

Oliveira (2004, p. 1132) defende que

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de particular concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.

A própria noção de conhecimento modifica-se: enquanto na pedagogia tradicional o conhecimento era entendido como aqueles voltados para a capacitação técnica para o trabalho, agora denomina-se conhecimento o científico, o ético, o



cultural, o religioso, o moral, o de senso-comum, tendo todos o mesmo valor. Essa concepção de conhecimento vem atrelada a idéia de sociedade do conhecimento, que em tese, caracteriza a atual sociedade contemporânea em que o conhecimento está cada vez mais acessível a todas as esferas da sociedade.

Sem dúvida, a apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade é de fundamental importância, e cabe a escola possibilitar a concretização desse processo. Todos os tipos de conhecimento apontados anteriormente são importantes, mas há uma relação hierárquica entre eles no que tange a escola e, principalmente, como eles devem ser ensinados. A crítica aqui apresentada está relacionada à falta de prioridade do que deve ser ensinado na escola, como e para qual finalidade, crítica essa será apresentada no próximo tópico do texto.

De fato, houve um aumento significativo na produção do conhecimento, mas a qualidade desse conhecimento e o acesso são questionáveis. Afirmar a acessibilidade num país em que ainda é grande o número de pessoas analfabetas ou semi-alfabetizadas (sem falar dos analfabetos funcionais), que tem dificuldades em manusear livros, computadores (e até caixa eletrônico do banco) é uma falácia.

Kuenzer (2002, p 80) defende que nesse modelo de educação “*ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender as exigências do processo de valorização do capital*”.

Todas essas concepções, que fazem parte dos documentos oficiais da educação brasileira, foram inspiradas num documento organizado pela UNESCO, especificamente no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, também conhecido como Relatório Jacques Delors (2001). Sob o lema de “educação para a vida”, o relatório aponta a necessidade dos homens saberem conviver na aldeia global,

que é constituída de diversidades que devem ser aceitas. Cabe ao homem aprender a ter habilidade para se comunicar bem, se apropriar dos conhecimentos que estão mais acessíveis com o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, enfim, que a educação promova a adaptação dos indivíduos a realidade.

Todos esses aspectos estão sintetizados em quatro tipos de aprendizagens, que inspiram as pedagogias das competências, do professor reflexivo e do afeto. Segundo Delors (2001) essas aprendizagens

... serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (idem, p. 90, grifos do original).

Todos esses tipos de aprendizagens podem ser sintetizados em apenas uma: aprender a aprender. A pedagogia do aprender a aprender busca inspiração no movimento escolanovista da educação e na epistemologia genética piagetiana, que fundamenta aquelas concepções de métodos de aprendizagem e de função da atividade docente que apresentamos anteriormente. Apenas como exemplo de como os fundamentos piagetianos convergem com o lema aprender a aprender, será transcrito abaixo um trecho de uma obra de Piaget sobre educação e formas de aprendizagem:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não pode se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: *nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente* (Piaget, apud Duarte, 2003, p. 9, grifos do autor).

Pode-se concluir que, como bem analisou Duarte (2003), o que o indivíduo aprende sozinho é sempre melhor que aprender coletivamente ou pela transmissão do

conhecimento; o que importa é o método de construção do conhecimento e não o conhecimento propriamente, a função da educação escolar é preparar os indivíduos para a realidade social posta, que é competitiva e individualista. A educação deve instrumentalizar os indivíduos para sobreviver nessa realidade.

Outro aspecto ainda é importante a ser ressaltado: tudo isso recebe incentivo, consultoria e em alguns momentos financiamento dos principais organismos que representam diretamente os capitalistas do mundo, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No entanto, na prática, a escola pública brasileira não vem conseguindo ensinar os alunos aprender a aprender como preconizado nos documentos, já que há alto contingente de pessoas semi-alfabetizadas, que encontram muitas dificuldades de entrar no mercado de trabalho.

Apesar dessa condição de semi-alfabetizados de parte da população que inviabiliza o aumento da qualificação da força de trabalho, que aparentemente vai contra aos objetivos do capital, esta situação responde as necessidades da sociedade burguesa e do modo de produção capitalista de duas formas: a manutenção desta, decorrente do desconhecimento cada vez maior da população em geral, o que dificulta e muito o real conhecimento das mediações que constituem a realidade; e também o controle do contingente excessivo de força de trabalho, já que atualmente o capitalismo vive um período de desemprego generalizado.

De acordo com o exposto, fica claro que as finalidades da educação no capitalismo são duas: preparar e organizar as ações necessárias para a atividade produtiva, visando a acumulação de capital, e inculcar a ideologia burguesa nos

indivíduos, para que mantenham a ordem vigente. A atividade docente é mediadora desse processo, sendo também uma atividade social imprescindível para o desenvolvimento das forças produtivas e do próprio capital.

A atividade docente, assim como muitas outras atividades profissionais, é assalariada, logo, é um trabalho abstrato, que pode produzir ou não mais-valia. O professor será um trabalhador produtivo quando, além de todos os produtos que sua atividade gera, criar mais-valia. Essa mais-valia pode ser decorrente tanto do trabalho não pago como da conversão de dinheiro em capital. Isso só acontece quando o professor vende sua força de trabalho diretamente ao capitalista, isto é, aos donos das instituições educacionais particulares. Já os professores que trabalham para o Estado não geram nem valorizam mais-valia e seus salários são pagos pelos tributos pagos pela população em geral (inclusive eles) e pela riqueza social produzida e expropriada do trabalhador produtivo. Quanto à diferenciação entre trabalho e atividade, trabalho abstrato produtivo e improdutivo, vale a pena ressaltar mais uma vez que

É a distinta qualidade das objetivações que diferencia as diversas práxis, é nisso que diferem as muitas atividades. Ou, em outras palavras, é na qualidade peculiar da objetivação de cada ato humano que se expressa a função social que está na sua origem. Todo ato humano, como demonstrou Lukács, tem no trabalho sua protoforma, no sentido de sempre possuir a forma mais geral de síntese entre teleologia e causalidade – o que os difere ontologicamente é a função social que exercem e, portanto, a distinta qualidade de suas objetivações. Assim, no mundo capitalista, o que torna um ato produtivo é sua função social de produtor de mais-valia. Na história humana, o que faz de um ato “trabalho” é o intercâmbio orgânico com a natureza. A ideologia se distingue do trabalho porque objetiva, em primeiro lugar, relações entre os homens antes que entre os homens e a natureza, e assim sucessivamente (Lessa, 2005, p. 70).

Mas, qual a importância em saber se a atividade do professor é trabalho, tendo em vista a função ontológica desta atividade, ou se é trabalho abstrato produtivo ou improdutivo? Para o capitalista não há nenhuma importância, pois não há alteração alguma “*se a mais-valia vier de uma objetivação pertencente a uma posição teleológica primária [trabalho] ou a uma posição teleológica secundária (práxis*

social)” (Lessa, 2004b, p. 10). O que lhe importa é que a mais-valia, seja ela criada ou auto-valorizada, passará para seu bolso, enriquecendo-o cada vez mais.

A relação que o capitalista tem com o professor produtivo é a mesma que tem com o proletário: as forças de trabalho desses dois trabalhadores foram empregadas para produzir mercadorias e

foram vendidas por um valor maior do que aquele investido na produção das mesmas. Ambas as forças de trabalho, portanto, foram compradas pelo seu valor de uso específico: é a única mercadoria que, uma vez consumida, gera maior valor que o seu próprio. A forma de exploração (se não a intensidade da exploração) é exatamente a mesma: a extração da mais-valia (Lessa, 2004b, p. 16).

Logo, a forma de compreender os processos de alienação do trabalhador no modo de produção capitalista, seja ele produtor de mais-valia ou de valorização desta, é semelhante, pois a alienação refere-se a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho, especificamente, como este lhe é expropriado ou lhe causa estranheza. No caso do trabalhador improdutivo, como o professor funcionário público, apesar de não haver expropriação do produto do trabalho por meio da mais-valia, o sentimento que este trabalhador tem em relação ao processo de sua atividade profissional e a forma como ele se relaciona com ela e com o seu produto, são semelhantes à de um trabalhador produtivo. Isso porque sua atividade também é uma relação mercantil, só que é uma relação simples, exemplificada no esquema (D M D+).

Essa relação mercantil simples que medeia a atividade docente é uma relação de troca entre professor e Estado (ensino por salário) em que o primeiro é explorado pelo segundo de diferentes maneiras: baixa remuneração, principalmente no caso brasileiro; condições inadequadas de infra-estrutura e recursos didáticos, que dificultam a atuação do professor; o número excessivo de alunos numa mesma sala de aula; o aumento de exigências nas atribuições da atividade docente, não oferecendo ao professor formação qualificada para tanto, ou ainda há casos em que essas exigências excedem a sua função.

Aparentemente, são essas as mesmas condições que o professor de uma escola privada pode encontrar (e em alguns casos encontra), o que poderia fazer com que os dois casos fossem semelhantes. No entanto, enquanto a exploração do professor que atua numa escola privada está no trabalho não pago (mais-valia), ou seja, na produção de riqueza (mesmo no caso da valorização desta), a do professor que é funcionário público está na economia de financiamento feito pelo Estado no setor educacional. Nos dois casos há acumulação, mas no primeiro, é decorrente diretamente da produção, ou seja, é acumulação de capital; no segundo, a acumulação é oriunda da circulação, dos tributos pagos ao Estado, que gera lucro.

#### Em síntese

Enquanto o trabalhador produtivo que mantém intercâmbio orgânico com a natureza tem no seu trabalho as máquinas e ferramentas como mediadores, a mediação na atividade do professor (produtivo ou improdutivo), isto é, entre ele e o aluno, é a linguagem.

Em um caso, a ideologia comparece apenas em um pólo da relação (...) no outro caso a ideologia está presente como mediação ineliminável nos dois pólos da relação. Isso faz com que a própria práxis do professor seja ontologicamente distinta

demonstrar que o capitalismo não é parasitário, que não sobrevive da exploração do trabalhador.

Assim, é de fundamental importância o professor que valoriza mais-valia (o produtivo) saber que ele não está acrescentando nenhuma riqueza socialmente necessária a reprodução material da humanidade na lógica do capital, mas valoriza a extração de trabalho excedente de outros trabalhadores e organiza, de forma indireta, os meios de produção (que transforma a natureza). Igualmente importante é o conhecimento pelo professor trabalhador improdutivo (o funcionário público) que sua atividade também não acrescenta nada à riqueza socialmente necessária à reprodução social, tampouco valoriza o trabalho excedente extraído pelo capitalista de trabalhadores produtivos (logo, ele vive, de modo indireto, da expropriação do trabalho excedente de outros trabalhadores). Lembrando, novamente, que a atividade docente é imprescindível para o desenvolvimento das forças produtivas e do próprio indivíduo, fazendo parte do corpo inorgânico deste.

O conhecimento desses determinantes, juntamente com um posicionamento ético-político de educação e de sociedade é que permitirá a concretização da consciência de classe dos professores, o que lhes possibilitariam a optar, no sentido lato da palavra, a fazer da educação um instrumento para a manutenção da ordem social e econômica vigente, ou um dos instrumentos revolucionários para derrubar esse modo de organização social. E esse posicionamento ético-político da consciência, em especial o revolucionário, ocorrerá de forma coletiva, pois, como apontou Gramsci (1978, p. 47):

É uma ilusão, um erro, supor que o ‘melhoramento’ ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é ‘individual’, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até à relação máxima, que abraça todo o gênero humano.

Para sintetizar o que foi exposto até aqui, pode-se afirmar que:

1. No capitalismo, a função social da escola é de preparar a força de trabalho de modo qualificado para promover o desenvolvimento do capital e manter a ordem vigente, pela manipulação de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e que poderiam promover a real compreensão da realidade pelos trabalhadores;
2. Historicamente, a estrutura e organização escolar seguem os modelos de gestão do trabalho: no período taylorista-fordista a pedagogia vigente era a tradicional, no toyotismo a pedagogia é construtivista, com pressupostos de aprendizagem em habilidades e competências (aprender a aprender);
3. A diminuição das responsabilidades do Estado responde diretamente as atuais necessidades do capital: Estado mínimo para os setores de direitos sociais e

2 Tf85(a)-0.e etê 90amáximo para o capital. Na educação, a diminuição 85(,)-0.146571( )-399(i)]TJ 247.586 16436



organizar o capital, guarda em si, a contradição de também possibilitar a destruição desse modo de produção.

### **2.3 A construção da educação para um possível futuro: emancipação humana, educação e professores**

Como já foi sinalizado no tópico anterior do texto, a concepção de educação aqui defendida é aquela que promove desenvolvimento humano de tal forma que leve os indivíduos à emancipação. Para que essa emancipação ocorra, é necessário que a estrutura e a organização escolar, norteadas por políticas públicas voltadas, bem como as orientações didáticas pedagógicas, para tal objetivo. A emancipação humana é entendida no sentido marxista do termo, que signifi

... estabelecerem o que, quanto e em que condições os bens serão produzidos e distribuídos. Como todos trabalharão, na medida das suas possibilidades e capacidades, estará eliminado o fundamento da desigualdade social – a exploração e a dominação do homem pelo homem – com todo o seu cortejo de categorias (capital, mais-valia, trabalho assalariado, mercadoria, divisão social do trabalho, alienação, etc) e todo o conjunto de mediações essenciais para sua reprodução (Estado, política, direito, etc) (Tonet, 2006, p. 8).

Para que o modo de produção tenha a finalidade de emancipar os homens, a educação também deve ter os mesmos fins. Ao mesmo tempo em que é pelo trabalho que a educação se modificará, é pela última que o primeiro também será transformado. Isso porque a educação no processo de emancipação humana tem a função de promover o desenvolvimento das forças produtivas em alto nível e também de modificar a consciência do homem, justamente por ser por ela que os homens se apropriam dos conhecimentos socialmente produzidos que lhes permitem conhecer melhor a realidade. No caso da educação formal, essa apropriação é diferenciada, inclusive do ponto de vista qualitativo, por permitir a apropriação do conhecimento de forma sistematizada.

Foi afirmado anteriormente que a educação, na sociedade burguesa, tem a função de organizar a sociedade no preparo da força de trabalho a ser explorada e na manutenção da ordem da capitalista pelo desconhecimento concreto da realidade. Mas, também ressaltamos que, assim como no trabalho, a educação tem em si a contradição de promover maior alienação nos indivíduos, mas também o de emancipa-los.

Isso porque seja numa sociedade burguesa ou numa comunista (a que promoverá a emancipação humana) a função da educação, em especial aquela que transmite de forma sistematizada e intencional o conhecimento, é a mesma: organizar e planejar a sociedade em relação aos meios de produção. O que modifica é a finalidade dessa função num determinado modo de produção: no capitalismo aquela que já foi mencionada, no comunismo, organizar as forças produtivas para o trabalho associado, e isso implica também, na modificação da consciência em relação às necessidades que os

homens tem de obter a riqueza socialmente produzida. É fato que, na atual sociedade, os indivíduos só fazem parte de determinado grupo social se ele tem algo que esse grupo julga importante (ter X milhões de dólares para pertencer a determinada classe social, ou usar um estilo de vestuário, em alguns casos, de certos fabricantes para pertencer a um grupo social mais específico).

A educação que tem por finalidade a emancipação humana tem a função mediadora de transformar o homem e a sociedade,

... mas é preciso também considerar ao mesmo tempo, que essa transformação das consciências pela educação não se dá de forma inteiramente autônoma. Não é um processo independente das determinações sociais, mas uma prática determinada pelas estruturas sociais e econômicas, uma prática que não se dá independente da situação vigente... (Oliveira, 1996, p. 57).

Agora, o leitor pode questionar que a educação voltada a emancipação é impossível, já que na sociedade atual vigora o capitalismo, e a educação se modifica com a transformação da sociedade (que só pode ser modificada quando a educação também for modificada), como afirmaram Oliveira e Tonet. A educação que visa a emancipação é impossível sim numa sociedade capitalista, justamente pelos fundamentos de ambos serem radicalmente postos. Mas, ações educativas que visam a emancipação são possíveis (e desejáveis) na atual sociedade, para promover, de forma mediata e gradativa, a transformação da sociedade.

Uma dessas ações que visam a emancipação é justamente a transmissão do conhecimento, mas não de qualquer tipo, mas aqueles que propiciam melhor conhecimento da realidade. Se o professor, ao transmitir o conhecimento, tiver em sua ação esse fim, levará o aluno a refletir sobre si e a realidade que o cerca, propiciará a esse aluno aprender valores éticos que visam o bem comum, que possibilita o rompimento ou, pelo menos, o questionamento da lógica do capital. Isso porque nenhum conhecimento é neutro, destituído de intencionalidade e o mesmo ocorre com a transmissão dele.

(...) conhecimentos, idéias, conceitos, valores, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2003, p. 22).

Especialmente no caso brasileiro, que é uma sociedade em que os trabalhadores são duplamente explorados (pela burguesia local e pela burguesia internacional) por estarem submetidos à lógica do capitalismo local, mas subordinados ao grande capital internacional, os modos de transformação social devem ser cuidadosamente analisados, considerando tal situação, e o conhecimento sistematizado tem uma importante função nesse processo.

Só que não basta o professor ter a finalidade de emancipação em sua ação, é necessário que ele conheça profundamente o que ensinará, domine os meios necessários para a transmissão desse conhecimento e saiba identificar o essencial do acessório, bem como conhecer o aluno a quem ensinará, tanto no que se refere as condições objetivas de vida deste, como as formas de desenvolvimento e aprendizagem do mesmo, como bem apontou Saviani (2003).

Apesar da orientação pedagógica atual responder diretamente as necessidades do capital, a autonomia dada às instituições escolares lhes possibilita elaborar o projeto pedagógico, que pode vislumbrar ações que visem a emancipação, desde que exista na instituição uma equipe técnica e pedagógica comprometida com tais finalidades. Mesmo com as pressões dos organismos estatais (nos diferentes níveis hierárquicos) para que se cumpra, pelo menos aparentemente, o que está posto nos documentos oficiais, é possível encontrar possibilidades no cotidiano escolar para viabilizar tais ações.

Para isso, é necessário que o professor também seja educado, como Marx (1978, 1845) já destaca na 3<sup>o</sup>. tese contra Feuerbach “*a doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado*” (idem, p. 51).

A educação do educador é um aspecto previsto na LDB e vem sendo operacionalizado em alguns municípios e Estados brasileiros, como já foi afirmado anteriormente. Apesar dos problemas que foram ressaltados nesses cursos de formação do professor, é indiscutível a importância destes já estarem sendo viabilizados, mas é necessário verificar se, de fato, forma de modo qualitativo o educador.

Esses processos de formação, em especial os chamados continuados, podem, por exemplo, ocorrer nas Jornadas Excedentes<sup>47</sup> que todo professor deve cumprir na unidade escolar, remuneradamente e fora da sala de aula. Esses cursos podem propiciar a aprendizagem de conteúdos teóricos sobre educação e áreas afins, e também abordar

aspect4(l)-2.16558(o)-0..295585(i)-2.1692e e1995(b)-0.295585(é)3.16558(o)-0..29558(015(333]TJ -2540

priorizar os coordenadores com cursos que possibilitem a esses profissionais uma reflexão teórica e prática (e não prescritiva) sobre a educação, de modo a permitir que eles tenham clareza das finalidades do processo educativo, sobre o que, para quem, como e para que ensinar, além de oferecer condições para que ele seja de fato um formador.

As universidades públicas que tenham cursos que tangenciam a educação ou os que se referem diretamente a ela, como é o caso das licenciaturas, a pedagogia, também pode promover processos formativos por meio de estágios supervisionados, extensão universitária, por exemplo. Com certeza, isso traria reflexos positivos na atuação dos professores em sala de aula, acrescentado o fato de ser financeiramente viável para O Estado, tendo em vista que o número desses profissionais é bem menor que o de professores.

Essas são apenas algumas sugestões de como as ações que apontam a emancipação podem ser viabilizadas. No entanto, a educação não tem a função apenas de transformar a sociedade, mas tem um papel importante no desenvolvimento do próprio indivíduo, justamente por ela ser a principal mediação entre ele e os conhecimentos historicamente construídos e acumulados, em especial a educação formal. É na educação forma que o indivíduo desenvolve o pensamento lógico, dedutivo e hipotético, generaliza suas próprias generalizações para outras, interfere no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 1993, 1934).

A educação não pode ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não somente interfere num ou noutro processo de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude<sup>xxxv</sup> (Vigotski, 1997, 1930, p. 69).

---

que corresponde a até 172 horas/aula mensais quando o professor optar por 232 horas/aula mensais quando a opção de jornada for a básica (SINPEEM, 1998).

Com base nessas afirmações, a educação é essencial para promover o desenvolvimento psíquico, e quanto maior for a qualidade da educação, maior será o desenvolvimento pleno do psiquismo. Isso porque o processo de desenvolvimento humano mantém interdependência com o processo de aprendizagem. Para o aprendizado, inclusive o de conceitos, é necessário o desenvolvimento de determinadas funções psicológicas, que só ocorrerá se o aprendizado impulsioná-las, bem como todo o desenvolvimento do indivíduo, criando uma área de desenvolvimento potencial, ou zona de desenvolvimento proximal.

Isso porque no indivíduo, há duas linhas de desenvolvimento: uma que se refere ao desenvolvimento real, ou seja, as funções psicológicas superiores necessárias para a aquisição de determinadas habilidades ou conhecimentos que já estão amadurecidas, permitindo ao indivíduo executar a tarefa proposta de modo independente; a outra está relacionada ao desenvolvimento proximal, em que as funções psicológicas necessárias para o aprendizado, apesar de já existirem no indivíduo, ainda não estão amadurecidas, isto é, estão em estágio embrionário e, por isso, o indivíduo realiza as tarefas somente se contar com auxílio. Assim, para Vigotski (1991, 1930, p. 101) o “... *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*”, por promover desenvolvimento psicológico e propiciar a aprendizagem de conteúdos.

O autor ainda destaca que apesar da aprendizagem impulsionar o desenvolvimento, este não acompanha aquele “... *como uma sombra que acompanha o objecto que a projecta*” (Vigotsky, 1991, 1930, p. 49). Por isso, os testes que medem o aprendizado não servem para mensurar o desenvolvimento psíquico, mas podem sinalizar como está o andamento desse processo. A análise do desenvolvimento psíquico deve ser feita considerando a história precedente do indivíduo e a atividade principal

que orienta a relação dele com a realidade num determinado momento da vida, como já foi discutido anteriormente.

No entanto, mesmo não sendo tarefa do professor saber avaliar o desenvolvimento psíquico (isso é tarefa para os psicólogos), é necessário que ele conheça os elementos essenciais do processo de desenvolvimento, pois

Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a examinar de novo todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psico-intelectual geral da criança (Vigotsky, 1991, 1930, p. 49).

De acordo com tais colocações, percebe-se que o processo educativo não é isolado e não depende apenas da relação professor-aluno, mas das relações que todos os envolvidos no processo educativo estabelece com a realidade, ou seja, é um processo coletivo. Vale lembrar que para a psicologia sócio-histórica, foi na coletividade que o homem se humanizou.

Devido ao aspecto fundamental que o aprendizado, especialmente o escolar, tem no processo de desenvolvimento do psiquismo e também na transformação da sociedade, defende-se que a função do professor é transmitir o conhecimento socialmente construído pela humanidade. A transmissão desse conhecimento não deve ser como a que ocorria na pedagogia tradicional, mas a transmissão que implica no comprometimento com a educação que visa a emancipação e com os requisitos apontados por Saviani, descritos anteriormente.

Davidov, Lompscher e Markova (1987, p. 6) também defendem essa concepção quando afirmam que

A peculiaridade, ou a particularidade distintiva da atividade docente em relação a qualquer outra atividade, consiste que esta sempre constitui “a entrada” do aluno a uma nova realidade, assim como o domínio de cada um dos componentes da nova atividade e das mudanças de um componente a outro. Isto, precisamente, enriquece a criança e transforma seu psiquismo<sup>xxxvi</sup>.



Mas não é qualquer atividade docente que promove o desenvolvimento psíquico, principalmente determinada forma de pensamento. Promove desenvolvimento tal como se compreende neste estudo, somente aquelas aprendizagens que ocorrem com a participação ativa e constante do aluno. Também é necessário que as relações entre professor e aluno sejam as mais amplas possíveis, tendo nas atividades coletivas e grupais uma das condições essenciais para que a atividade docente atinja suas finalidades.

Essas relações amplas não devem ser apenas entre professor e aluno, mas também entre o educador e a equipe pedagógica da instituição, bem como com a comunidade e a família do aluno. A participação dos familiares e dos alunos não é na orientação e/ou condução da atividade pedagógica, afinal essa é a especificidade do professor; mas no acompanhamento da educação das crianças, verificando o desempenho delas e incentivando-as a estudarem. Outra forma de participação da família, bem como da comunidade, é na utilização do espaço físico da escola para desenvolverem outras atividades educativas extra-curriculares tanto para os alunos como para a comunidade como um todo.

Desse modo, com a concepção de educação e função docente aqui defendidos, a possibilidade de propiciar ações educativas voltadas a emancipação humana podem ser viabilizadas. Mas, um outro aspecto sobre essa questão ainda deve ser abordado. É comum atualmente, o discurso de que o objetivo da escola é de “formar cidadãos críticos e conscientes”, que a escola deve primar pela cidadania e, disso, resultaram as adjetivações de escola cidadã, universidade cidadã, ou ainda pedagogia cidadã. Até mesmo alguns autores marxistas utilizam o termo cidadania como finalidade da educação numa sociedade democrática, de modo a preparar a transformação desta do capitalismo para o socialismo, como sinônimo de emancipação humana.

No entanto, cidadania e emancipação são completamente distintas e a educação que tem por finalidade uma ou outra, também é distinta. A educação que visa a emancipação tem as características já mencionadas no texto; a educação cidadã na sociedade burguesa parte do pressuposto que todos os homens são naturalmente iguais e livres. As desigualdades sociais são decorrentes da liberdade que todos os homens tem de buscarem suas realizações, o que faz com que uns tenham mais “sorte” que outros. Essa concepção está diretamente vinculada com a visão de homem neoliberal, que é entendido como naturalmente egoísta.

Tonet (2005, p. 84) afirma que ser cidadão

é ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres. Do mesmo modo, (...) os indivíduos são essencialmente regidos pelo interesse pessoal, o que faz com que as desigualdades sociais sejam uma consequência inevitável do processo social.

Com essa concepção de homem e cidadania, a sociedade burguesa as util59(e)3.74(m)-2.45995(

O fato é que a origem ontológica de cidadania pressupõe a dimensão jurídica e política, mas não a econômica, a responsável pela produção. Por isso, a aquisição de direitos e o cumprimento de deveres não possibilitam a erradicação da desigualdade social, justamente por esses direitos e deveres serem apartados da esfera econômica. Sobre esse aspecto, Tonet (2005, p. 121) afirma que

... a comunidade política, da qual o cidadão é momento essencial, não é e nem poderá ser uma comunidade real, efetiva, porque no solo social que lhe dá origem as relações entre os homens não são de união, mas de oposição, não são de mútuo enriquecimento, mas de mútua desapropriação. E se, de algum modo, alguma união existe entre eles, ou é como uma imposição jurídico-política, ou como uma reação alienada (solidariedade, assistência, “campanhas de fraternidade”) ou, ainda, como resistência e como luta tendo em vista a construção de uma comunidade efetivamente humana.

A aquisição da cidadania possibilita a emancipação política do indivíduo, que é essencial para a transformação da realidade, mas ainda não é a emancipação humana. Apenas para mencionar exemplos da história recente no Brasil sobre a importância da emancipação política, durante a ditadura militar iniciada em 1964, foi vetado o direito da população eleger em eleições diretas para cargos executivos municipais, estaduais e federais. As eleições diretas só ocorrem com fim da ditadura, em 1984. Nesse mesmo período algumas pessoas que foram considerados subversivos ou perigosos para a manutenção da ditadura tiveram que se refugiar em outros países para não serem presos, torturados ou mortos, como aconteceu com muitos. Os exilados políticos só puderam voltar ao Brasil após a anistia dada pelo governo federal, em 1979.

É inegável a importância dessas esferas de emancipação política que foi conquistada após a queda da ditadura; ela permite que aos indivíduos maiores liberdades (no sentido de cidadania) para elegerem candidatos que consideram mais adequados, podem discutir abertamente sobre as questões relativas ao país, podendo até se organizarem para reivindicar mudanças e até mesmo movimentos que visem a

---

<sup>48</sup> Na introdução e no capítulo 2 da obra de Tonet (2005) há análises pertinentes sobre o assunto.

transformação da sociedade. Mas, apesar desses aspe

classes socialmente desfavorecidas que a burguesia. Não é possível transformar a realidade se os trabalhadores e a população em geral tiverem desprovidos de alimentação, vestuário, habitação, saúde e educação (principalmente considerando as atuais condições materiais da maioria das pessoas), mesmo com todas as limitações já apontadas.

A educação, por si só, não tem o poder de manter nem transformar a realidade, mas é inegável que ela serve como importante instrumento para esse objetivo, bem como para manter a ordem vigente, justamente pela sua especificidade mediadora entre a humanidade e o conhecimento socialmente produzido.

Diante do exposto, podemos resumir que:

1. Emancipação humana se refere a possibilidade do indivíduo se desenvolver plenamente, pertencendo ao gênero humano de modo livre, sendo dono de sua própria história;
2. A finalidade da educação deve ser a emancipação humana, de modo a mediar o homem e o conhecimento socialmente produzido;
3. Por meio da educação, o homem se apropria da realidade e pode objetivar-se nela de modo qualitativamente superior, promovendo tanto desenvolvimento externo (melhores condições materiais de vida) e interno (melhor desenvolvimento psíquico).
4. A função do professor é justamente transmitir esse conhecimento de modo a propiciar a emancipação humana. Mas, para tanto, ele deve ter profundo conhecimento do que transmitirá, saber distinguir o que é essencial e acessório desse conhecimento e conhecer as melhores formas de propiciar a apropriação desse conhecimento considerando as condições objetivas e subjetivas dos alunos.

5. É necessário que o próprio educador seja educado e já há possibilidades dessa educação ocorrer na sociedade contemporânea. Nesse processo, além de ensinar ao professor conhecimentos científicos que podem auxiliá-lo no exercício profissional, também é importante abordar as questões relativas a subjetividade do professor (dificuldades, frustrações, anseios, facilidades, etc).
6. Emancipação humana se distingue radicalmente de cidadania, pois esta última pressupõe o gozo de direitos e deveres na esfera jurídica e política, nunca no âmbito da economia. Logo, ter como finalidade a cidadania na educação é manter a ordem vigente.
7. A cidadania se aproxima mais da categoria emancipação política, que deve ser garantida para a população, pois ela é meio para se obter a emancipação como finalidade, especialmente na educação, que pode mudar a consciência dos indivíduos em relação a sociedade (apesar dessa mudança de consciência ocorrer somente com transformação da realidade material).

### Capítulo 3

## **O ESTRANHO NO NINHO: a contradição homem, trabalho e educação que gera sofrimento e adoecimento**

As páginas anteriores mostraram ao leitor um panorama descritivo e explicativo da formação do indivíduo, especificamente a sua dimensão psíquica e a processualidade e o desenvolvimento da sociedade capitalista, mais detidamente na esfera do trabalho e da educação. Essa exposição, aparentemente refere-se à dimensão do indivíduo, num primeiro momento, e da sociedade num outro, mas, na verdade, buscou-se mostrar que essa dicotomia é de fato aparente: o homem só se humaniza numa sociedade constituída de outros homens, e a sociedade é determinada, justamente pelos homens, num processo histórico social.

Mas, apesar de todo esse panorama já oferecer bons instrumentos para compreender melhor a atividade profissional de Laura e Joana, não propiciou ainda descrições e explicações sobre como essa forma de atividade, na sociedade contemporânea, pode afetar o bem-estar físico e mental desses professores e de outros milhares, a ponto de desencadear processos de sofrimento e adoecimento.

É isso que será abordado agora, e o ponto de partida dessa nova exposição é, justamente, as exposições anteriores. Se o indivíduo é sócio historicamente determinado e a sociedade capitalista encontra cada vez mais formas “sofisticadas” de explorar o trabalhador (ou seja, todos aqueles que trocam sua atividade por um salário), retirando gradativamente seus direitos sociais, oferecendo a eles condições de trabalho que intensificam a exploração e velando as mediações que constituem a realidade, é possível compreender, com o que já foi exposto neste texto, por que os indivíduos sofrem e adoecem. Mas, como isso ocorre? Quais os mecanismos que a sociedade capitalista usa para afetar o indivíduo no íntimo de sua singularidade, de modo a fazer com que o que

lhe propicia humanização (a atividade) o desumanize? E como isso tudo afetou as duas personagens centrais deste texto?

### 3.1 O ninho sociedade: a alienação do homem em relação a si mesmo e a sociedade

O começo de tudo é a vida cotidiana. Já foi afirmado neste texto que a vida cotidiana é aquela que se vive diariamente, normatizada e padronizada, de determinados modos, seqüência, com hora e dia marcados. Chico Buarque descreveu bem o que é essa vida na música “Cotidiano”

(...)

Todo dia ela faz tudo sempre igual,  
me sacode as 6:00 horas da manhã,  
me sorri um sorriso pontual, e me beija com boca de hortelã.  
Todo dia ela diz que é para eu me cuidar,  
e essas coisas que diz toda mulher,  
diz que está me esperando para o jantar, e me beija com a boca de café.

(coletânea “Obras Primas – Caetano Veloso”, gravadora Polygram)

A vida cotidiana se refere às atividades e ações que o indivíduo executa sem saber bem a gênese e a processualidade dela, é a esfera da vida que lhe permite a praticidade, o *modus operandi* da vida. Não é necessário que o indivíduo saiba quais são os elementos e etapas envolvidos entre apertar um interruptor e ascender a lâmpada, por exemplo. Ele apenas aperta o interruptor e a lâmpada acende e, dependendo do indivíduo, só reflete esse processo se algo acontece: apertar o interruptor e a lâmpada não acende, ou fica piscando, etc.

O indivíduo participa da vida cotidiana de forma integral, com seus sentimentos, paixões, habilidades, idéias (Heller, 1972).

Na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da *probabilidade*, da possibilidade: entre suas atividades e as conseqüências dela, existe uma relação objetiva de probabilidade. Jamais é possível, na vida cotidiana calcular com segurança científica a conseqüência possível de uma ação. Nem tampouco haveria tempo para fazê-lo na múltipla riqueza das atividades cotidianas (Heller, 1972, p. 30, grifos do original).



Na esfera da vida cotidiana, o indivíduo utiliza o familiar, o histórico precedente de uma dada situação, o espontâneo para viver, resolver seus problemas, se relacionar com o mundo. Essa dimensão da vida é necessária, pois ela possibilita ao indivíduo executar diferentes operações e ações que de fato não exigem maior conhecimento e/ou reflexão sobre, pois em nada altera a realidade deste. Mas, será que a vida cotidiana tem que ser sempre igual? Será que tem que se levantar todo dia no mesmo horário e fazer as coisas na mesma seqüência, em dias pré-determinados? Na verdade não.

Heller (1972) argumenta que é necessário fazer a distinção de tipos de vida cotidiana em determinados momentos históricos da sociedade. A vida cotidiana é ineliminável da realidade, ela é necessária para que múltiplas tarefas sejam executadas sem exigir reflexões elaboradas do indivíduo, por meio da praticidade, da espontaneidade. Mas, a praticidade e a espontaneidade não precisam ter dia e hora marcados para serem executados nem seqüências e *modus operandi* rigorosos. Pode-se levantar todos os dias, fazer a higiene pessoal, tomar café, ir ao trabalho, mas não de forma mecanizada, tudo sempre igual, como Chico Buarque canta.

Na esfera do trabalho, apesar de algumas atividades e ações terem uma determinada seqüência, não precisa ser levada ao extremo de ser sempre do mesmo modo, horas a fio, como bem satirizou (apesar da sátira ser muito fiel a vida real da época) Chaplin no filme “Tempos Modernos”, na célebre cena em que o ator aperta parafusos dispostos em uma esteira com as duas mãos, de modo ininterrupto e, mesmo com a permissão do relógio para parar, continua com o mesmo movimento em outras situações.

Heller (1972) diferencia a vida cotidiana da vida cotidiana alienada. A primeira é aquela necessária ao indivíduo, a que lhe garante a praticidade; a outra é aquela que faz com que ele fique preso nela mesma, de tal forma a exigí-lo integralmente,

fragmentado-o e fazendo com que perceba a realidade fragmentada e natural. “*Sabemos que a vida cotidiana é heterogênea, que solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial*” (Heller, 1972, p. 27).

A heterogeneização da capacidade do indivíduo, em algumas situações, não altera em nada a sua vida ou a de outrem quando, por exemplo, o professor copia na lousa algo que ele já preparou anteriormente para seus alunos, liberando-o de refletir sobre outras coisas durante essa ação, que podem ou não estar relacionadas com aquela ação ou atividade profissional. Mas, há casos em que a heterogeneização da capacidade incide diretamente no indivíduo ou em outras pessoas; se o professor explicar o conteúdo tendo outras preocupações, de modo a desviar sua atenção, a ação pode ser qualitativamente inferior ao que poderia ser, além de poder interferir no alcance de sua finalidade, que é o aluno entender o conteúdo explicado.

Isso porque a explicação de um dado conteúdo escolar deve partir da vida cotidiana, mas não pode ficar presa a ela, pois no cotidiano se manifesta apenas uma esfera da realidade, a aparente, que deve ser suporte para que o concreto da realidade (a sua essência) seja conhecida pelos alunos.

O movimento de sair da aparência, ou nas palavras de Marx, ascender do abstrato para o concreto, exige do professor toda a sua capacidade de síntese de um dado conteúdo; de adequá-lo aqueles alunos, num determinado nível educacional e contexto, juntamente com estratégias didáticas; de perceber a reação dos alunos frente aquele conhecimento para que a finalidade de transmitir o conhecimento se efetiva. Para que isso ocorra o professor não pode estar encerrado no cotidiano tendo outras preocupações, pois, esta atividade, vai exigir dele constantes reflexos que extrapolam o espontaneísmo ou a praticidade.

Mas, como abordamos no capítulo anterior, não é o que vem acontecendo na educação contemporânea, tampouco sua finalidade é que os indivíduos consigam ascender do abstrato para o concreto por meio (também) do conhecimento escolar. A cotidianidade contemporânea faz com que o indivíduo fique preso nela mesma, e o impede de homogeneizar suas capacidades em uma tarefa específica e suspende “... *qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, [exige] que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa*”. (Heller, 1972, p. 27, grifos do original).

A autora húngara ainda argumenta que:

*Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, andologia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento não devem se cristalizar em absolutos, mas tem de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicação (...). Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana (idem, p.37, grifos do original).*

De acordo com a afirmação de Heller, uma coisa é a vida cotidiana, com todas as suas características, que fazem parte da vida de qualquer indivíduo, outra é quando as características da vida cotidiana dominam não só o cotidiano, mas a forma e a capacidade do indivíduo pensar e sentir, que o afasta cada vez mais das possibilidades que propiciem a emancipação humana.

Esse afastamento entre o indivíduo e as possibilidades de emancipação humana, Heller (1972) denomina de vida cotidiana alienada por esta cotidianidade ser e levar o indivíduo à alienação. O fenômeno da alienação pode ocorrer nas mais diferentes esferas da vida, mas na cotidianidade tem maior possibilidade de se desenvolver justamente por esta ser constituída de características que fomentam a alienação.

O fenômeno da alienação há muito vem sendo estudado, desde que Marx o investigou (antes de Marx, Hegel e Feuerbach o fizeram) ao longo de sua obra, e é motivo de grandes controvérsias entre os próprios marxistas. Talvez a principal delas é a

importância que a alienação tem na obra marxiana: ela foi mais detida e explicitamente analisada nos escritos de juventude de Marx, especialmente nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844 e, para Althusser entre outros marxistas, completamente abandonada na produção intelectual da maturidade do autor, como n' "O capital", de 1867. Há outros marxistas que defendem que não há abandono nem ruptura da categoria alienação no conjunto da obra de Marx, mas melhor explicação desta, na medida em que o autor compreende e desvenda os mecanismos de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Para esses marxistas, em 1844 Marx descreve bem, mas pouco analisa a alienação; em 1867, o autor não só descreve, mas tece profundas análises sobre a manifestação desta no modo de produção capitalista.

Não serão abordadas as razões dessas divergências entre os marxistas, pois fuge aos propósitos desse estudo. No entanto, a concepção de alienação aqui defendida em relação à obra marxiana será de acordo com o segundo grupo, sendo Netto (1981) e Vasquez (1977) dois de seus representantes.

Logo no início do Primeiro Manuscrito de 1844, Marx assim se refere ao trabalhador em relação ao próprio trabalhador:

O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do *aumento de valor* do mundo das coisas. O trabalhador não cria apenas bens, ele também produz a si mesmo e o trabalho como uma *mercadoria* e, deveras, na mesma proporção em que produz bens (Marx, 1983, 1844, p. 90, grifos do original).

Essa desproporção entre produção de riqueza e a aquisição desta por quem a produziu, no caso a grande massa de trabalhadores, ocorre por que o produto do trabalho do indivíduo não lhe pertence, tampouco sua própria força de trabalho, já que ele a troca por um salário por não possuir os meios de produção. O poder que o dinheiro propicia para quem o detém lhe dá o direito de ser proprietário de tudo que o dinheiro possa vir comprar. Citando Goethe, Marx assim exemplifica esse poder:

Que diabos! Claro que mãos e pés  
e cabeça e traseiro são teus!  
Mas tudo isso que tranqüilamente gozo  
É por isso menos meu?  
Se posso pagar seis cavalos,  
não são minhas tuas forças?  
Ponho-me a correr e sou um verdadeiro senhor,  
Como se tivesse vinte e quatro pernas.

(Goethe apud Marx, 1978, 1844, p. 29)

Tudo que o dinheiro pode comprar é transformado em objeto e, como a força de trabalho não pode ser comprada sem o próprio trabalhador, ele acaba se transformando também num objeto, especificamente numa mercadoria. Nesse sentido, a alienação nos manuscritos é entendida como o processo pelo qual o indivíduo é destituído dos produtos de seu trabalho e de si mesmo, da própria força de trabalho. Isso ocorre pelo trabalhador não conseguir captar o dinamismo da realidade, as mediações que a constituem especialmente a relação dele como trabalhador e a própria realidade.

A alienação do trabalhador em seu produto não significa apenas que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência *externa*, mas ainda que existe independentemente, *fora dele mesmo*, e a ele é estranho, e que se lhe opõe como uma força autônoma (Marx, 1983, 1944, p. 91).

Essa fragmentação do indivíduo com o produto do trabalhador e de si mesmo o leva a afastar-se cada vez mais das possibilidades de desenvolvimento do gênero humano, fazendo com que o indivíduo fique cada vez mais alienado. É nesse sentido que Heller (1972) entende a cotidianidade alienada: quando ela impede o indivíduo de se apropriar e objetivar qualitativamente as possibilidades do gênero humano. O cotidiano alienado tem em sua gênese a produção econômica, que incide para todas as outras esferas sociais da sociedade e da vida do indivíduo.

A proliferação da alienação para todas as esferas da vida do indivíduo ocorre por que, na mesma proporção que os homens se coisificam, os objetos se personificam e ganham poder sobre os homens coisificados. Na esfera do trabalho, a alienação constitui-se, inicialmente, como

Trabalho externo ao trabalhador, [por] não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realiza em seu trabalho mas nega a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente a vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* para satisfazer outras necessidades (Marx, 1983, 1844, p. 93).

A afirmação acima, apesar de escrita em 1844, pode se referir a milhões de trabalhadores que não se realizam em seu trabalho, que se sentem explorados por trabalharem exaustivamente e pouco conseguem satisfazer as necessidades, tanto as essenciais como as alienadas. Esses trabalhadores que vivenciam o processo de alienação até sabem que produzem muitas riquezas, mas não conseguem entender por que quase não as tem.

Essa é, justamente, uma das características dos Manuscritos de 1844: uma brilhante descrição de como o indivíduo se sente diante do trabalho e do cotidiano alienado, mas não há distinção entre as esferas da sociedade em que a alienação ocorre. A categoria alienação descrita, na obra acima mencionada é, nas palavras de Séve (1990) polivalente, servindo tanto para a economia política como para religião. Apesar de Marx já se referir a centralidade da economia política na determinação da alienação nos manuscritos, não é explicado como esse fenômeno se desenvolve e se manifesta na sociedade capitalista, qual é, de fato, a diferença entre a alienação na produção capitalista e em outros modos de produção (Netto, 1

Fundamentais para a Crítica da Economia Política, também conhecido como Grundrisse.

Vazquez (1977) analisa que nos manuscritos, a alienação é a categoria central e fundamenta todas as outras; já nos Grundrisse, especialmente n'O capital, a alienação é entendida como “... *fenômeno social concreto – como o fetichismo econômico – que longe de ser fator de fundamentação terá de ser fundamentado*”. (Vazquez, 1977, p. 440-441).

Mas, esse fato em nada desvaloriza a obra de 1844. É inegável que quando o homem não se reconhece no produto de seu trabalho, tampouco no próprio processo de trabalho, aliena-se também da sua essência humana, das possibilidades que o gênero humano pode lhe proporcionar. Se o indivíduo não é rico em seu corpo inorgânico, riqueza essa advinda das apropriações e objetivações genéricas, não só a satisfação de suas necessidades, mas as próprias necessidades serão pobres e, até mesmo alienadas. Na atualidade isso pode ser exemplificado pelo predomínio do ter para ser (ter competência, flexibilidade, determinados objetos, de fabricantes específicos, etc.) Marx sabia em 1844 que, como bem colocou Markus (1974):

Em determinadas fases históricas e para determinadas classes sociais – e com caráter de lei universalmente válida dentro da esfera da alienação – as condições sociais e as formas particulares de vida por elas determinadas se constituem em barreiras externas para o indivíduo, em forças alienadas que inibem sua personalidade e a deformam. Porém, isso se deve a que o ser social dado e a participação ativa nele desenvolvem nos indivíduos necessidades, capacidades, aspirações e potencialidades humanas e sociais cuja realização ou satisfação esse mesmo ser social possibilita apenas unilateralmente, deformadamente, ou de nenhuma maneira<sup>xxxvii</sup> (Markus, 1974, p.31).

Como a satisfação e realização dessas necessidades no modo de produção capitalista ocorrem, Marx descreve e analisa a partir de 1857-1858, especialmente em 1867 n'O capital. Enquanto nos Manuscritos o ponto de partida da análise é o trabalho alienado, n'O capital é a mercadoria; mas, a análise da mercadoria é feita por sua dupla característica – valor de uso e valor de troca, que implica, necessariamente, a

investigação do duplo caráter do trabalho: o trabalho concreto e trabalho abstrato (Seve, 1990).

Já foram expostas no capítulo anterior as relações entre mercadoria, valor de uso e valor de troca, e trabalho concreto e trabalho abstrato. A alienação, n'O capital se manifesta na abstração das características essenciais do trabalho concreto para ter um equivalente entre venda e compra da força de trabalho, equivalente esse que é comum a qualquer relação mercantil capitalista. Quando a força de trabalho tem abstraído suas peculiaridades, torna-se um objeto passível de troca e, como o possuidor da força de trabalho não pode ser dela destituído, ele também se objetifica.

Tem-se nesse processo de equivalência duas mercadorias: os produtos da força de trabalho e a própria força de trabalho, ou seja, o próprio trabalhador. Como essa relação não é evidente, ou seja, não se revela na vida cotidiana, a relação entre as mercadorias se manifestam de forma misteriosa, impossibilitando ao trabalhador compreender estas relações que o afetam diretamente, tanto de forma objetiva (por não conseguir atender as necessidades criadas nessa relação e em outras) como subjetiva (a não satisfação das diferentes necessidades o mortifica, faz com que se sinta cansado física e mentalmente, como Marx já havia descrito em 1844).

Dessa forma:

A igualdade dos trabalhos humanos assume a forma material de igual objetividade de valor dos produtos de trabalho, a medida do dispêndio de força de trabalho do homem, por meio de sua duração, assume a forma da grandeza de valor dos produtos de trabalho, finalmente, as relações entre os produtores, em que aquelas características sociais de seus trabalhadores são a



Porém, a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho, na qual ele se representa, não têm que ver absolutamente nada com sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (idem).

Essa relação fantasmagórica entre os trabalhadores e as mercadorias, Marx (1985, 1867) denominou de fetichismo. O fetichismo é justamente a conversão de relações sociais entre pessoas para relações sociais entre coisas e essa conversão é mediada pela produção de valores de uso e troca, que ocorre pela dupla dimensão do trabalho. Todas as estratégias utilizadas no capitalismo para intensificar a força de trabalho, acabam afetando diretamente o trabalhador individual tornando-o fragmentado, apenas uma peça necessária na grande engrenagem que move o capital, ou seja, uma coisa.

O fetichismo, ou reificação, é a forma como a alienação se manifesta no capitalismo no processo de produção de mercadorias. Desse modo, todo fetichismo é alienação, mas nem toda alienação tem o caráter fetichista.<sup>49</sup> A alienação surge e permanece enquanto houver a propriedade privada do excedente econômica, e isso é anterior ao capitalismo.

No fetichismo, o processo de coisificação entre o homem e o produto de seu trabalho, e com os próprios homens, os levam a coisificarem suas relações com a humanidade, com as características do gênero humano. Atividades que poderiam promover maior humanização, como aquelas relacionadas a arte, educação, esportes, lazer, entre outras, acabam sendo reificadas quando se tornam mercadorias, transformando-se também em instrumentos mercantilizados e, em alguns casos,

Mas, é importante frisar que o fetichismo, a forma predominante de alienação no capitalismo, ocorre apenas na produção de mercadorias. Como foi visto no capítulo anterior nem todo trabalho abstrato produz mercadorias, isso ocorre somente naquele em que há a geração e/ou valorização de mais-valia, denominado de trabalho abstrato produtivo. O processo de gerar, valorizar a mais-valia e a expropriação desta do trabalhador é o fetichismo, pois esse produto expropriado aparece como objeto independente do trabalhador e este tampouco sabe que foi ele mesmo quem o produziu.

Segundo Netto (1981):

Se compreendemos por alienação (e esta me parece ser a leitura legitimada pelos Manuscritos de 1844) o processo pelo qual os sujeitos (os indivíduos, os agentes sociais particulares) se desapossam de si e da sua atividade criadora na medida em que não conseguem captar as mediações sociais que os vinculam à vida social em seu conjunto e dinamismo, pode-se garantir que a alienação tem todas as possibilidades de se afirmar e desenvolver sem colar-se ou cristalizar em coisas (que é o traço constitutivo e pertinente da alienação engendrada a partir do fetichismo) (Netto, 1981, p. 75).

O autor prossegue a análise afirmando que:

... a abordagem de 1844 não distingue *reificação* (forma qualitativamente diferente e peculiar da alienação na sociedade em que o fetichismo se universaliza) de alienação *tout court*, não discrimina uma espécie do gênero. O que Marx não consegue

No entanto, não se pode analisar o processo de alienação de um professor, que é funcionário público e atua no ensino fundamental, da mesma forma que se estuda a alienação fetichizada de um operário, afinal, o primeiro usa e cria idéias, o segundo usa e cria bens materiais necessários para a reprodução social. O professor é pago pelo Estado com a mais-valia que foi gerada e valorizada pelo operário.

A partir das análises tecidas no capítulo anterior sobre a distinção ontológica entre a atividade docente e o trabalho, e considerando a função que essas duas atividades tem no modo de produção capitalista, pode-se afirmar que a forma predominante (mas não exclusiva) de alienação no operário é o fetichismo, enquanto no professor é a alienação ideológica.<sup>50</sup>

Isso significa que a relação desses profissionais com o produto de suas atividades é diferente apesar de todos poderem sentir-se estranhos em relação a eles e a si mesmos. Para facilitar a análise, será usado como exemplo as atividades profissionais de um professor (funcionário público atuante no nível da educação básica) e um operário de uma indústria automobilística. Ambos vendem, por um equivalente comum (salário) suas forças e habilidades necessárias para concretizarem produtos de suas atividades: uma parte ou peças de carro no caso do operário, e a transmissão (ou facilitação de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's) do conhecimento.

Os dois desconhecem as mediações que constituem suas relações com a sociedade, qual a finalidade de suas atividades e de seus produtos na organização social, logo, há uma relação de estranhamento desses dois profissionais em relação a inserção do produto de suas atividades na sociedade e da própria atividade produtora.

---

<sup>50</sup> Nenhum dos autores consultados descreveram, tampouco explicaram as peculiaridades das diferentes alienações. Apesar de todos concordarem que não se pode analisar o processo de alienação da mesma forma para todos aqueles que executam trabalho abstrato, investigaram apenas a alienação no capitalismo, ou seja, o fetichismo.

No caso do operário, pelo tipo de produto decorrente de sua atividade, a função deste na sociedade (enriquecer o capitalista) e a exploração que sofre (expropriação de mais-valia que ele nem sabe que a produziu), faz com que os produtos por ele produzidos lhes sejam tão estranhos que se tornam independentes. Ao ver um carro, esse operário, muitas vezes, não percebe que foi ele quem também o fez (porque o próprio processo produtivo é tão fragmentado, que lhe impede de ter essa consciência).

Esse estranhamento é de tal grandeza que, na verdade, são duas coisas que se enfrentam: de um lado a coisa operário, que não percebe que o produziu e, em alguns casos, jamais possuirá aquela outra coisa (especialmente se pensar em carros de luxo, de alto padrão); do outro o carro, imponente e independente do operário, fazendo com que este sintase frustrado, humilhado, ou ainda culpado por não ter condições de possuir esse objeto, que passou a ser desejado.

Há situações em que o operário até se reconhece no produto de seu trabalho, mas as relações sociais do processo de trabalho são tão fetichizadas, que este continua a ser independente, uma coisa opositora a ele. Os sentimentos desse operário nesse processo de alienação são tão ou mais intensos que no caso anterior, pois aqui ele sabe que o produto lhe foi expropriado e ganhou vida própria. A música “Cidadão” de Zé Geraldo exemplifica bem essa situação:

Tá vendo aquele colégio moço?

Eu também trabalhei lá.

Lá eu quase me arrebento fiz calçada

Fiz cimento, ajudei a levantar.

Minha filha inocente vem pra mim toda contente:

- Pai, vou me matricular.

Mas me diz um cidadão:

- Criança com pé no chão aqui não pode estudar!

Essa dor doeu mais forte, por que eu deixei o Norte?

Eu me pus a me dizer.

Lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava tinha direito a comer.

(coletânea "Zé Geraldo", gravadora Sony)

Tanto num caso como noutro a alienação é fetichizada, mas no segundo, o nível de consciência do operário é um pouco maior que a do primeiro. Isso porque não basta ter conhecimento, de qualquer nível, sobre quais são os mecanismos envolvidos no processo de trabalho que engendram a alienação. Esse conhecimento é necessário, mas a alienação só desaparecerá quando as condições materiais e sociais que a mantêm forem destruídas.

Enquanto mercadoria é a objetivação de uma relação social e, não obstante, se manifesta como uma coisa, dotada de uma autonomia e de um poder próprios, e não só isso como também – segundo Marx – como algo enigmático, misterioso, dotado de um ser sensível e supra-sensível. Suas propriedades físicas, sensíveis, são as que estão vinculadas ao trabalho concreto do operário; o sensível exterioriza o sujeito humano que o produziu; mas essas propriedades por si só não expressam o tipo de relações sociais que se objetivam no produto quando ele adota a forma mercadoria. Sobre o sensível, surgem propriedades supra-sensíveis que não podem ser derivadas das propriedades que o objeto adquiriu graças ao trabalho concreto nele materializado. O produto do trabalho como mercadoria objetiva uma relação social e, no entanto, esta não se apresenta como tal, mas sim como coisa (Vazquez, 1977, p. 445).

Sobre o professor, a relação dele com o produto de sua atividade é diferente. Apesar do conhecimento por ele transmitido poder lhe ser estranho, principalmente quando este lhe é imposto (como é o caso do construtivismo no Brasil) ele não assume a dimensão de coisa. O produto da atividade docente não é expropriado dele, como ocorre com o operário, pois não se tem como expropriar conhecimento tal como se expropria a mais-valia. A exploração do professor ocorre em outro nível: um deles se refere a forma como o conhecimento a ele e por ele foi transmitido, conhecimento esse que objetivam relações sociais; e outro é em que medida essas objetivações afastam ou não o professor e o produto de sua atividade das mediações constitutivas da realidade.

Sobre a alienação ideológica, é essa a forma predominante de alienação no professor, pelo conhecimento ter caráter ideológico. Vazquez (1977) afirma que:

Na alienação ideológica (...) trata-se de investigar o modo de ser desses produtos humanos que são as idéias, descobrir como e em que, a seu turno, a objetivação dessas relações se apresenta como uma contradição entre sua essência interna e sua forma de manifestar-se (p. 453).

No caso do professor que é funcionário público e atua na educação básica inserido no atual contexto educacional brasileiro, a alienação ideológica reside no fato dele desconhecer a sua função na sociedade; o como determinados conhecimentos e formas de transmissão destes podem (ou não) mascarar ainda mais a realidade (tanto dele mesmo como de seus alunos), como estes conhecimentos podem promover (ou não) desenvolvimento psíquico de modo a diminuir ou erradicar o abismo entre o indivíduo e o gênero humano.

As condições para o exercício profissional por ele enfrentadas cronifica ainda mais esse processo de alienação. O professor, em geral, até reconhece o produto de sua atividade, mas como o processo de execução dessa atividade lhe é imposto, esse processo acaba sendo estranho a ele. Quando reconhece o produto de sua atividade, especialmente a qualidade deste, e sabe que não é condizente com o que idealizou, o processo de execução da atividade torna-se ainda mais estranho.

Em outras palavras a alienação do professor pode-se manifestar também quando a finalidade idealizada de sua atividade não coincidir com o resultado final, seja pelo processo de execução impor outras finalidades (facilitador do conhecimento) ou pelo professor não saber como alcançá-la.

Schaff (1979), ao analisar diferentes formas de alienação, explica que uma delas é a confrontação entre o que o indivíduo é e o que gostaria de ser e, nesse confronto, o que o indivíduo é não o satisfaz “... *mas pelo contrário, desperta sua mais viva auto-crítica*”<sup>xxxviii</sup> (Schaff, 1979, p. 240). O autor prossegue a análise ressaltando que nos casos em que o eu real e o ideal são bem contraditórias, o distanciamento pode fazer com que o indivíduo não respeite a si mesmo, e até mesmo se deprecie. Tendo em vista a idealização de um tipo de profissional e o que realmente é, a análise de Schaff pode também servir a esse caso (mas não apenas para ele).

As diferentes análises sobre a alienação feitas por Schaff (1979) se referem, predominantemente, ao que o autor denomina de alienação subjetiva, que implica no estranhamento do mundo criado pelo homem e até do próprio eu no indivíduo. Esse estranhamento subjetivo só ocorre porque há um estranhamento objetivo, que se refere à alienação do homem diante do produto de seu trabalho. A alienação subjetiva é secundária em relação à alienação objetiva (que é primária); a primeira (a secundária) só existe e se cronifica pela existência e ampliação da segunda (primária). A contradição entre o eu ideal e o real é uma das alienações subjetivas.

Outra forma de alienação subjetiva é quando o indivíduo percebe suas próprias capacidades e habilidades como algo estranho a si, quando, por exemplo, o professor ensina apenas e exclusivamente de acordo com as demandas pragmáticas ou o que lhe é imposto, mesmo quando tem condições objetivas e subjetivas para ir além dessas determinações. Há ainda a alienação em que o indivíduo perde sua própria identidade numa forma tão extrema que o leva a desenvolver patologias psíquicas mais graves, como a esquizofrenia, ou numa forma mais amena, quando as idéias e os comportamentos travam luta entre si (Schaff, 1979).

Claro que a alienação subjetiva, em seus diferentes tipos, pode afetar qualquer indivíduo da sociedade contemporânea, inclusive operários e professores. Mas, como Schaff bem colocou, esse tipo secundário de alienação depende da sua forma primária e esta, para os professores e operários são diferentes, conforme já foi exposto. Se a forma primária de alienação é diferente em decorrência da função ontológica das atividades profissionais, a forma de manifestação da alienação secundária também o será.

Do que foi exposto até aqui, pode-se sintetizar que:





### **3.2 O ninho psiquismo: os mecanismos psicológicos relacionados à alienação subjetiva**

A esfera psíquica que está diretamente relacionada ao processo de alienação é a consciência (apesar de não ser a única). O próprio Marx, em vários momentos de sua obra, ressalta que, apesar da alienação ser um fenômeno objetivo, ela se manifesta na consciência dos homens impedindo-os de compreender as mediações constitutivas da realidade. Dessa premissa, numerosas discussões sobre consciência e consciência alienada, consciência em-si e consciência para-si ou ainda a individualidade em-si ou individualidade para-si e também se o indivíduo alienado tem ou não conhecimento desse processo, foram e estão sendo feitas por muitos estudiosos (apenas para citar alguns poucos, Luckács, 1967, 1979; Goldman 1967; Heller, 1972; Montero, 2004; Duarte, 1999).

No presente estudo, parte-se do princípio que é possível o indivíduo saber que vive numa sociedade promotora de alienação, e que suas relações sociais também podem causar estranhamento a ele. Em relação aos níveis de alienação, esse indivíduo, ou melhor, a consciência dele é “menos” alienada se comparada a de outros que desconhecem ou conhecem muito pouco a realidade. A consciência para-si (e a individualidade e personalidade para-si) são dimensões psíquicas que os marxistas almejam para o desenvolvimento do indivíduo, por serem estas e por meio destas que o máximo desenvolvimento humano rumo a genericidade ocorre.

O conhecimento do indivíduo sobre o seu nível de alienação é possível por ela (a alienação) ser um fenômeno objetivo e social, por ter como fonte primária as relações sociais objetivas permeadas pela propriedade privada. Enquanto existir a propriedade privada haverá a alienação, que modifica sua forma de manifestação nos diferentes modos de organização social (como já foi discutido, no capitalismo a alienação predominantemente é o fetichismo). Saber que a consciência é alienada não altera em

nada, a princípio, a realidade objetiva, apesar de mudanças significativas na esfera subjetiva do indivíduo poderem ocorrer de tal modo a levá-lo a modificar a dimensão objetiva. Essa modificação subjetiva ocorre porque houve, anteriormente, alteração na realidade, que afetou o indivíduo de alguma maneira.

Outro fato que permite ao indivíduo saber que sua consciência é alienada está relacionado com os mecanismos psicológicos envolvidos na alienação. Marx já indicava que a alienação pressupõe uma oposição entre o significado que o trabalho tem para o indivíduo e o sentido que esta atividade adquire para ele. Quando Marx (1983, 1844, p. 93) afirma que o trabalho “... *não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades*”, ou ainda quando n’*O capital*” (1985, 1867) explica que o operário que trabalha numa fábrica têxtil e o capitalista, dono desta fábrica, tem sentidos diferentes diante do mesmo significado – produzir tecidos – se refere a esferas psíquicas.

Nesse último exemplo, para o operário, o sentido de seu trabalho é ganhar um salário para satisfazer suas necessidades; para o capitalista, o sentido é ter lucro em cima da venda dos tecidos e da exploração de seus operários para também atender suas necessidades. Tanto num caso como noutro, fabricar tecidos é apenas um meio para atender outras necessidades que não estão relacionadas com a fabricação têxtil.

Mas, o leitor pode indagar que o trabalho, ou qualquer outra práxis tem sempre a finalidade de criar e satisfazer necessidades humanas, afinal foi isso que foi defendido nos capítulos anteriores, especialmente no primeiro. Então, significados e sentidos serão sempre diferentes, logo como explicar a alienação por estes elementos da consciência?

De fato, diferentemente do animal, que se identifica imediatamente à atividade, o homem, por ter consciência, tem na atividade uma forma mediatizada de satisfazer suas necessidades. Foi utilizado o exemplo do caçador no primeiro capítulo que, na atividade

individual de caça tem ações voltadas de forma imediata para matar a presa (encurrular e matá-la), e numa atividade coletiva o caçador pode assustar a presa e direcioná-la para os indivíduos que irão matá-la. Assustar a presa só tem relação com a caça da mesma se for considerada numa atividade coletiva.

Nesse caso, o objeto e o motivo da atividade não coincidem imediatamente, mas há mediações que fazem com que haja pontos comuns entre eles. No caso do animal, basta matar a presa para comer enquanto nos homens, a satisfação da necessidade de comer implica em matar a presa, prepará-la para o cozimento e, só depois, comê-la. A própria complexificação da atividade em ações e operações evidencia o caráter mediador desta.

Por isso, a relação entre o objeto de satisfação de necessidades e o motivo da atividade jamais terão coincidência imediata. O mesmo ocorre com os significados e os sentidos da atividade na consciência do indivíduo. A caça, que pode ter o significado de “matar” a fome, pode até ter esse sentido para o indivíduo, mas também o de ser uma possibilidade de exercitar suas habilidades (físicas e mentais), de estar com os companheiros ou ainda de mostrar força e agilidade para o grupo com que vive<sup>51</sup>.

O mesmo pode ocorrer com o professor em relação a sua atividade profissional. O significado da docência é o de educar os indivíduos por meio de conhecimentos socialmente construídos de forma sistematizada. O sentido dessa atividade para o professor pode ser esse, mas também de ter contato com pessoas de determinada faixa etária que lhe agrada, de buscar mais conhecimento, de participar do processo de construção de indivíduos mais emancipados, propiciando uma sociedade que visa à emancipação humana e, obviamente, uma maneira de satisfazer outras necessidades pelo recebimento do salário. Nesse caso, há diferentes sentidos para o mesmo

---

<sup>51</sup> Hoje essa atividade pode ter outros significados como extração de pele, couro, penas, óleo, etc, como atividade de lazer ou ainda predatória.

significado, mas, de modo geral, os primeiros estão relacionados com o segundo. É só lembrar a importância da educação (e conseqüentemente do professor), e as ações necessárias para o docente cumprir com as finalidades educativas, (discutidas no capítulo anterior) para entender a relação dos diferentes sentidos em relação ao significado.

No entanto, há situações em que o sentido não tem qualquer relação com o significado, sendo, em alguns casos, opostos uns aos outros. Essa oposição ou ruptura de qualquer ligação entre sentidos e significados é um dos principais mecanismos psicológicos relacionados à alienação.

Considerando que a alienação é o estranhamento do indivíduo em relação a determinados fenômenos, isso significa que o que este fenômeno representa socialmente não é a mesma representação que o indivíduo tem dele, daí o estranhamento. Para utilizar as categorias da psicologia sócio-histórica, o significado que o fenômeno tem numa coletividade tem pouca ou nenhuma relação com o sentido deste para o indivíduo, o que faz com que o fenômeno lhe seja estranho.

Dito por outras palavras, o conteúdo objectivo da actividade não concorda agora com o seu conteúdo subjectivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. (Leontiev, 1978, p. 122).

(...)

O que ele [o trabalhador] produz *para si mesmo* não é a seda que tece, não é o ouro que extrai da mina, não é o palácio que constrói. O que produz para si próprio é o salário – e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se para ele a uma camisola de algodão, ao papel de crédito e a um alojamento cave (Marx, apud, Leontiev, 1978a, p. 122, grifos do original).

O mesmo processo pode ocorrer com qualquer indivíduo, inclusive com o professor: o que o incita a lecionar pode não ser o fato da educação ser necessária e importante para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, mas apenas o de ter um salário que lhe possibilita atender necessidades que não podem ser satisfeitas no exercício profissional. Apesar de lecionar ter o significado de ensinar ou educar, na sua consciência há pouca ou nenhuma relação entre esse significado e o sentido da própria

atividade profissional. Será utilizado um exemplo dado por Leontiev (1978a) sobre a relação dos sentidos e dos significados do trabalho do tecelão, mas que serve bem para o caso do professor.

A tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objectiva de tecelagem, a fiação a de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que têm para ele as suas ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu (Leontiev, 1978a, p. 123).

O mesmo pode acontecer com o professor, principalmente se for considerada as atuais condições para o exercício profissional que ele vem enfrentando no Brasil, como já foi descrito anteriormente. As condições a ele oferecidas para a execução da atividade docente são tão alienadoras que muitas vezes faz com que não perceba as possibilidades de satisfação de necessidades relacionada a essa atividade, tampouco novas atividades são criadas.

Quanto maior for o rompimento de relações entre os significados e os sentidos da atividade docente, maior também é o estranhamento entre o professor e seu exercício profissional, até chegar ao ponto em que não há relação alguma: não importa se ele (o professor) educa, ensina, transmite ou facilita o conhecimento para o aluno, o que lhe importa, o que faz sentido a ele é a possibilidade de seu exercício profissional lhe proporcionar, pelo salário, o atendimento de outras necessidades. No caso do professor que é servidor público, além do salário poder ser um dos principais sentidos relacionados à docência, bem como a estabilidade que tem em relação ao emprego.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Essa é apenas uma constatação sobre a importância da estabilidade de emprego, principalmente em períodos de desemprego, o que de fato, acaba sendo uma vantagem para o servidor público. No entanto, tirar esse direito dos servidores, como algumas discussões atuais sugerem, não modifica em nada a relação alienante que estes, porventura, possam ter com suas atividades profissionais. Seria apenas uma medida para “inglês ver”.

A diminuição de relações entre sentidos e significados também podem ocorrer pela discrepância no indivíduo entre a execução da atividade idealizada por ele e a que de fato foi realizada. A impossibilidade de realizar objetivamente a atividade tal como foi idealizada pode ser decorrente tanto das condições objetivas para a execução do mesmo (no caso do professor pelo número excessivo de alunos na sala de aula, pela falta de recursos didáticos e de estrutura, pouco ou nenhum planejamento de aula, não ter formação profissional adequada, etc) como de condições subjetivas (baixa auto-estima, sentimento de impotência, frustração, não gostar do que faz, etc).

A atividade idealizada, não executada objetivamente, pode também ser alienada, assim como qualquer atividade realizada de fato. Isso porque as necessidades, mesmo as mais primárias e naturais (como a alimentação) são sociais para o homem, e quanto mais o homem se apropria da realidade, mais necessidades vão sendo geradas. Como na sociedade há o fenômeno da alienação, a apropriação da realidade alienada pode gerar necessidades também alienadas.

Dessa forma, a real compreensão entre a oposição dos os sentidos e dos significados no processo de alienação só é possível pelo estudo da atividade. Discussões semelhantes sobre a execução da atividade laboral, especialmente a idealizada e a realizada, também são feitas em outras teorias psicológicas aplicadas a área do trabalho. Recentemente, a que vem fazendo de forma mais contundente essa discussão são os cognitivistas preocupados com a ergonomia do trabalho, como apontou Sobrinho (2005) e Clot (2006).

Sobrinho (2005), a partir da psicologia aplicada a ergonomia, explica que na atividade docente há duas dimensões: o trabalho prescritivo, que é aquele normatizado para o exercício profissional, e o trabalho real, que é o reforçador para o indivíduo, por ele (o professor) ser reconhecido por seu trabalho pelos alunos, pais, equipe técnica e

pela sociedade. No trabalho real, o professor sente-se admirado e tem a sensação de dever cumprido.

O distanciamento entre o trabalho real e o prescrito pode ser a explicação, segundo o autor, para o *stress* profissional do professor e também para o desenvolvimento da síndrome de *burnout*. Os estudos sobre saúde do professor que vem sendo realizados nos últimos anos são, em sua maioria, voltados para averiguar a existência ou não da síndrome de *burnout* nesses profissionais.

Como já foi comentado no início desse estudo, a síndrome de *burnout* se refere ao sentimento de frustração e exaustão do indivíduo em relação à sua atividade ocupacional, de modo a deixá-lo numa sensação de esvaziamento, de “não ligar mais” para o exercício profissional. Reinhold (2005) defende que a síndrome de *burnout* é a consequência de um *stress* crônico e prolongado, causado pelas condições oferecidas para a execução da atividade profissional.

O *stress* é um estado físico-emocional que alerta o indivíduo em relação a situações novas, sejam elas boas ou más. Esse alerta é um sinal que há um desequilíbrio entre uma situação pregressa e a atual, que pode levar o indivíduo a adaptar-se a essa nova situação. Lipp (2005) afirma que o *stress* deixa o corpo mais suscetível às doenças por ser um estado de tensão que modifica e enfraquece o sistema imunológico. Assim, se eventualmente o indivíduo for exposto a situações estressantes, não há nenhuma consequência negativa a sua saúde, mas, constantes e recorrentes exposições a essas situações podem trazer agravos ao bem-estar desse indivíduo.

A atividade docente, por todas as características e condições para o seu exercício, é considerada uma profissão estressora, e por isso, pode ser considerada atividade penosa, de acordo com a especificação de Sato (1993), por exigir do professor

grande esforço físico e mental de tal modo a provocar sofrimento psíquico e, até mesmo, adoecimento.

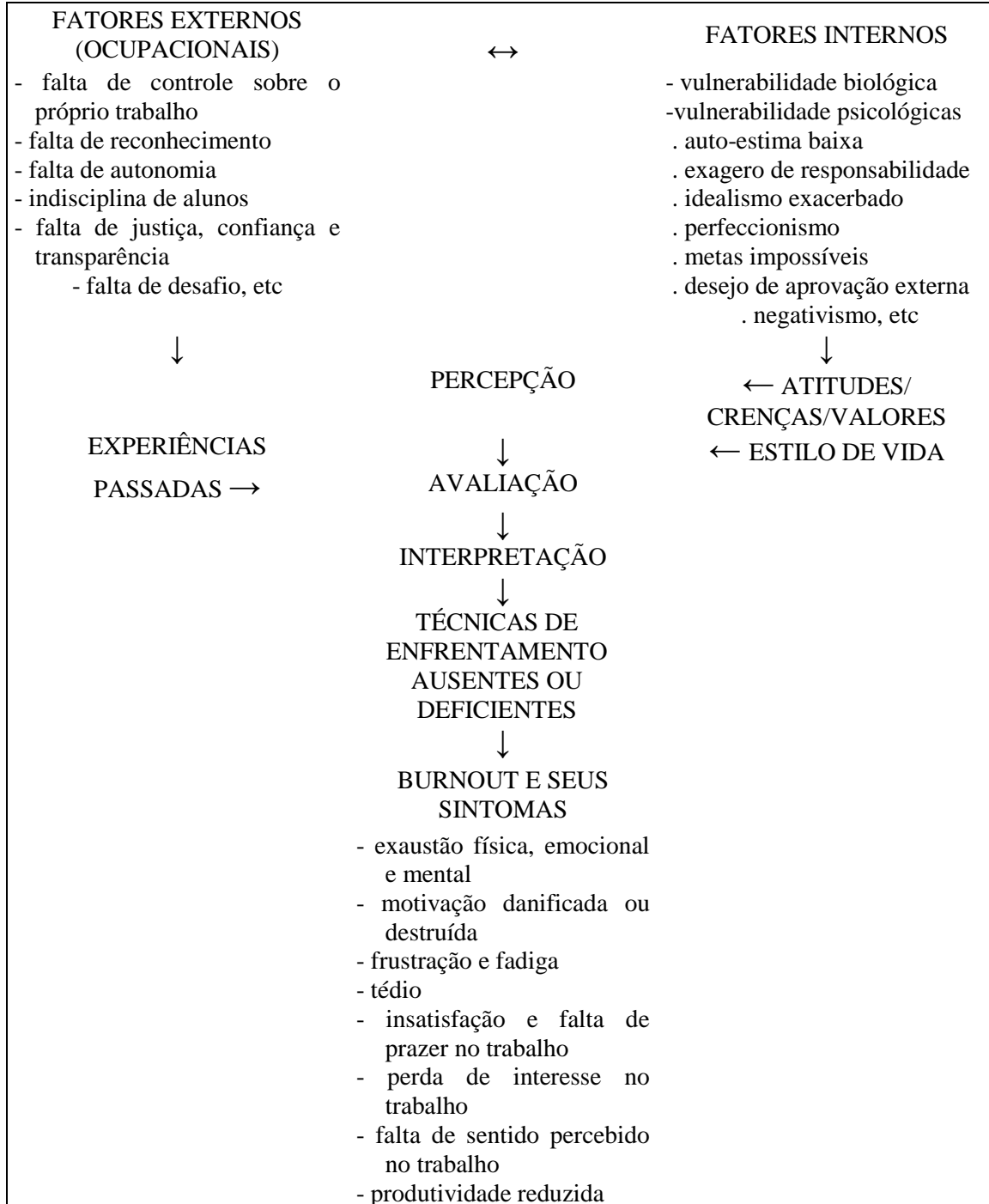
Por sofrimento psíquico relacionado a atividade ocupacional, entende-se como “... *descompensação provocada pela organização do trabalho, provocando angústias, ansiedades, medos, frustrações, infelicidade, impossibilitando o indivíduo de se apropriar das objetivações necessárias para a realização de sua atividade...*” (Gradella, 2001, p. 41). Nesse caso há uma cisão entre o sujeito (professor) e o objeto (função docente), de tal forma que interfere na dinâmica de seu psiquismo, por mediação da atividade profissional, desencadeando a alienação. De acordo com o exposto, a chamada síndrome de *burnout* pode ser considerada um tipo de sofrimento psíquico.

Reinhold (2005, p. 67) relaciona dezoito sinais indicativos de *burnout* nos professores, todos referentes a ausência de estados emocionais, sentimentos positivos em relação a profissão e debilidades de alguns processos cognitivos e na estrutura da atividade: “*alegria, entusiasmo, satisfação, interesse, autoconfiança, ideais, iniciativa, tolerância, organização, humor, concentração, motivação, energia, encantamento, idéias criativas, capacidade para resolver problemas, confiança nos outros e prazer*”.

O modelo de desenvolvimento da síndrome de *burnout* proposto por Reinhold (2005, p. 72) está sintetizado no seguinte quadro:



Quadro 1: O desenvolvimento do *burnout*



Até os fatores externos e internos que ocasionam o *burnout* não são avaliados no que se refere ao como surgiram, apenas se limitam a detectar o sintoma, mas nem eles são explicados.

Mesmo quando autores se aventuram a analisar as origens dos fatores externos, como Codo (2002) e Nóvoa (1995a e 1995 b), não os relacionam de forma explicativa aos fatores internos e como a relação de interdependência entre ambos (interno e externo), determinam a saúde e o comprometimento desta no indivíduo. A ausência dessas análises faz com que as estratégias indicadas para prevenir *burnout* sejam de responsabilidade apenas do indivíduo, referendando a idéia bem comum na área da saúde do trabalhador que responsabiliza o próprio trabalhador pelo adoecimento ou sofrimento, como Chiesa et al (2003) identificaram em seus estudos com indivíduos acometidos por LER/DORT (Lesões por Esforços Repetitivos/Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho).

Os autores acima verificaram que tanto as empresas como os serviços ambulatoriais por ela oferecidos atribuem às posturas inadequadas do corpo do trabalhador, ao uso incorreto de equipamentos de segurança para o trabalho, a ganância excessiva que leva o indivíduo a cumprir horas extensas de jornada de trabalho, além de considerar a LER uma doença psicossomática ou psiquiátrica, numa clara desvalorização aos comprometimentos da saúde que tenham essa natureza.

No caso do professor, pode-se identificar tendência semelhante quando se usam argumentos como a falta de adaptação deste ao “novo paradigma educacional” que a sociedade exige, ou ainda com o discurso da formação inadequada e das possibilidades para a “reciclagem profissional” oferecidas por algumas secretarias de educação, que são pouco aproveitadas pelos professores.

De fato, é perceptível a inadequada formação profissional que o professor recebeu (e vem recebendo) para o exercício de sua atividade, como já apontou Catani et al (1997) e a isso se soma à mudança abrupta do ideário pedagógico, que o obriga a ser um facilitador da aprendizagem, quando o professor, muitas vezes, nem mesmo sabe o que isso significa. Apesar do oferecimento de alguns cursos de formação continuada, muitas vezes o professor deve fazê-lo fora de sua jornada de trabalho de 12 a 14 horas diário, como é o caso dos professores do município de São Paulo, sobrando apenas algumas horas durante a semana ou os finais de semana. Mas, é importante ressaltar que, mesmo essas poucas horas que ainda lhe restam, este professor ainda tem que conciliar suas atividades profissionais com as tarefas domésticas, tendo em vista que a docência é uma profissão majoritariamente feminina, além do fato de 40% dos professores do município de São Paulo estavam entre os 36 e 45 anos de idade em 2003, o que se presume que boa parte dessa parcela já tem família constituída.

As estratégias preventivas ao *burnout* propostas por Reinhold também vão na mesma direção de culpabilização do professor pelo sofrimento ocupacional, como as seguintes dicas, delineadas a partir das características da síndrome:

- Lembre-se do porquê de você estar ensinando, do porquê de você ter escolhido ser professor. /se não encontrar motivos convincentes ou não gostar de lecionar, verifique a possibilidade de mudar de profissão (...)
- Transforme suas crenças negativas com referência a escola em positivas, dizendo a si mesmo: “Eu não preciso ser perfeito o tempo todo” (para combater o perfeccionismo) ou: “não sou responsável por tudo o que acontece com meus alunos” ( para combater o excesso de responsabilidade).
- Busque o sentido de seu trabalho: é preciso reconhecer que o que você faz é importante; diante das frustrações e dificuldades do dia-a-dia, procure lembrar-se da diferença que você faz na vida de uma criança ou adolescente; seu esforço contribui para tornar o mundo um lugar melhor (Reinhold, 2005, p. 76-77)

Outras estratégias referentes ao enfrentamento ou prevenção ao *burnout* foram indicadas pela autora, mas quase todas estão relacionadas a ações da própria atividade docente, mas que nem sempre são realizadas justamente pelas condições inadequadas para a sua execução (como é o caso de discussão em grupo com outros colegas e

planejamento de atividades). Há ainda sugestões de técnicas para minimizar o sofrimento do professor muito parecidas com as de auto-ajuda, como as acima transcritas, e que acabam culpabilizando o profissional pelo seu sofrimento ou adoecimento.

Na verdade, o que essas estratégias, em geral, sugerem, é a possibilidade do professor conseguir, sozinho, sair do “lago de lama” que o cerca, tal como o Barão de Munchausen fez consigo mesmo, puxando a si e seu cavalo pelos próprios cabelos<sup>53</sup>. Em algumas situações, essas estratégias até podem amenizar o sofrimento do professor, mas de modo muito efêmero e sem qualquer solução para a gênese do problema.

Como é possível ter pensamentos positivos, buscar o sentido do trabalho, modificar as crenças, tendo o ritmo de vida de Laura e Joana? Como buscar o sentido do trabalho se ele já existe pode existir para o professor e, em alguns casos é oposto em relação ao significado? Mesmo que ainda haja relações semelhantes entre os sentidos e os significados, como não se frustrar, indignar-se e sofrer com a real desvalorização da profissão e da educação como um todo? Por que o professor não pode se sacrificar horas extensas diariamente em sua atividade profissional para poder ter bens materiais que a humanidade criou e que a sociedade o incita a consumir? Ganância, por querer sempre mais? Talvez, mas quem não gostaria de usufruir, ou melhor, consumir algumas das riquezas construídas pelo homem? Necessidades alienadas? Pode ser, mas qual por que não querer ter um carro, uma televisão com melhor resolução de imagem, uma casa confortável, a possibilidade de viajar ao menos uma vez ao ano para descansar, conhecer lugares novos?

---

<sup>53</sup> O Barão de Munchausen é um personagem histórico alemão do século XVIII, conhecido por contar histórias mentirosas, como esta: “Uma outra vez quis saltar um brejo mas, quando me encontrava a meio caminho, percebi que era maior do que imaginava antes. Puxei as rédeas do meu salto, e retornei à margem que acabara de deixar, para tomar mais impulso. Outra vez me saí mal e afundei no brejo até o pescoço. Eu certamente teria perecido se, pela força de meu próprio braço, não tivesse puxado pelo meu

Essas são as necessidades mais comuns da maioria dos trabalhadores, e eram também algumas das necessidades de Laura e Joana. Todas essas necessidades estão relacionadas a melhores possibilidades de descanso ou de alívio e sossego em relação ao “*stress*” do trabalho. Em alguns casos, essas necessidades até podem ser alienadas, mas a modificação da sociedade em relação aos meios de produção e organiz249.987 -27.6 Td (“)Tj /R14

cl clinicamente (Kaplan et al, 1997). Dependendo da forma como o indivíduo enfrenta seu adoecimento, este pode acarretar sofrimento psíquico, principalmente quando o primeiro limita o indivíduo de fazer determinadas atividades e/ou ações.

Quando o adoecimento compromete o rendimento do indivíduo em sua atividade ocupacional, o sofrimento psíquico pode ser ainda maior, pois é por meio desta atividade que ele consegue sobreviver (salário) e, na maioria das vezes, é responsabilizado por seu comprometimento, como já foi apontado anteriormente.

No caso de um transtorno psíquico isso pode agravar ainda mais, pois para muitos, patologias dessa natureza são consideradas “frescuras” ou “fraqueza” do indivíduo, que não justificam suficientemente o comprometimento do rendimento nem mesmo sua ausência em determinadas situações. Mas também pode significar que as situações em que um indivíduo está envolvido são tão desgastantes e degradantes que podem levá-lo não só a um processo de sofrimento, mas também de adoecimento psíquico, o que deiu eo á-e a easso á-si1561(o)-0.295585(c)3.74(e)3.74(s)--0.294974(o)-0.294078Td [(a).

Para avaliar se o planejamento de aula exige muito esforço do professor, por exemplo, é necessário saber os conhecimentos que ele tem sobre como planejar, quais as condições que ele tem para o planejamento e qual a importância deste para o profissional (os significados e os sentidos dessa ação ou atividade), que estão intimamente imbricados. Esses aspectos se referem às condições subjetivas. As exigências relacionadas às condições objetivas ao professor como tempo para fazer o planejamento, acesso a diferentes conhecimentos e materiais didáticos, espaços e momentos de troca entre os colegas e a direção escolar também fazem parte dessa avaliação.

Até aqui, foi abordada a atividade na dimensão teleológica, agora é necessário analisar a materialização desta. Durante e após a realização da atividade, as finalidades das ações foram alcançadas? Se foram, ou não, deve-se avaliar o quanto às ideias prévias em relação à atividade auxiliaram, o quanto de atenção, concentração e tensão o professor dispôs para realizar a atividade. Esse dispêndio de energia não precisa ser mensurado quantitativamente com testes voltado para esse fim<sup>54</sup>. A observação da atividade do professor (relação com os alunos, tipos de ações, formas de explicar, expressões verbais e não-verbais) e seu relato sobre ela já são suficientes para essa análise.

O êxito ou não da atividade determinará para o professor até que ponto todo o seu desgaste compensou. Tanto num caso como noutro, é possível que ele modifique as suas estratégias para não se esforçar tanto, tendo em vista o produto da atividade. Mas, isso exige que o professor avalie suas próprias ações, refletindo o modo como foram idealizadas e feitas, o quanto isso exigiu dele, se as finalidades foram alcançadas e se poderia ter sido feito de forma diferente.

---

<sup>54</sup> Avaliação essa duvidosa em alguns casos.

Tanto as ações idealizadas como as realizadas devem ter como fundamento uma teoria educacional, de modo a orientar o professor na sua atividade. No entanto é justamente aqui que reside um das principais dificuldades do professor ter a teoria como guia de ação, e não como uma receita que deve ser seguida. É muito comum ouvir de professores (assim como de outros profissionais) que “na teoria tudo é muito bonito e fácil, mas na prática não, é outra coisa”.

De fato, essa concepção do professor é verdadeira se ele tentar enquadrar a sua atividade, o seu aluno dentro de teorias, buscar receita de como se deve fazer. A função da teoria é de orientar, guiar a atividade profissional, logo, é ela que deve se adequar à realidade, e não o contrário. Para que isso ocorra, é necessário que qualquer profissional, no caso aqui abordado o professor, tenha sólido e profundo conhecimento teórico da teoria educacional por ele adotada (ou imposta), para que as finalidades da educação sejam alcançadas, como foi discutido no capítulo anterior. Esse tipo de reflexão o professor não consegue fazer preso à cotidianidade, pois é necessário sair dela, ir além das dimensões aparentes que se manifestam nessa esfera da vida, o que nem sempre esse profissional consegue fazer pelas próprias condições para a execução da atividade e das ações.

Outro aspecto é importante ser ressaltado, que é o fato do alcance das finalidades da atividade poder garantir maior aproximação entre os sentidos e os significados da atividade docente, não significa que eles não se distanciem e que este professor não possa a vir a sofrer ou adoecer em decorrência de sua profissão. Isso porque mesmo não tendo a alienação entre o professor e o produto de sua atividade, por ele não apenas se reconhecer nele, mas também por conseguir alcançar suas finalidades, isso ocorre sob intenso esforço, que pode desgastá-lo até o adoecimento. A alienação aqui, o estranhamento, não se opera na relação deste profissional com o produto de sua



atividade, mas na relação deste com a própria atividade ocupacional, o que pode provocar o distanciamento entre sentidos e significados. A análise de sua atividade, rompendo com a esfera da vida cotidiana, pode evitar ou diminuir as possibilidades desse distanciamento de modo a levar o professor a pensar em outras estratégias de ação, mas não garante que este não possa sofrer ou adoecer psicologicamente.

Conforme o exposto, a própria estrutura da atividade deve ser estudada. Além da atividade, ações, operações e fins; as necessidades e os motivos e como essa estrutura determina a consciência (por meio de seus conteúdos – conteúdo sensível, sentido e significado) do indivíduo em relação a sua atividade.

Zeigarnik (1981) defende, assim como Leontiev (1978a) e Bratus (1990), que em qualquer alteração psíquica deve se considerar as mudanças da atividade. Na obra consultada de Zeigarnik (1981), há relatos de diversas investigações experimentais sobre psicopatologia relacionados aos processos psicológicos básicos, como a percepção e a memória, e os processos mais complexos, como pensamento e personalidade. Os estudos experimentais relatados nessa obra se referem tanto a modificações na estrutura da atividade que promovem adoecimento, como alterações de origem hereditária ou acidental nos processos psíquicos, que modificaram a atividade. Como o objetivo desse estudo é a análise de um tipo específico de atividade, a profissional, que gera adoecimento e sofrimento, serão abordadas apenas as alterações da estrutura da atividade na dinâmica do psiquismo.

Em relação à estrutura da atividade, Zeigarnik (1981, p. 159) afirma que a patologia, e pode acrescentar-se também o sofrimento psíquico, podem surgir por duas formas: “a) a formação de uma necessidade patologicamente modificada; b) a alteração na hierarquia dos motivos<sup>xxvix</sup>”.

Sobre a formação de uma necessidade patológica, a autora exemplifica com um caso de um paciente que era dependente de álcool. Sua análise começa pela própria necessidade do álcool, que não é natural no indivíduo. O álcool foi inserido na vida do paciente em situações de comemorações ou como um estimulante dos ânimos. Dependendo das condições objetivas e subjetivas do indivíduo, ele pode freqüentar mais os lugares em que se pode consumir o álcool, na companhia de pessoas que também aprecia sua degustação, inicialmente pela situação em si, mas, posteriormente, pode ser apenas para consumir a substância, até o momento em que esta passa a ser uma necessidade nova, já que não existia antes.

Essa necessidade que será satisfeita cria também um motivo, só que independente da atividade que antes inseria o álcool, o que cria uma atividade também independente, atividade de consumir o álcool.

O descolamento do motivo em relação ao objetivo provoca a percepção deste motivo, já que com respeito à atividade o motivo desempenha papel de formador de sentido. A utilização do álcool adquire um determinado sentido pessoal. Conseqüentemente, o mecanismo de formação da necessidade patológica é comum ao mecanismo de sua formação normal. Todavia, a enfermidade cria condições diferentes que no desenvolvimento normal, para seu posterior desenvolvimento<sup>xi</sup> (Zeigarnik, 1981, p. 159-160).

Não só a necessidade e o motivo são novos, toda a estrutura da atividade é nova, e, no caso do uso e abuso de álcool, tudo ocorre de forma imediata. “*Somente quando a necessidade tem caráter mediato (a mediação consiste em um objetivo conscientemente colocado) pode ser dirigida conscientemente pelo homem<sup>xli</sup>*” (Zeigarnik, 1981, p. 160).

No caso do professor, essa análise pode ser feita quando, por exemplo, não consegue realizar sua atividade de ensino se não for dentro de um modelo pedagógico, estrutura escolar ou dinâmica de aula por ele determinado, as que ele considera adequadas. Claro que tudo isso faz parte da atividade de ensinar, mas essas exigências do professor podem tornar-se necessidades independentes da atividade de ensino em si, formando outra atividade. Assim, o professor só começa a passar os conteúdos e

explicá-los se os alunos estiverem sentados um atrás do outro, em silêncio, de posse de todo o material escolar, tanto dos alunos como os dele.

Para esse professor, só quando a turma fica nessa situação é que a atividade de ensino pode ser iniciada, o que muitas vezes não ocorre já que muito tempo se perde para ter tal organização. Como não consegue organizar a turma da forma que considera adequado e necessário para que o processo de ensino ocorra, passa a não atingir mais as finalidades de suas ações, mesmo se desgastando física e mentalmente na tentativa de alcançá-los. Esse desgaste faz com que sofra e que vários sentimentos como os de impotência, incompetência, frustração surjam em relação ao exercício profissional. Eis um quadro em que o afastamento entre sentidos e significados pode ocorrer. Esse afastamento que pode ser decorrente do surgimento de um novo sentido da atividade docente não tem fundamento na realidade da própria atividade, mas, para ele, é real e orienta toda sua prática. Sobre esse aspecto do sentido, A. A. Leontiev (1990, p. 40-41) faz a seguinte afirmação:

Às vezes todos os atributos de um objeto contidos na experiência sócio-histórica da humanidade, na “memória social” do homem e em sua consciência social, não estão operantes na atividade presente. Isso também é verdade em casos em que lidamos com uma imagem ideal de um objeto como um fim; o problema não se relaciona com a completude dessas características, mas em como adequadamente, como verdadeiramente, essas características são refletidas na imagem ideal de um objeto particular. É completamente claro que essa reflexão não é sempre adequada: primeiro porque, apesar da cognição humana ser relativamente completa e, geralmente, verdadeira, pode também ser falso em casos particulares (é óbvio, por exemplo, que noções astrológicas para o efeito que as posições relativas do planeta e sol têm influência direta sobre o destino da pessoa nascida sob aquele signo são falsas; porém, essas idéias são partes da experiência social e também da consciência social!); e segundo, porque um motivo como uma imagem ideal, inclusive como uma imagem de um fim, pode não refletir aquelas propriedades objetivas que são realmente importantes para um objeto e que juntos formam essa essência do objeto, sua especificidade qualitativa que deforma a imagem real e transforma uma imagem ideal em uma falsa reflexão da realidade. Esse método de deformação da imagem eliminando e combinando arbitrariamente propriedades não essenciais de um objeto particular, apesar de objetivamente existir, é característica da ideologia [conseqüentemente, gera alienação]<sup>xlii</sup> ...

Mas, mais uma vez é importante ressaltar: a organização da sala e da turma, bem como a atenção dos alunos, o silêncio durante a exposição de conteúdos do professor,

são necessários para que o ensino ocorra, mas é possível tudo por meio e durante o próprio ensino, numa mesma atividade que tem diferentes ações. Isso não quer dizer também que o professor que necessita de tal organização tem alguma patologia; a própria Zeigarnik (1981) afirma que o surgimento de novas necessidades ocorre dessa forma. O que este profissional precisa é de orientações e melhor conhecimento sobre como tudo isso pode fazer parte da mesma atividade.

Não é patológico (ou deixa de sê-lo) quando o indivíduo pode controlar sua conduta de forma consciente, intencional. No caso do professor, são várias as possibilidades e estratégias que podem ser elaboradas para levá-lo a ter maior consciência sobre sua conduta, como: a aquisição de novos conhecimentos; um trabalho coletivo com os colegas e/ou com outros profissionais relacionados à educação, para que possam ocorrer discussões sobre as dificuldades, facilidades, prazeres e sofrimento desse profissional; maior participação da equipe técnica da escola no processo pedagógico; discussões de caráter político em sindicatos, associações docentes sobre a atuação do professor tendo em vista as contradições da realidade para que ações possam ser viabilizadas, entre outras possibilidades.

Outro aspecto apontado por Zeigarnik (1981, p. 161) como desencadeador de problemas psicopatológicos se refere às alterações na hierarquia e mediação dos motivos. Nesse caso,

... a hierarquia e mediação dos motivos significa a perda da complexa organização da atividade humana. A atividade perde o traço especificamente humano: de motivada se converte em impulsiva. Desaparecem os motivos a longo prazo, a necessidade de álcool se converte em uma paixão dominante na vida do doente<sup>xliii</sup>.

Quando a hierarquia dos motivos é modificada sem manter ou criar mediações entre os elementos constitutivos da atividade, o indivíduo age por impulso, ou de forma espontânea, com pouca ou sem qualquer reflexão de forma consciente sobre suas ações, tampouco da própria atividade, como é o caso da dependência de substâncias químicas.

Em relação à atividade docente, essa modificação não precisa levar necessariamente ao comportamento impulsivo, mas em ações encerradas no cotidiano alienado, o que pode acarretar na modificação do motivo que leva o professor a exercer sua profissão. A modificação na hierarquia dos motivos também possibilita que novos motivos sejam criados, como na transformação de motivos compreendidos em eficazes, por exemplo, e de novas necessidades que possam vir a ser criadas, sem qualquer traço patológico. Torna-se patológico quando não houver mais mediações entre os elementos da hierarquia; ou alienada quando essas mediações forem pobres.

No entanto, mesmo com o controle consciente da hierarquia dos motivos, o sofrimento psíquico é passível de acontecer, quando ocorre, justamente, o distanciamento entre os sentidos e os significados, até a sua oposição, e o indivíduo tem clareza disso. É a situação em que o professor apenas leciona para ter um salário e o fato da importância que o processo pedagógico por ele conduzido possa ter na vida do indivíduo ou da sociedade, muito pouco ou nada o estimula.

Essas alterações, tanto da formação de uma necessidade patológica ou alienada como na modificação na hierarquia dos motivos, afeta o indivíduo em maior ou menor proporção, na medida da importância da atividade profissional no desenvolvimento do psiquismo, especificamente se ela é a atividade principal naquele momento. Caso a atividade profissional seja a atividade principal, a possibilidade desta propiciar sofrimento e/ou adoecimento é muito maior que se for uma atividade mais secundária. Isso justamente pela importância da atividade principal no desenvolvimento psicológico do indivíduo, como já foi discutido no capítulo 1. No caso de uma relação alienada, seja com o produto da atividade profissional ou com a própria atividade, por ela ser a principal forma (e não a única) que o indivíduo se relaciona com a realidade, esse modo de relação pode irradiar para outras esferas da vida. Claro que toda a história de

desenvolvimento do indivíduo, também determina se e como ele sofrerá ou adoecerá em relação a sua atividade ou não.

Assim, quanto maior for a consciência do indivíduo em relação a sua atividade e a inserção desta na sociedade, maiores são as possibilidades dele controlar a si mesmo e ao mundo que o cerca. Sobre a atividade docente, quanto mais o professor conhecer a estrutura de sua atividade, ter consciência da função que a atividade pedagógica tem na sociedade e no desenvolvimento do indivíduo, maior a possibilidade dele elaborar estratégias para defender-se das condições que geram sofrimento e adoecimento. Mesmo assim, o professor não ficará totalmente livre das condições que levam ao adoecimento, já que estas são decorrentes, no caso da atividade ocupacional da alienação imposta e promovida socialmente pela própria organização e produção social, sendo necessário modificar esta estrutura (que ocorrerá na medida que outras esferas sociais, incluindo a educação, também forem alteradas).

Em alguns casos, o conhecimento das condições alienadas, o reconhecimento que sua atividade é alienada e até o próprio indivíduo o é, pode causar no professor (e em qualquer outra pessoa) sofrimento, talvez até maior que naqueles que conhecem pouco as mediações constitutivas da realidade. Mas, sem dúvida, o indivíduo com menor grau de alienação tem maiores condições de superar o próprio sofrimento e promover, mesmo que de modo pontual, algum tipo de transformação social que aquele com maior grau de alienação.

Mas, não se pode esquecer que mesmo o trabalho ou práxis alienada, mesmo quando os sentidos e os significados têm poucas relações entre si, não há apenas a dimensão negativa deste, por todas as razões já expostas. Apesar da alienação, a práxis e o trabalho mantém em si o aspecto positivo por ser um meio de atividade que, de algum modo, promove desenvolvimento de habilidades, conhecimentos para executar o

próprio trabalho, além da “... *condição de enriquecimento da sua vida por um conteúdo novo, muito diferente do da sua atividade alienada, mas todavia criada por ela*” (Leontiev, 1978a, p. 126).

Afinal, a luta de classes, expressa nos movimentos populares e sindicais surgiram justamente na sociedade alienada, sob forte dominação econômica e política. Se é nessa sociedade que os indivíduos se alienam, sofrem e adoecem, é nela também que tudo isso pode começar a ser superado. Como afirmou Leontiev (1978a, p. 131):

Devemos sublinhar que se bem que se trate de uma inadequação interna da consciência, ela [a alienação] não pode ser eliminada de outro modo a não ser pela transformação prática das condições objectivas que a criaram. Mais precisamente, se estas condições se conservam, esta inadequação só pode ser eliminada à custa de um repúdio pela consciência da vida real ou num processo de luta activa contra as ditas condições.

O sofrimento e o adoecimento dos professores é o repúdio do psiquismo pelas imposições e condições a eles oferecidas para exercerem a profissão. Descrever o que esses profissionais pensam, sentem, vivenciam é algo importante, no entanto, é necessário explicar esses pensamentos, sentimentos e vivências, não em si mesmos, mas na sociedade em que vivem, que constituem seus modos de ser. Mesmo as explicações não bastam, é necessário, a partir delas, transformar a realidade, tal como Marx já afirmava em 1845<sup>55</sup>.

Sumarizando o que foi exposto:

- 1- A consciência é a principal esfera psíquica (mas não a única) envolvida na alienação.
- 2- É possível o indivíduo saber que tem uma consciência alienada pelo conhecimento das mediações constitutivas da realidade, e pelas relações entre os sentidos e os significados dos fenômenos.
- 3- A alienação é possível pela própria característica mediata da atividade humana.

- 4- A principal característica da alienação é o distanciamento e o rompimento entre os sentidos e os significados.
- 5- Esse distanciamento pode ocorrer pelo indivíduo não se reconhecer no produto de sua atividade, a própria atividade lhe ser estranha ou ainda quando ele mesmo se aliena de si.
- 6- No caso da atividade docente, o mais comum é o estranhamento que o professor tem em relação a própria atividade, caracterizada pela não concretização de ações tal como foram idealizadas, ou de si mesmo, quando sente-se estranho diante das próprias capacidades e habilidades.
- 7- O sofrimento e o adoecimento gerados pela atividade ocupacional são decorrentes da modificação da estrutura da atividade, condições para a execução desta, a relação da atividade no desenvolvimento psicológico e os mecanismos e tipos de alienação existente no e para o indivíduo.
- 8- A modificação na estrutura da atividade se refere a formação de uma necessidade alienada (ou patológica) e a mudança na hierarquia dos motivos permeada pela alienação.
- 9- A atividade tem maior probabilidade de gerar sofrimento e/ou adoecimento se ela for a principal forma como o indivíduo se relaciona com a realidade (atividade principal) num determinado momento do desenvolvimento psíquico.

---

<sup>55</sup> “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo diferentemente, cabe *transformá-lo*”. (XI tese contra Feuerbach – Marx, 1978, 1845, p. 53, grifos do original).



## Capítulo 4

### **A ESCOLHA: porque foram Joana e Laura as escolhidas e as formas de relação delas com a pesquisadora?**

#### **4.1 A escolha dos participantes**

O leitor que já desenvolveu alguma pesquisa sabe que a escolha do(s) participante(s) é um processo difícil e que deve ser feito com muito cuidado, pois, é por meio dele(s) que o objeto de investigação será estudado. Para a investigação, não basta apenas escolher bem o objeto (entendido como aquilo que será estudado), é necessário também saber como o investigador se relacionará com ele para apreender o que se propõe no seu estudo.

Essa relação do pesquisador com o objeto se denomina tradicionalmente de método. No entanto, para a tradição marxista (que orientou este estudo), a relação do pesquisador com o objeto só pode ocorrer quando o primeiro conhece o segundo. Esse conhecimento sobre o objeto é a teoria - a forma como se explica e analisa o que está sendo estudado; mas ela (a teoria) só pode ser construída justamente na relação pesquisador/objeto.

Parece confuso, mas não é tanto assim. Teoria e método, apesar de manterem uma relação necessária no âmbito da pesquisa, são duas instâncias independentes. Para Marx (1978, 1857) ao estudar o objeto é necessário teorizar sobre ele sim, mas essa teorização só pode ser construída quando o sujeito se relaciona com esse objeto, porém, o sujeito só o faz quando começa a conhecê-lo. O modo como o sujeito se relaciona com o objeto é, para Marx, o método. Por isso, teoria e método, apesar de serem diferentes, não podem ser construídos, compreendidos e aplicados um sem o outro. Por haver uma relação de dependência, ou melhor, uma relação dialética entre teoria e

método na obra marxiana, esses termos se referem aos pressupostos teórico-metodológicos.

Teoria, nesse caso, é compreendida como reprodução no pensamento do movimento real do objeto. Ou seja, é a reprodução ideal do movimento de um objeto real, que busca conhecer a gênese e o desenvolvimento do mesmo. Marx buscava conhecer a gênese e o desenvolvimento de seu objeto de estudo, ou seja, o modo de produção capitalista. Essa relação entre sujeito e objeto é determinada por esse último e a veracidade dessa reprodução ideal do movimento real ocorre na práxis social, na prática dos homens. É esse o critério de verdade de todo e qualquer conhecimento (Marx, 1978, 1857).

No caso dessa investigação, a escolha dos participantes não foi tarefa fácil. Apesar do próprio objeto de investigação pressupor um tipo de participante, professores que vivenciassem processos de sofrimento e/ou adoecimento, o universo de possibilidades ainda era amplo. Afinal, qualquer professor que estivesse em tal processo, nos mais diferentes níveis da educação (infantil, fundamental I e II, médio, técnico-profissionalizante, superior) poderia participar da pesquisa.

Diante dessas possibilidades optou-se por professores que atuavam na educação básica, especificamente no ensino fundamental II, já que estes, diferentemente daqueles que exercem a docência no ensino fundamental I, não são responsáveis pelo processo inicial de alfabetização dos alunos. O critério deveu-se por a maioria dos estudos sobre a atividade docente terem como participantes professores que alfabetizam ou ainda professores que atuam na educação infantil.

Com a definição do nível educacional, era necessário chegar aos professores, mas como fazê-lo diante de um número grande de profissionais (52.258 em 2004, ano que os participantes foram escolhidos) nas mais de 1.300 instituições de ensino no

município de São Paulo? Pelo objeto de investigação desse estudo ter sido a atividade ocupacional geradora de sofrimento e adoecimento, pressupunha-se que a abordagem com os possíveis participantes deveria ser cuidadosa, por esta questão (saúde e exercício profissional) ser delicada, especialmente numa sociedade que valoriza demasiadamente a produtividade do indivíduo pelo trabalho. Escolher aleatoriamente uma escola poderia prolongar o tempo dessa escolha, pois como saber se haveria professores com o processo de adoecimento e, caso houvesse, se aceitariam participar da pesquisa? Teria-se que contar com o elemento sorte, mas, se é que ela existe, não é adequado uma pesquisa de caráter científico ter tal apoio.

Uma outra possibilidade seria pedir uma indicação de diretores ou coordenadores de ensino sobre a escola ou professores que tivessem adoecido, mas como esses docentes se sentiram diante dessa forma de escolha? Ser indicado por algum de seus colegas, especialmente os que têm cargo hierarquicamente superior ao seu, para o tipo de pesquisa proposta, poderia causar algum tipo de constrangimento, o que comprometeria a participação dos mesmos.

Havia outro problema também na escolha por indicação: e se esses professores não se considerassem doentes? Sentir-se doente em decorrência da atividade profissional era um critério para a escolha dos participantes, isso devido à forma como a investigação foi delimitada: o estudo da atividade docente geradora de sofrimento e adoecimento a partir da estrutura da atividade (necessidades, motivos e fins) e dos elementos da consciência (conteúdo sensível, significados e sentidos). Além disso, julgou-se necessário conhecer como eram as condições do exercício profissional dos professores do município de São Paulo, e de posse desse conhecimento, a escolha da instituição e dos participantes poderia ser mais representativa da totalidade do fenômeno investigado.

Isso porque conforme afirmou Julisch e Götez (1987)

A premissa inicial de toda investigação é a determinação de sua matéria, com toda a indicação dos componentes fundamentais sujeitos a estudo, confrontação, etc. No que se refere à atividade docente, estes componentes são suas *condições externas e internas*. Dentro das premissas inclui todo o conjunto de interações pedagógicas que garantam a organização e direção do processo docente. Dentro da segunda inclui-se premissas subjetivas da aprendizagem, isto é, o sistema de processos e propriedades psíquicas dos alunos cujo desenvolvimento é o objetivo principal do pedagogo.

Outra importante premissa das investigações da atividade docente é a determinação do conjunto de dificuldades do ensino, que constitui a causa da falta de correspondência dos resultados do processo docente com seus objetivos<sup>xliv</sup> (idem, p. 42, grifos do original).

A investigação foi delimitada dentro da primeira e terceira premissas. Parte da materialidade abordada pelos autores se refere às condições que o professor encontra para o exercício da profissão. De modo geral, essas condições já eram bem conhecidas pela pesquisadora, especialmente pelos vários estudos que já haviam sido desenvolvidos sobre o assunto, como já foi mostrado neste texto<sup>56</sup>. Estudos voltados para a relação saúde e trabalho dando enfoque para as condições de trabalho também foram vários, como os de Sato (1993), Codo (2002), Lapo e Bueno (2002), Brito, Barros & Athaide (2001), entre outros, descrevendo o quanto às condições de trabalho inadequadas podem levar ao adoecimento (apesar de não explicarem essa relação). Assim, se já era bem conhecida às condições inadequadas para o exercício da docência e estudos já haviam mostrado a relação entre elas e o adoecimento, investigar os índices de adoecimento dos professores no município de São Paulo poderia dar mais indicadores dessas doenças, especialmente quais delas eram as mais recorrentes e de ser uma forma de encontrar os participantes da pesquisa.

Tendo isso em vista, a escolha pelos participantes começou com o contato com o DESAT (Departamento de Saúde do Trabalhador Municipal) órgão municipal responsável pelo banco de dados de todos os servidores que, entre outras informações, têm as concessões aos pedidos de licença médica. Desse contato, a intenção foi obter

uma relação de escolas que tivessem, no mínimo, seis professores que fizeram pedidos de afastamento por motivo de saúde, nos últimos doze meses.

Nesse primeiro contato, feito em fevereiro de 2004, foi informado a pesquisadora que não havia um sistema de dados disponível para que essa informação pudesse ser dada. O que foi disponibilizado foi um banco de dados, com informações sobre a data de nascimento do servidor, órgão municipal que estava subordinado, data de início na prefeitura, os diagnósticos, tempo de afastamento e sexo, sem qualquer tipo de tratamento estatístico, referente o ano de 2002 e 2003.

Esses dados foram analisados estatisticamente pela pesquisadora e foi escolhida uma das cinco coordenadorias de educação<sup>57</sup> que, em 2003, mais teve afastamento por motivos de saúde devido a diagnósticos de doença psíquica<sup>58</sup>. Dentre essas, foi escolhida a mais próxima da residência da pesquisadora, por duas razões: 1º) pela facilidade de locomoção, tendo em vista que muitas visitas a escola seriam necessárias e 2º) pela pesquisadora conhecer o bairro e as características da população que nele reside.

Feita a escolha da coordenadoria, entrou-se em contato novamente com o DESAT em junho do mesmo ano para saber se já havia um banco de dados disponível sobre as escolas que haviam concedido mais afastamento em 2003. A resposta foi que já havia um banco de dados, mas não era possível disponibilizá-lo; o que poderia ser feito era a indicação de algumas escolas que mais solicitaram afastamento de alguma

---

<sup>56</sup> Como mostrado neste estudo, na parte com o título de O Assunto.

<sup>57</sup> Sobre a estrutura política da educação do município de São Paulo, até o ano 2000, toda a organização estava diretamente subordinada a SME (Secretaria Municipal de Educação). No entanto, a partir da gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004), a administração pública do município foi descentralizada por meio da criação de subprefeituras e várias coordenadorias responsáveis pelas diferentes áreas sociais e administrativas (em 2005 a estrutura foi parcialmente modificada novamente com o início da gestão de José Serra na prefeitura). Cada coordenadoria está subordinada a secretaria municipal de determinada área (exemplo, a coordenadoria de educação em relação a secretaria de educação) e a sua subprefeitura, e esta, por sua vez, está subordinada a prefeitura. Assim, o município de São Paulo foi dividido em 31 subprefeituras, que tem autonomia para investir a verba recebida nos locais mais necessitados.

coordenadoria. Da coordenadoria indicada, foram apontadas as 5 escolas que tinham mais concessões de afastamento em 2003, sendo que essas superaram o número de 50.

De posse dessas informações, contatou-se o supervisor pedagógico da coordenadoria escolhida para a apresentação do projeto, para a obtenção de autorização para a realização da pesquisa e para sugerir uma das cinco escolas indicadas pelo DESAT. A escola indicada pelo coordenador e escolhida pela pesquisadora foi a que: tinha um número grande de professores (aproximadamente 90), era de ensino fundamental (I e II ciclo), tinha uma equipe gestora com trabalho já estabilizado (a diretoria já estava na escola há 7 anos e uma das coordenadoras pedagógicas há 4 anos) para poder avaliar melhor as condições da escola, além da equipe demonstrar disponibilidade em aceitar e participar da pesquisa.

Após o contato com a diretora da escola, que aprovou o projeto, um questionário (anexo 2) destinado aos professores foi aplicado, contendo questões de caracterização pessoal, profissional e acadêmica, além daquelas voltadas a problemas de saúde e às atribuições que o próprio educador faz sobre os fatores que eventualmente lhe parecem estar envolvidos no processo de adoecimento<sup>59</sup>. Foram distribuídos 47 questionários (que corresponde a aproximadamente 67% dos professores da escola) e destes 24 (51%) foram devolvidos: um em branco, um sem a autorização do livre consentimento para desenvolver a pesquisa e outro foi preenchido pela coordenadora pedagógica. Estes foram desconsiderados. Portanto, foram analisados 21 questionários (46% dos devolvidos, que representa aproximadamente 30% dos professores da instituição).

---

<sup>58</sup> Critério esse que foi abandonado para a escolha da instituição escolar e dos professores.

<sup>59</sup> O questionário foi aplicado no final do mês de agosto. A pesquisadora foi nos cinco horários de JEI (Jornada Especial Integral), nos diferentes períodos, para explicar aos professores os objetivos da pesquisa. No entanto, poucos professores foram contatados e havia aqueles que não cumpriam horário de JEI na escola. Alguns questionários foram deixados com a diretora e a coordenadora pedagógica. Após um mês da entrega dos questionários é que estes foram devolvidos a pesquisadora.

Destes questionários, foram escolhidos sete professores, a partir dos seguintes critérios: 1) a existência de um sintoma ou adoecimento no professor, seja ele psíquico ou não; 2) o professor teve que relacionar esse sintoma ou adoecimento à atividade profissional; 3) a vontade de mudar de profissão, mesmo gostando da atividade ocupacional; 4) a disponibilidade de horário para participar da pesquisa; e 5) ter preenchido mais de 70% das questões do questionário, principalmente aquelas referentes a atividade profissional e ao processo de adoecimento ou sofrimento. Interpretou-se a ausência de respostas a essas perguntas como indisponibilidade em participar da pesquisa.

#### **4.2 A escolha das formas de relação: o contato da pesquisadora com os participantes**

O convite para participar da pesquisa foi feito aos sete professores, mas destes, apenas quatro aceitaram: Antônio, Raquel, Joana e Laura. Escolhidos os professores, outra necessidade metodológica estava posta: como se relacionar com eles? Era sabido que essa relação deveria ser de tal forma a desvelar o que não é imediatamente perceptível, isso porque o objeto, na imediatez, é o que parece ser, não o que é de fato. Porém, como a teoria reproduz o *movimento real* do objeto, não o *aparente*, ela precisa conhecer a essência deste. Para tanto, o pesquisador deve partir da aparência e criar uma atividade para conhecê-la.

O homem só conhece a realidade na medida em que ele *cri3o2i(v)-0.29558214 11.04 i982(e)*

porque tal *detour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade) (Kosik, 1995, 1963, p. 27).

Esse *detour* implica em conhecer as múltiplas determinações que constituem o objeto, a totalidade na qual ele está inserido. No caso do objeto de investigação, apreendê-lo para além da aparência, na totalidade em que o objeto se manifesta, implicou em investigar a atividade docente de diferentes maneiras: uma delas foi pela linguagem verbal, especialmente a oral, apesar da linguagem escrita e da não verbal também terem sido utilizadas. A primeira forma de expressão da linguagem (depois do questionário) foi feita com a organização de dois grupos de professores, e os encontros destes ocorreu durante os períodos de JEI.

Cada grupo foi constituído por dois professores, de acordo com suas disponibilidades, e nos encontros foram discutidas questões referentes a alguns aspectos da vida pessoal, escolha profissional, concepção de educação, dificuldades no exercício profissional, as significações atribuídas ao adoecimento, as significações e motivos atribuídos pelo docente à sua profissão e à sua própria atuação, perspectivas profissionais e projeto de vida. Para estimular essas reflexões e discussões, recursos como fragmentos de textos<sup>60</sup> e música<sup>61</sup> foram utilizados para propiciar a expressão dos significados e dos sentidos.

Acredita-se que esses recursos podem estimular a expressão dos pensamentos dos professores sobre os temas que foram abordados, tal como Santos (2003) e Souza (1998) apontaram em seus trabalhos. Vale ainda destacar que o papel da pesquisadora foi apenas de propiciar as reflexões e discussões durante os encontros.

A escolha dos encontros em grupo deveu-se por estimular



Foram realizados cinco encontros com Antônio e Raquel, com duração de, aproximadamente 90 minutos cada; e seis encontros com Joana e Laura, de aproximadamente 120 minutos cada encontro. Essa diferença na quantidade de encontros nos dois grupos deveu-se por os cinco inicialmente planejados pela pesquisadora não terem sido suficientes para a apreensão das informações no grupo de Joana e Laura.

É importante ressaltar que os encontros foram combinados para durarem 90 minutos para os dois grupos. Esse tempo teve que ser seguido rigidamente no caso de Antônio e Raquel, pois logo após a JEI ambos os professores tinham que ministrar aulas, o que não aconteceu com Laura e Joana, que tinham a JEI ao final do período de atividade ocupacional, possibilitando assim maior flexibilidade de tempo.

Os encontros ocorreram semanalmente entre os meses de novembro e dezembro de 2004. Os primeiros encontros tiveram por tema a análise, feita pelos próprios professores, dos resultados dos questionários aplicado na escola. A escolha desse procedimento ocorreu para que os sujeitos ganhassem confiança na pesquisadora aos poucos, para expor seus aspectos mais pessoais, além de ter sido uma forma de abordar muitos dos temas propostos para os encontros no grupo. Os resultados da pesquisa foram entregues aos professores no formato de um caderno (anexo 3) e, no final deste, foram apresentados alguns excertos de pensadores da ou sobre a educação, para estimular a reflexão.

Na discussão sobre os aspectos que consideravam mais importantes durante suas trajetórias de vida, foi entregue aos professores uma pequena apostila (anexo 4) também para o estímulo das reflexões e facilitar o processo da entrevista. Foi solicitado também a cada um dos professores que escrevessem sobre suas memórias, da infância até os dias atuais, ressaltando os relacionamentos inter-pessoais, a vida escolar, a escolha e a atuação profissional e tudo que julgassem importante para a constituição deles como professores. Esse pedido foi feito no final da investigação em grupo. Foi entregue a cada professor um envelope

com um caderno, que continha as orientações e o roteiro para a escrita das memórias (anexo 5) e um CD (*Compact Disc*

Somente Joana entregou o caderno, apesar da pesquisadora ter solicitado aos outros professores que o entregasse. Todos os professores foram entrevistados individualmente para esclarecer algumas questões que, eventualmente, não tinham ficado claras para a pesquisadora, além de ter sido uma oportunidade para fazer outras perguntas que surgiram no decorrer da pesquisa.

Apesar do exercício profissional ter sido o tema norteador de todas as discussões, especialmente a relação desta com o adoecimento e sofrimento, a investigação da atividade apenas pela expressão da linguagem não foi considerada suficiente para alcançar os objetivos propostos.

Assim como a linguagem escrita exige processos psíquicos bem diferentes da linguagem oral, a execução da atividade, as ações e operações que a constitui poderiam não ser expressa pela linguagem, além da possibilidade da atividade sinalizar contradições em relação ao que foi manifesto na linguagem. Por isso, a observação da atividade foi entendida como exigência teórico-metodológica da pesquisa. A atividade observada foi a atuação do professor em sala de aula, pois é nesse espaço que se concretiza sua profissão e que suas realizações, frustrações, anseios, sentimentos se criam e manifestam em maior proporção, segundo relato dos próprios participantes da pesquisa.

Foi observado a atuação de Joana e Laura, especificamente uma aula de uma mesma turma, semanalmente, ao longo do primeiro semestre de 2005. A escolha de uma mesma turma deveu-se por uma tentativa de minimizar a interferência do observador (a própria pesquisadora) na dinâmica da sala de aula, tanto para os alunos como para os participantes; e o tempo de um semestre por julgar ser o suficiente para obter as informações necessárias para analisar e compreender o fenômeno investigado.

As observações foram registradas em um diário de campo, e, mensalmente, foi apresentado com uma pré-análise a cada professora, individualmente, para que se compreendesse cada vez mais a atividade e a criação de sentidos, significados, motivos e necessidades desta, tendo em vista o processo de adoecimento e sofrimento. A escolha de Joana e Laura foi devido ao envolvimento com a pesquisa que as duas participantes tiveram, percebido no contato em grupo e pelo interesse de ambas em compreender o processo de sofrimento e adoecimento que vinham enfrentando.

Para complementar a compreensão do que era expresso pelos professores, foi feito também um breve estudo da instituição escolar onde a pesquisa foi realizada. Esse estudo foi feito por meio de entrevistas com a diretora, a assistente de direção e as duas coordenadoras pedagógicas. Além disso, foram feitas observações do espaço físico para compreender a estrutura e o funcionamento administrativo-pedagógico da instituição.

Vale ainda ressaltar que os aspectos éticos relacionados ao desenvolvimento de pesquisas foram respeitados. Os professores escolheram se queriam (ou não) participar da pesquisa de forma voluntária; poderiam dela se retirar caso o quisessem, tiveram garantias de sigilo quanto a seus nomes, bem como da instituição escolar escolhida. Autorização por escrito, para que seus relatos pudessem ser utilizados, foi igualmente solicitada, além do projeto ter sido apresentado e aprovado pela comissão de ética da PUC, conforme anexo 6.

#### **4.3 A escolha de como contar a história: a apresentação do estudo da atividade docente de Joana e Laura**

O material que serviu para narrar a história de Joana e Laura poderia ser apresentado de diferentes formas. Entre tantas possíveis, optou-se por centralizar a própria atividade docente, especialmente as de Joana e Laura, que foram observadas pela pesquisadora. A partir dela, da forma como essas professoras a executam dentro da

sala de aula, o que foi observado será completado com o que foi ouvido, nas mais diferentes situações em que a pesquisadora se relacionou com as professoras, e com todas as concepções teóricas colocadas na primeira parte desse estudo. As informações obtidas sobre a instituição escolar (seja pelas entrevistas com parte da equipe técnica ou das observações), bem como aquelas que se referem a realidade mais ampla do fenômeno (bairro e das condições gerais dos professores e do município de São Paulo) também farão parte da história.

As histórias de Antônio e Raquel não serão apresentadas neste estudo, pela análise da atividade dos professores partir da própria atividade profissional, que não foi observada nos casos dos dois professores mencionados. Outro aspecto que fez com que as trajetórias de Antônio e Raquel não terem sido analisadas, referiu-se a grande quantidade de informações apreendidas sobre os quatro professores, que não seria possível ser devidamente analisadas no período para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado.

No entanto, apesar deste estudo se referir a atividade profissional de Joana e Laura, o contato e as informações apreendidas pela pesquisadora sobre Antônio e Raquel foram constitutivas da construção de todo o estudo, especialmente na análise das duas personagens. Isso porque, assim como Laura e Joana, Antônio e Raquel, apesar de todas as condições adversas, queriam continuar a ser professores, mesmo sabendo que suas atividades geram sofrimento e adoecimento.

## **Capítulo 5**

### **OS PROFESSORES: a vida de professor das professoras dessa história**

#### **5.1 O que havia em comum entre Joana, Laura e os outros professores?**

As histórias de Joana e Laura têm elementos comuns e diferentes entre si, como em qualquer história. Todas eram professoras do Ensino Fundamental II e lecionavam praticamente nos mesmos anos: quinto e sexto ano desse nível educacional. As duas também tinham vínculos com a escola estadual, mas o de Laura não era na docência, como Joana, e sim na direção de uma instituição escolar, localizada próxima da escola que foi investigada.

Joana e Laura moravam em bairros vizinhos ao da escola pesquisada. A idades delas também eram próximas: Laura tinha 40 anos quando a pesquisadora teve o primeiro contato com ela e Joana 47 anos. Todas eram casadas e tinham filhos; os dois de Joana já eram adultos, mas ainda moravam com ela, Laura tinha dois filhos já adultos e um ainda na infância (entre 3 e 10 anos).

A renda familiar de Laura (acima de 21 salários mínimos) era a maior que a de Joana (de 6 a 10 salários mínimos), possivelmente por ocupar, além da docência, cargo administrativo e ambas lecionavam na escola investigada entre 1 e 2 anos. A média de horas que trabalhavam diariamente era de 12 a 13 horas, sendo necessário utilizar sempre algumas horas dos finais de semana para concluir todas as atividades semanais.

Laura e Joana participavam de entidades filantrópicas, e as atividades durante o período em que não exerciam a profissão eram, para as duas, ficar em casa, assistindo televisão e ouvindo música, cuidar da casa e da família e sair com os familiares. Laura era a que mais conseguia diversificar suas atividades nessas horas livres, com leitura de jornais e revistas, freqüentar cinemas, clubes e instituição religiosa, além de assistir palestras e fazer cursos.

O que elas faziam, bem como suas características gerais, não foram muito diferentes se comparadas com a dos outros professores da escola pesquisada. Em relação ao perfil dos 21 professores que responderam o questionário<sup>62</sup>, 81% eram de sexo feminino, com idades entre 36 e 40 anos (38,1%), 41 a 45 anos (19%), 46 a 50 anos (14,3%), 51 a 55 anos (9,5%) e 20 a 25 anos, 26 a 30 anos e 31 a 35 anos com 4,8% dos professores cada faixa etária.

Sobre o estado civil, 61,9% eram casados, 28,6% eram solteiros e 4,8% desquitados e tinham relação marital. Sustentavam a si e a seus dependentes com 6 a 10 salários mínimos 57,1% dos professores, com 11 a 15 salários 19%, 9,5% tinham acima de 21 salários. O mesmo índice de 9,5% tinham de 1 a 5 salários mínimos e 4,8% recebiam de 16 a 20 salários.

Todos os professores que responderam o questionário já haviam concluído o curso superior e 28,6% estavam fazendo outros cursos, em geral, relacionados à docência, como o PEC (Programa de Educação Continuada), especialização em psicopedagogia e complementação pedagógica.

Em relação ao tempo de serviço, 38,1% tinham de 11 a 15 anos de docência, 19% tinha até 5 anos, 14,3% tinham de 6 a 10 anos e de 16 a 20 anos, 9,5% tinham de 21 a 25 anos e 4,8% acima de 26 anos. A maior parte dos professores (38,1%) estavam na escola em que a pesquisa foi desenvolvida de 1 a 2 anos, mas 23,8% estavam de 3 a 5 anos e o mesmo índice de professores estavam de 6 a 10 anos. Estavam entre 11 a 15 anos 9,5% dos professores e 4,8% tinham de 21 a 25 anos na escola. Apesar de ter sido maior a incidência de professores que estavam há pouco tempo na escola, mais de 60% deles já estavam a mais de 3 anos, o que lhes possibilitavam maior conhecimento da

---

<sup>62</sup> As tabelas e gráficos com as respostas dos questionários estão no anexo 3.

gestão escolar e da demanda da escola, fator que poderia auxiliar na atividade profissional.

Sobre as horas de trabalho por dia, 23,8% tinham 11 horas de trabalho/dia, e o mesmo índice trabalhava 12 horas e 13 horas por dia. Apenas 4,3% cumpriam 8 horas de trabalho e 4,3% 10 horas. Assim, 95,7% dos professores trabalhavam mais de 8 horas diariamente, e 47,6% excediam em mais de 4 horas diárias de atividade profissional acima do indicado.

Durante os finais de semana, 28,6% excepcionalmente faziam ações relacionadas à atividade profissional, 23,8% nunca faziam nada relacionada à docência, 28,6% o faziam as vezes e 14,3% sempre faziam. Mais de 50% dos professores conseguiram, pelo menos nos finais de semana, não se envolver com a atividade profissional, apesar de muitos fazerem os chamados serviços domésticos, já que a maioria dos professores era do sexo feminino e casado.

O envolvimento dos professores com grupos relacionados a atividade ocupacional foi significativo, totalizando 46,2%, distribuídos em associações profissionais e conselho da categoria profissional (7,7%) e em sindicato (38,5%), o que demonstra engajamento político dos professores, dado esse positivo. Os outros grupos que os professores participavam eram associações religiosas (15,4%), entidades/associações filantrópicas (7,7%), associação de bairro (3,8%) e 26,9% não tinham nenhum tipo de participação.

As atividades de tempo livre mais frequentes foram: “sair com a família” (13,5%); “cuidar da casa” (12%) ou “fica em casa assistindo televisão e ouvindo música (9%), típicas atividades femininas; “assistir palestras” (3%) e “fazer cursos” (3%), mais voltadas a atividade profissional; “ler revistas” (12%) e “jornais” (8,3%); “frequenta bares e restaurantes” (4,5%); “parques” (7,5%); “ir a clubes” (4,5%); “shows” (2,3%) e



“cinemas” (9,8%) são outras atividades de lazer. Freqüentar “instituições religiosas” (6,8%), “participação em reuniões de bairro” (1,5%), “reuniões de sindicato” (0,8%) e “outros” (1,5%) também foram mencionados.

Interessante notar os baixos índices de lazeres voltados para cinemas, clubes, shows, bares e restaurantes. Tal fato pode estar relacionado à baixa renda familiar dos professores e das poucas opções desses lugares nos bairros em que residiam, já que 33,3% moravam no mesmo bairro que a escola se localizava, 38,1% residiam em bairros vizinhos ao da escola e 23,8% moravam em bairros próximos a escola, mais em direção do centro do município. Apenas 4,7% residiam em outros municípios. Além desses fatores, a excessiva jornada de trabalho poderia impossibilitar as atividades de lazer dos professores.

As condições de trabalho na escola (equipamentos, material didático-pedagógico, infra-estrutura) foram consideradas “boas” e “razoáveis” (33,3% cada um) pelos professores, mas também teve um índice significativo de professores que consideraram-nas “muito boas” (28,6%). Apenas 4,8% consideraram as condições oferecidas pela escola “ruins”<sup>63</sup>. Joana fazia parte dos 4,8% dos professores que consideravam a escola ruim; Laura avaliou como razoáveis.

Quando os professores foram questionados sobre o que mais agradava nas condições de trabalho, destacaram aspectos “intrínsecos a atividade docente” (17 respostas ou 34% destas), como a “relação professor/aluno” e “professor/professor” (6 respostas cada), além da ação de “ensinar” (2 respostas), “aprender” (1 resposta), o “projeto político-pedagógico” (1 resposta) e a “promoção de debates” (1 resposta). O segundo aspecto que mais agradava os docentes era a “estrutura, a organização e os materiais didático-pedagógicos” da escola (12 respostas ou 24% destas), em especial a

“sala de leitura” (5 respostas), o “laboratório de informática” (4 respostas), o “material didático-pedagógico”, o “jardim” e a “higiene da escola” (cada um mencionado uma vez). Parte das respostas de Laura e Joana estavam nesse grupo.

O terceiro grupo de respostas mais recorrente se referiu aos “alunos” (5 respostas ou 10% destas), tanto as características de alguns destes (“dedicação” – 3 respostas, “alegria” – 1 resposta), como o fato do professor “estar com eles” (1 resposta). Também com 10% das respostas os “benefícios estritamente pessoais”, como o fato da escola “ser próxima de casa”, a possibilidade do professor poder “organizar seus horários”, a “mobilidades” destes, a “segurança pessoal” e as “férias” (cada um mencionado uma vez), foram abordados.

A “JEI” (2 respostas) e a “equipe técnica-administrativa” (1 resposta) compuseram o grupo de respostas “equipe técnica-administrativa da escola”, que corresponderam a 6% das respostas (3). “Outras” respostas, os “pais” e “não citou” tiveram, respectivamente, 6%, 2% e 8% das respostas.

Se observarmos o grupo de respostas que se referiam de fato as condições de trabalho, temos apenas “equipe técnica-administrativa da escola” e “estrutura, organização e materiais didático-pedagógicos da escola”, que, juntos, corresponderam a 30% das respostas. As outras respostas se referiam ora a benefícios que o vínculo empregatício oferecia, ora a aspectos da própria função docente, que teve a maior incidência de respostas se agruparmos os “aspectos intrínsecos da atividade docente”, “alunos” e “pais” (46%), mas, foram interpretados pelos professores como condições de trabalho. Parece que, neste caso, as ações e operações necessárias para a concretização da atividade docente e condições para que ela se realizasse eram a mesma coisa para os professores.

---

<sup>63</sup> Apesar do questionário ter sido respondido por 30% dos professores da escola, o que justifica a impossibilidade de fazer generalizações, eles revelam, mesmo que parcialmente, o que os professores

Confundir aspectos que compunham a atividade docente (elaboração de projeto político-pedagógico, relação professor/aluno ou professor/professor, organizar reunião de pais, etc) com os que faziam com que ela se concretizasse (infra-estrutura da escola, materiais didático-pedagógicos), pode sinalizar que os motivos da atividade e as ações e operações que a compunham não estavam claros para os professores, o que poderia imobilizá-los na busca por outras condições que pudessem viabilizar, mesmo que de forma limitada, os fins da atividade.

Assim, para atingir os fins da atividade, é necessário clareza das suas finalidades, ter um motivo que lhes corresponda, e as condições que permitem sua concretização, que podem ser muitas. Laura apontou em suas respostas o que de fato correspondiam as condições de trabalho, já Joana, uma das três respostas teve tal característica. As outras respostas estavam relacionadas a “alunos” e a “aspectos intrínsecos ao trabalho docente”.

Ao serem questionados sobre as condições de trabalho que os incomodavam, as confusões entre fins da atividade docente, motivo e condições para que ela se efetivasse apareceram novamente. Dentre os aspectos que incomodavam os professores nas condições que encontravam para o exercício profissional, destacaram a “estrutura, organização o os materiais didático-pedagógicos” com 21 respostas (37,5%) e dentro desse grupo foram levantados: a “higiene da escola” (2 respostas), a “falta de materiais” (6 respostas), o “barulho dentro e fora da sala de aula” (3 respostas), a “qualidade e o pó do giz” (4 respostas), a “falta de espaço adequado”, a “escada”, a “sala de aula”, o “intervalo”, a “depredação” e a “manutenção dos objetos da escola” (cada um destes mencionado uma vez). As respostas de Joana e Laura se referiram justamente às

condições para a execução da atividade docente, tanto em aspectos de infra-estrutura como da equipe técnica e administrativa da escola.

A comparação desse grupo de respostas com os da questão anterior sugere que a estrutura e organização da escola mais incomodava que agradava, se considerarmos a frequência das respostas (21 referente a incômodos e 12 a aspectos agradáveis). É interessante notar que as respostas “higiene da escola”, “qualidade e pó de giz” e “barulho” (juntas foram responsáveis por 9 respostas desse grupo ou 16%), estão relacionadas com fatores que podem desencadear problemas de saúde, como os relacionados ao aparelho respiratório e sistema nervoso, como veremos posteriormente.

A segunda maior incidência de respostas ficou em dois grupos: “equipe técnica-administrativa” e “ações e deliberações governamentais”, com 9 ou 16,1% das respostas cada grupo. Sobre a “equipe técnica-administrativa” aspectos das relações interpessoais como “intrigas”, “fofocas” (2 respostas cada) e a “falta de sentimento de união” (1 resposta) foram ressaltadas, além da ação da equipe gestora, como “falta de apoio da direção” (1 resposta), “falta de apoio da equipe técnica” (1 resposta) e a “burocracia para usar equipamentos” (1 resposta). Pela frequência de respostas, parece que a equipe técnica-administrativa também mais incomodava (9 respostas) que agradava (3 respostas) os professores que responderam o questionário. Joana e Laura, durante as entrevistas, criticaram a forma como a equipe administrativa conduzia a escola, principalmente em relação a ausência de clareza de regras para os alunos e a exigência que fazia aos professores, sem oferecer qualquer subsídios, como será demonstrado no item 5.2.

As “ações de deliberações governamentais” como “muitos alunos na sala de aula” (3 respostas), “jornada excessiva de trabalho” (2 respostas), “baixa remuneração” (2 respostas), “promoção automática” (1 resposta) e o “descaso nas políticas

educacionais” (1 resposta) são aspectos de conhecimento de todos e que incomodavam o professor. Vale ressaltar que, apesar da Secretaria Municipal de Educação (SME) apontar que a média de alunos por sala de aula era de 36, na escola pesquisada havia turmas com mais de 40 alunos, o que de fato, dificultava o processo ensino-aprendizagem.

Os “alunos” assim como agradavam, incomodavam os professores (5 ou 8,9% das respostas). Enquanto “dedicação” era um aspecto que agradava o professor, “barulho”, “desinteresse”, “indisciplina”, “falta de perspectiva”, e a “obrigação que os alunos tinham em ir a escola” (cada um desses mencionado uma vez) foram os aspectos que incomodavam.

Em relação ao barulho, que também foi mencionado no grupo de respostas “estrutura, organização e materiais didático-pedagógicos”, de fato a escola não tinha isolamento acústico, além do fato dos alunos excederem em demasia o tom de voz, principalmente durante o intervalo e a troca de professores (no caso do Ensino Fundamental II). Esse barulho podia estar relacionado com a chamada “indisciplina”, que também se relacionava com o desinteresse do aluno em aprender, pois provavelmente suas perspectivas futuras, se elas existirem, possivelmente não englobavam ações ou conhecimentos relacionados ao processo educativo. No questionário, não foi possível averiguar se todos os professores faziam essa relação, mas Laura e Joana, o fizeram durante as entrevistas.

Assim, pode-se inferir que se o aluno for interessado em aprender, possivelmente será disciplinado, fará menos barulho e, se compreender as finalidades da educação, a colocará como parte de suas perspectivas futuras, ou como um dos fatores que o auxiliará nessas. Ou mesmo que não consiga compreender as finalidades da educação, no caso de crianças muito pequenas, o aprender pode ser uma ação tão

prazerosa, dependendo da forma como é conduzida, que o próprio prazer já será a finalidade da criança ao ir para a escola. Isso tudo depende dos aspectos volitivos da criança, que a motivará ou não no aprender, e essa motivação quem deve desenvolver é, principalmente, o professor.

Já foi enfatizado que a finalidade da educação formal é compreendida, nesta pesquisa, como a transmissão sistemática e intencional, dos conteúdos historicamente construídos pela humanidade e o professor é quem mediará esse processo, intervindo a todo o momento, mas não é essa a concepção vigente no ideário pedagógico nacional.

As respostas dadas pelos professores referentes aos alunos se assemelharam a algumas discussões encontradas na literatura (Facci, 2003; Rossler, 2003) sobre as implicações da mudança do ideário pedagógico (da pedagogia tradicional para a pedagogia construtivista) para a função docente e do aluno no processo pedagógico. Como já foi discutido no capítulo 2, na pedagogia tradicional, era papel do professor transmitir os conhecimentos para os alunos e estes os recebiam de forma passiva. Sendo o aluno interessado ou não em aprender, era obrigado a comportar-se de determinada forma, ter determinados desempenhos, avaliados por meio de provas, num determinado período de tempo (em um ano ou numa série) e, caso não alcançasse tais metas traçadas pelos professores, era considerado incapaz e ficava retido naquela série. A disciplina dos alunos era conseguida, muitas vezes, por meio de ameaças ou punições, como tirar pontos da média das avaliações, mandar avisos para os pais comparecerem a escola ou ainda mandar os alunos para a direção escolar.

A concepção construtivista de educação que orienta a educação nacional desde a LDB de 1996, retirou do professor essa autoridade “punidora” e o coloca como facilitador no processo da aprendizagem dos alunos, pois estes devem ser livres e ativos, e são dotados de criatividade, inteligência e curiosidade naturais, que vão levá-los ao

aprendizado, cabendo ao professor apresentar os elementos a serem aprendidos de modo que o aluno construa seu próprio conhecimento. Muitas das críticas feitas a esse modelo de educação<sup>64</sup> são pertinentes, bem como algumas das críticas que os construtivistas fazem a pedagogia tradicional, mas o construtivismo até poderia ser viável, dentro de sua proposta, se o professor de fato conhecesse seu aluno. Mas, para o professor conseguir exercer sua função de facilitador, deveria contar com uma estrutura didático-pedagógica que lhe auxiliasse nesse papel e, talvez o mais importante, ter um número de alunos bem mais reduzido por sala de aula. De fato, exercer a função de facilitador da aprendizagem numa sala de aula com mais de 40 alunos, que têm diferentes formas de desenvolvimento, necessidades e curiosidades torna-se uma tarefa bem difícil. Talvez aqueles que ainda encontram alta motivação para o exercício profissional, aliado a um conhecimento sólido da concepção pedagógica que orienta o construtivismo, o que não é o caso da maioria dos professores, consigam atingir as finalidades educacionais proposta por esse ideário.

Mas, como fazer tudo isso nas atuais condições que o professor encontra para ser o facilitador da aprendizagem, principalmente no caso dos professores que atuam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, que têm apenas 50 minutos de aula com os alunos, e um acúmulo de 10 a 13 turmas por dia? E mesmo que os professores consigam, de fato, ser facilitadores, a educação que tem essa concepção é bem limitada, pois não possibilita o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente da sociedade em direção a emancipação humana, como foi discutido no capítulo 2.

---

<sup>64</sup> Sobre essas críticas, ver as obras:

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FACCI, M. G. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Araraquara: UNESP, 2003 (tese doutorado).

ROSSLER, J. H. *Sedução e modismo na educação*: processo de alienação na difusão do ideário construtivista. Araraquara: UNESP, 2003 (tese doutorado).

Tendo em vista todas essas considerações, é compreensível que quando os professores encontram alunos dedicados e disciplinados, lhes seja agradável, pois para estes, não é necessário que o professor desenvolva, de forma intensiva, a motivação, facilitando a sua atividade.

O grupo de respostas denominado “outros”, responsável por 7 respostas ou 12,5% destas, teve alguns itens que poderiam estar relacionados a equipe técnica-administrativa e a ações governamentais, mas, como as respostas tiveram dupla interpretação, foram alocadas nesse grupo. É o caso de “falta de regras” (1 resposta), “falta de apoio” (2 respostas), “comprometimento” (1 resposta) e “desvalorização profissional” (1 resposta). A “responsabilidade do professor” e a “falta de tempo para pesquisar” e “fazer curso” também compuseram tal grupo de respostas (mencionados uma vez cada). Por fim, a “falta de participação dos pais” (3 respostas ou 5,4%) e “não citou” (2 respostas ou 3,6%) foram outras respostas dadas.

Sobre como os professores se sentiam em relação à atividade docente, 38,1% se sentiam “satisfeitos” (como é o caso de Joana), e o mesmo índice se sentiam “razoavelmente satisfeitos” (como Laura), enquanto 14,3% (3 respostas) estavam “muito satisfeitos”, 4,8% “pouco satisfeitos” e 4,8% se sentiam “frustrados”. As condições para o exercício da profissão e como avaliavam a atividade foram dois fatores envolvidos nesse sentimento em relação à profissão.

Ao serem questionados sobre como avaliavam as ações relacionadas à atividade docente, 14 dos professores (ou 66,6% deles) o fizeram de modo positivo. Entre eles, 28,6% (6 professores) achavam suas ações “interessantes”; 14,3% (3 professores) consideraram suas ações “prazerosas”; 9,5% (2 professores) avaliaram-nas como “criativas e prazerosas” e o mesmo percentual como “criativas, prazerosas e



interessantes”; e 4,8% (1 professor) consideravam as ações “criativas”. Houve 4,8% (1 professor) que avaliaram as ações como positivas e negativas, apontando que são “prazerosas, repetitivas e cansativas”; e 23,8% (5 professores) avaliaram-nas de forma negativa, sendo que 14,3% (ou 3 professores) consideraram-na “cansativas” e 9,5% (2 professores) como repetitivas. Laura avaliou suas atividades com aspectos negativos, devido à repetição de suas atividades. Apenas um professor não respondeu.

Essa maneira eminentemente positiva de avaliar as ações relacionadas à atividade docente, como o fez Joana, pode justificar os índices de satisfação dos professores em relação à sua profissão. No estudo de Gradella (2002) sobre o sofrimento e adoecimento psíquico de professores de nível superior, a forma como os professores se sentiam em relação a sua atividade profissional, e como avaliaram suas ações a ela relacionadas, foram semelhantes às fornecidas pelos professores desta pesquisa. Sobre esses sentimentos e formas de avaliar a atividade docente, o autor argumenta que não é a satisfação ou a insatisfação que determina o sofrimento e ou adoecimento, mas estes sentimentos podem possibilitar a criação de estratégias por parte do professor para a superação do que lhes incomodam.

Segundo Gradella (2002) *“esta satisfação com a atividade demonstra que o trabalhador intelectual tem maiores possibilidades de objetivação, mesmo assim, esta apropriação pode se objetivar de forma alienada...”* (p. 77), o que pode desencadear sofrimento e adoecimento. Isso se evidencia nos altos índices de adoecimento do professor, como veremos posteriormente.

As ações consideradas prazerosas eram em sua maioria, intrínsecas à atividade docente (20 respostas ou 40% delas), como: “criação/interpretação de texto”, “projetos”, “ensinar”, “troca entre professor/aluno”, “sala de aula” (cada um mencionado duas vezes); e “leitura”, “aulas práticas” e “laboratório”, “debates”, “trocar experiência”,

“aprendizado”, “pesquisar materiais”, “regência”, “críticidade”, “orientação com os responsáveis” e “ver o resultado do trabalho” (sendo mencionados uma vez cada). Essas informações revelam que, apesar das dificuldades, a função docente em si era ainda prazerosa para os professores.

Os “alunos”, novamente, foram percebidos de forma positiva (14 respostas ou 28% destas). O relacionamento com os alunos, assim como as condições de trabalho agradáveis, foram os aspectos que mais proporcionava prazer ao docente (6 respostas). “Evolução dos alunos” (3 respostas), “contar histórias as crianças”, “elaborar projetos com os jovens”, os “debates”, os “trabalhos em grupo” e o “interesse do aluno” (cada um mencionado uma vez) foram outros aspectos da atividade docente considerados prazerosos.

As atividades extra-classe foram constitutivas do terceiro grupo de respostas mais recorrentes (9 respostas ou 18% delas). A realização de “pesquisas de campo” (1 resposta), a “criação de eventos” (2 respostas), “excursões”, “feiras culturais”, “aulas de reforço”, “levar os alunos ao jardim” (1 resposta cada) e as “atividades extra-classe” em geral (2 respostas) foram outras ações consideradas prazerosas para o professor. Apesar de muitas destas ações serem intrínsecas a atividade docente, criou-se um grupo de respostas só para elas, por haver em comum o fato de serem situações fora da sala de aula.

A “estrutura e os materiais didático-pedagógicos” também foram mencionados como instrumentos que auxiliavam na atividade de forma prazerosa, em especial o “vídeo”, a “sala de leitura” e o “laboratório de informática”, totalizando 3 respostas (6%).

Em relação à equipe técnica-administrativa, foram abordados a “JEF” e o “relacionamento com os colegas” (2 respostas cada) e ainda houve 4% dos questionários

em que não teve resposta para a questão referente as ações ou instrumentos relacionados a atividade de forma prazerosa.

Da mesma forma que os aspectos intrínsecos a atividade foram considerados prazerosos, também o foram avaliados desprazerosos (12 respostas ou 26,6% destas), especificamente, “preencher documentos burocráticos” (4 respostas), “reuniões sem objetivos” (3 respostas), “corrigir muitas provas e trabalhos de alunos” (2 respostas) “escrever na lousa” (1 resposta), “apagar a lousa” (1 resposta) e “criar situações para chegar nos objetivos” (1 resposta).

Vale destacar que deste grupo, 50% das respostas possivelmente se referiam ao excesso de ações relacionadas à atividade docente, e não a ação em si, como foi o caso de correção de provas, trabalhos e preenchimento de documentos burocráticos. Estas ações, em excesso, estão (e estavam) diretamente relacionadas com a quantidade de aulas que o professor assume, que pode exceder 10 horas aula por dia, o que significa, no caso do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, 10 turmas por dia. Escrever e apagar a lousa também podiam estar relacionados com a excessiva jornada de trabalho, o que leva o professor a fazer movimentos de ombro, braços e mãos de forma repetitiva, possibilitando do desenvolvimento de problemas osteomusculares (como é o caso de Laura), que foi o segundo problema de saúde responsável pelo afastamento dos professores do município em 2003.

Análise semelhante pode ser feita para as respostas relacionadas às reuniões sem objetivos. Outro aspecto que merece destaque nesse grupo, apesar de pouco recorrente, foi o fato de “criar situações para alcançar os objetivos” ter sido considerado desprazeroso quando, na verdade, é uma ação intrínseca da atividade docente e necessária para que o processo ensino aprendizagem ocorra.

Já foi sinalizado anteriormente que é papel do professor motivar o aluno a aprender, e essa motivação será concretizada por meio da transmissão dos conteúdos acadêmicos a ser ensinado, tanto pelo conteúdo em si, como pela forma que ele será transmitido. E essa forma, para propiciar a motivação, deve estabelecer vínculos entre o conteúdo a ser ensinado com a realidade, ou seja, exige do professor que apresente ao aluno o conteúdo de modo que ele (o aluno) consiga fazer as relações com a realidade. Claro que nem sempre isso é possível, e, às vezes, uma aula expositiva já permite que o aluno faça essas relações.

No entanto, há casos em que situações devem ser elaboradas pelo professor para propiciar a aprendizagem do aluno, principalmente para as crianças, que tem um pensamento gráfico-funcional<sup>65</sup>. Logo, criar essas situações é uma ação intrínseca a atividade docente, e de fundamental importância para que ela atinja seus fins e, no entanto, foi considerada desprazerosa.

Novamente algumas das ações realizadas pelo e com o aluno foram avaliadas de forma negativa (11 respostas ou 24,4% destas). E as queixas foram praticamente as mesmas que levaram os professores a avaliarem as condições de trabalho desagradáveis: “falta de limites/indisciplina” (5 respostas), “desinteresse” (3 respostas), “chamar a atenção” (2 respostas) e “discussão” (1 resposta). As características das ações dos alunos que desagradavam ou levavam ao desprazer do professor foram às mesmas: o aluno desinteressado e indisciplinado. Parece que o professor ainda espera um perfil de aluno considerado ideal; que vai à escola sabendo da importância desta, que respeita o professor, e tenham determinados conhecimentos e habilidades, que tenham acesso a um conjunto de atividades culturais e familiares que lhe garantiria parte desse saber ou a motivação para aprender. E acredita-se que duas situações corroboraram para tal

perspectiva de aluno: o modelo de pedagogia no qual o próprio professor foi educado (a tradicional), e a formação profissional que recebeu, que foi pautada nesse modelo pedagógico e que durante algum tempo, ele atuou profissionalmente (se pensarmos em professor com mais de 10 anos de docência).

Assim, a queixa dele se torna legítima, pelo menos aparentemente, pois em geral, o professor não sabe como desenvolver o interesse do aluno, pois isso não era necessário de forma tão explícita na pedagogia tradicional, e ele não sabe e nem tem, muitas vezes, como fazê-lo. Essa mesma análise pode ser feita para “criar situações para alcançar os objetivos” ter sido considerada uma ação desprazerosa. Talvez tenha sido desprazerosa pelo professor não saber como criar essas situações.

Mesmo os professores que participavam dos cursos de formação em serviço não conseguiam, muitas vezes, desenvolver o interesse ou motivar o aluno por, estes cursos, em geral, focalizar “a falta” (o que falta o professor fazer ou o que ele não pode fazer), deixam de lado as habilidades e conhecimentos que eles já têm, mas que ainda são insuficientes para o bom exercício profissional. É a partir do saber fazer e como fazer, já desenvolvido no professor, que se poderá ensinar e transformar este fazer para outros. Quando se enfatiza o que “falta”, evidencia-se uma concepção, ainda hegemônica na educação e também na psicologia, de atribuir ênfase na “ausência de” e não no “conhecimento de”.

Isso ocorre com os professores, quando tentam buscar respostas para questões como “porque o aluno é desinteressado”, “por que o aluno é indisciplinado”. As respostas encontradas por eles, em geral, são de “culpa” da família “desequilibrada”, ou das condições sociais inadequadas dos alunos, ou seja, se focaliza indivíduos e situações isoladas. E, em geral, se faz a mesma análise em relação ao “não saber fazer” do

---

<sup>65</sup> De acordo com Luria (1990), pensamento gráfico-funcional é aquele em que o indivíduo busca auxílio em imagens ou representações empíricas (de sua experiência), relacionando-as com a utilidade prática

professor, atribuindo “culpa” de sua “incompetência” a sua má formação e a desvalorização profissional, entre outros, que traz um efeito imobilizador no indivíduo (Tanamachi, 2003). Sem dúvida, condições sociais, estrutura familiar, formação e valorização profissional são fatores constitutivos do aluno e do professor, e são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, mas há muitos outros fatores que devem ser considerados, pois também são determinantes do indivíduo. E só se percebe esses outros fatores quando a pergunta passa a ser “quais foram (e são) as condições que produziram e motivaram tal situação”, pois esta pergunta leva o indivíduo a perceber as multideterminações do fenômeno, o que permite a busca por transformações, mesmo que limitadas.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é que alguns professores não perceberam que o modelo de aluno idealizado por ele e pela pedagogia tradicional não correspondia à maioria dos educandos, e que o papel da escola era (e é) justamente o de propiciar desenvolvimento de capacidades e habilidades, e possibilitar o acesso a bens culturais que lhes eram inacessíveis. Desse modo, a pedagogia tradicional impunha limites à atividade docente e ao processo ensino-aprendizagem, assim como o construtivismo, já que respondiam (e respondem) as necessidades do capital, em diferentes momentos históricos.

Outros instrumentos 6á

“Salas lotadas”, alocadas nas “ações e deliberações governamentais” tiveram 3 respostas (6,7%), bem como os “pais”, em especial a “reunião de pais”, a “irresponsabilidade de pais” e o “pouco contato” com eles (cada um mencionado uma vez). Sobre os pais, a mesma análise feita em relação aos alunos se faz a eles, mas destaca-se que, indiretamente, o professor fez uma crítica a si mesmo quando apontou “reunião de pais” como uma ação desprazerosa, pois é ele o responsável pela coordenação desta.

“Aspectos estritamente pessoais” com “ser repressora” e “falar alto” também foram mencionados (2 respostas ou 4,5% destas). Essas ações se relacionavam diretamente com os comportamentos considerados inadequados dos alunos, como barulho e indisciplina. “Não ter apoio”, “reuniões que culpam o professor” e “repetir o que pode e não pode” foram “outras” respostas (3 ou 6,7%). Não responderam a questão 8,8% dos professores (4 deles).

Além de Joana e Laura, outros cinco professores<sup>66</sup> demonstraram intenção de mudar de profissão caso pudessem (28,6%), devido às condições para o exercício profissional, mesmo gostando da profissão. Entre os que mudariam, a “desvalorização profissional” e o “estresse, desânimo e desinteresse” foram as respostas mais frequentes (2 respostas cada). Observa-se que todas as justificativas para mudar de profissão estavam relacionadas às condições de trabalho. Dos professores que não tinham intenção de mudar de profissão (33,3%), as justificativas foram relacionadas a questões de âmbito pessoal (“estou satisfeita”, “gosto do que faço”, realização pessoal e profissional”), exceto a resposta “não resolve o problema”.

Interessante notar que houve poucas contradições entre os professores que mudariam de profissão e a forma como avaliavam as condições para o exercício

profissional, que foram, eminentemente, de forma negativa. Os que não mudariam de profissão avaliaram as condições da docência como boas e criativas, prazerosas e interessantes; apenas dois professores que não mudariam de profissão, avaliaram suas ações como cansativas e sentiam-se razoavelmente satisfeitos com suas atividades. Ainda avaliaram esses aspectos de forma positiva, mas diminuiriam a jornada de trabalho, pois era ela que fazia a atividade ficar cansativa. Em geral os aspectos que mais incomodavam e causavam desprazer nos professores que não mudariam de profissão se referiam às condições de trabalho.

Outro aspecto relevante foi o número de professores que não justificaram a resposta (7 ou 33,3% destas, contando que 1 professor não respondeu se mudaria ou não de profissão). Isso pode indicar dois aspectos: 1) a ausência de clareza dos motivos que faziam com que o professor permanecesse na atividade docente, o que poderia interferir no próprio exercício profissional; 2) o cansaço do professor em responder o questionário por este ter sido longo.

Em relação às perspectivas profissionais, houve certo equilíbrio entre as respostas positivas e negativas, 33,3% e 38,1%, respectivamente. As perspectivas positivas foram todas de âmbito pessoal, como: “melhorias”, “aprimoramento”, “atender as necessidades dos alunos”, “voltar a lecionar e ser coordenador pedagógico”<sup>67</sup>, “terminar o curso e ser titular”, “trabalhar com formação de professores” (cada um mencionado uma vez). Apesar destas perspectivas serem positivas, vale destacar os casos (3) em que os professores mencionaram a intenção de assumir cargo de coordenação e formação pedagógica, que corresponderam a 14,3% destes. Isso significa

---

<sup>66</sup> Três professores foram convidados para participarem da pesquisa, mas não responderam ao convite. Os outros dois participaram na etapa das entrevistas, mas não serão apresentadas nesse estudo, como já apontado no capítulo 4.

<sup>67</sup> Caso de uma professora que estava readaptada devido ao problema de voz.



que apesar de gostarem da docência, havia uma intenção de sair da sala de aula, o que pode revelar como estes avaliavam suas condições de trabalho neste local.

As perspectivas negativas foram: “quase nenhuma” (1 resposta), “depende de atos políticos” (1 resposta), “nenhuma” (2 respostas), “nada boas” (1 resposta) e “aposentadoria” (4 respostas). Joana e Laura e os outros cinco professores que mudariam de profissão faziam parte desse grupo de professores.

Vale ressaltar que, apesar de todos responderem que gostavam do que faziam, 19% desejavam a aposentadoria. Se agruparmos as respostas num grupo denominado “sair da sala de aula”, 33,3% tinham essa perspectiva, seja ausentando-se completamente da educação, como é o caso das aposentadorias, ou permanecendo nela, mas na coordenação pedagógica. Mesmo sendo uma amostra muito pequena em relação ao número total de professores da escola (e do município), essas informações, assim como todas as apresentadas até aqui, revelam a urgência de se agir para minimizar as dificuldades encontradas pelos professores no exercício profissional, que geram tanto sofrimento e adoecimento.

É claro que muitas ações dependem de políticas públicas, como foi a perspectiva de 9,5% dos professores, em especial, “investimento político” e “menor jornada de trabalho” (cada um mencionado uma vez), que implicaria em melhores salários e condições de trabalho.

Em relação ao total de professores que responderam o questionário, todos afirmaram gostar da profissão, dando como justificativas: “gosto do que faço” (31,9%); o “envolvimento com crianças e adolescentes” (13,6%), o “contato com pessoas” (4,5%), a “contribuição que a função docente dá a formação do indivíduo” (9%) e por possibilitar a busca por “mais conhecimentos” (9%). Não responderam a questão 31,9% e 4,5% das respostas foram inválidas.

Esses sentimentos em relação à profissão são informações importantes para auxiliar na compreensão do adoecimento, pois, como todos afirmavam gostar de ser professor, a possibilidade de que o adoecimento estava relacionado às condições de trabalho e a algumas ações relacionadas à atividade profissional (e não a atividade em si) pode ser verdadeira no caso desses professores (se a relação doença e atividade ocupacional for verdadeira). Além disso, as respostas dadas nos questionários mostraram uma contradição nesses sentimentos, como gostar e sentir-se frustrado, ter prazer e desprazer ou ser agradável e sentir incomodo por aspectos que são intrínsecos a atividade docente.

É importante apontar também que a figura do aluno foi motivo para prazer e desprazer de algumas ações, de percebê-lo como agradável e desagradável nas condições de trabalho; foi a razão pelo professor gostar da sua profissão em 22,6% das respostas. E, apesar de todas as adversidades para o exercício profissional, o gostar da docência fez com que 61,9% dos professores não queriam mudar de profissão, mesmo se pudessem, enquanto 28,6% mudariam e 4,8% responderam “sim e não” a pergunta (4,8% não responderam). Essas informações permitem pensar se, de fato, esses professores gostavam da profissão, ou se acomodaram nela, por não ter outra profissão ou pela estabilidade de emprego (será visto no item 5.2 se esse é o caso de Joana e Laura). Há a possibilidade dos professores terem respondido o questionário de forma “politicamente correta” ou ainda de não terem consciência de seus sentimentos em relação à profissão, e daí as contradições.

Dos 21 professores que responderam o questionário, 57,1% deles responderam que tinham algum adoecimento, 38,1% não tinham nenhum problema de saúde e 4,8% não responderam. Sobre os problemas relacionados à saúde, 17,6% (3) eram cardiovasculares, 17,6% de voz, o mesmo índice para problemas respiratórios e 23,5%

(4) se referiram a problemas musculares ou relacionados ao movimento. Problemas relacionados ao sistema nervoso (11,7%) e labirintite (5,8%) foram outras doenças mencionadas. Houve 5,3% de respostas prejudicadas e 5,3% que não responderam. Entre os professores que responderam o questionário, 92,3% deles tiveram o início dos problemas de saúde após o início do exercício profissional (7,7% das respostas foram inválidas).

É claro que isso não significa que a atividade profissional foi a responsável pelo adoecimento, mas, as informações acima sugerem que ela foi um dos fatores determinantes de tal processo. O que corrobora ainda mais para se acreditar na relação existente entre adoecimento e atividade ocupacional, foi o início das patologias tendo em vista o tempo de serviço. A tabela abaixo mostra essa frequência.

Tabela 1: Distribuição dos diagnósticos por tempo de atividade docente

<i>Doenças</i>	<i>6 a 10 anos</i>	<i>11 a 15 anos</i>	<i>16 a 20 anos</i>	<i>21 a 25 anos</i>
Labirintite				1
problemas cardiovasculares	1		2	
problemas de voz	2	1		
problemas musculares ou relacionados a movimento		3		1
problemas psíquicas			1	
problemas relacionados ao sistema nervoso	1	1	1	
problemas respiratórios		2		
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

A tabela 1 mostra que os problemas musculares ou relacionados ao movimento iniciaram entre 11 e 15 anos de docência (3 casos), 16 a 20 anos (1 caso) e 21 a 25 anos (1 caso). Não há casos com tempo inferior a 10 anos, o que pode indicar que esses problemas têm relação com ações que exigem o músculo de forma repetitiva, como escrever na lousa, apagá-la, corrigir provas e trabalhos de alunos, e atinge um estado crônico com o tempo.

As doenças que surgiram entre 6 e 10 anos de docência foram os problemas de voz (2 casos), os relacionados ao sistema nervoso (1 caso) e os problemas cardiovasculares (1 caso). Os dois primeiros problemas (voz e os relacionados ao sistema nervoso) também poderiam ser característicos da atividade docente, em especial o primeiro, se for considerado a excessiva jornada de trabalho e a queixa dos professores do barulho que exigia mais a voz do mesmo. Os problemas relacionados ao sistema nervoso (como as enxaquecas) também podem sofrer influência do barulho.

Nota-se, no entanto, que entre os professores que responderam o questionário, os mais adoecidos estavam com 11 a 15 anos de docência, como é o caso de Laura, que sofria com tendinite, e Joana que sofria de depressão e problema cardiovascular (hipertensão).

Os problemas cardiovasculares (2 casos), psíquicos (1 caso) e relacionados ao sistema nervoso (1 caso) foram os que surgiram para os professores com 16 a 20 anos de docência; e para aqueles com 21 a 25 anos, a labirintite e os problemas musculares (1 caso cada).

Os fatores psíquicos como “emocional e *stress*” foram as hipóteses mais frequentes entre os professores para justificar seus adoecimentos (18,8%) e estes relacionaram os estados psíquicos a atividade ocupacional. Aliás, com exceção de um professor que não tinha nenhuma hipótese para o adoecimento (6,3%), um que não respondeu (6,3%) e um que atribuiu seu adoecimento ao parto (6,3%), todas as outras hipóteses estavam relacionadas, de alguma forma, a atividade ocupacional (81,1% das hipóteses)<sup>68</sup>.

A “jornada excessiva de trabalho” e os “movimentos repetitivos” (12,5%), bem como o “barulho dos alunos”, as “condições inadequadas de trabalho”, “falar alto”,

---

<sup>68</sup> O número de hipóteses não corresponde ao número de adoecimentos, por alguns deles abordarem várias hipóteses. Neste caso, tivemos nove professores que relacionaram o problema de saúde com a profissão.

“falar muito”, “ficar muito tempo em pé” e o “giz” (cada um mencionado uma vez) foram outras hipóteses abordadas pelos professores.

É importante destacar que não se considera a hipótese do adoecimento levantada pelos professores verdadeiras do ponto de vista clínico para fechar um diagnóstico, mas o eram para o próprio professor e essa percepção e sentimento que tinham do adoecimento relacionado a profissão foi o importante para esta pesquisa. É sabido que aquilo que o indivíduo pensa, sente e percebe sobre um fenômeno são determinantes na sua relação com este.

As situações em que a doença se manifestava estavam em 84,6% dos casos relacionados à atividade profissional, distribuído da seguinte forma: 15,4% dos casos o problema se manifestava após algum tempo de atividade (durante a semana ou depois de alguns meses); 15,4% se manifestavam com a exposição ao barulho; 15,4% quando os professores elevavam o tom de voz; 7,7% quando faziam movimentos repetitivos; e 7,7% quando se sentiam estressados, quando escreviam na lousa, quando expostos ao pó ou em condições inadequadas de higiene. Houve 7,7% dos casos em que os professores não conseguiram identificar uma situação específica e o mesmo índice não respondeu.

Sobre os afastamentos por razões de saúde, 38,1% dos professores se ausentaram da atividade profissional pelo menos uma vez nos últimos 12 meses (tendo como referência o mês em que o questionário foi aplicado). A maioria dos professores (57,1%) não teve nenhum afastamento e 4,8% não responderam. Houve casos em que 3 (11,1%) afastamentos foram necessários para o mesmo professor, e 11,1% afastaram-se 4 ou 5 vezes (22,2% não respondeu).

A quantidade de dias afastados teve uma variação ampla: 3 dias, 5 dias, 30 dias 60 dias e 90 dias (11,1% cada quantidade mencionada) e 33,3% não responderam. Assim, 33,3% dos afastamentos foram os de longa duração, e, considerando os tipos de

adoecimentos, pode-se supor a cronicidade e a gravidade de alguns deles. Em decorrência de seus adoecimentos, Laura afastou-se entre 4 e 5 vezes, por 30 dias, e Joana não solicitou nenhum afastamento naquele ano.

No ano que antecedeu o início da pesquisa de campo com as professoras, a pesquisadora fez um levantamento junto ao DESAT para ter melhor conhecimento sobre a saúde dos professores no município de São Paulo e, a partir dessas informações, poder escolher os professores para participarem da pesquisa (como foi descrito no capítulo 4). A exposição dessas informações ajuda a compreender melhor o adoecimento vivido pelos professores da escola investigada, especialmente os de Laura e Joana, mas, será apresentada apenas uma síntese desse material<sup>69</sup>, que se refere aos afastamentos dos professores devido a transtornos mentais, que foi o principal responsável pelos afastamentos por razões de saúde do professor, como a tabela abaixo demonstra.

Tabela 2: Distribuição de licenças médicas (de curta e longa duração) para o professor por capítulo do CID

<i>Cap. do CID</i>	<b>2001</b>		<b>2002</b>		<b>2003</b>	
	<i>N.º</i>	<i>%</i>	<i>N.º</i>	<i>%</i>	<i>N.º</i>	<i>%</i>
Transtornos mentais	4.024	19,0	4.761	20,8	5.467	26,5
Osteomuscular	3.374	16,0	3.621	15,8	3.443	16,7
Fat que infl a saúde	3.223	15,2	2.923	12,7	2.775	13,5
Respiratório	2.126	10,1	2.171	9,5	1.176	5,7
Lesões externas	1.575	7,4	1.773	7,7	1.297	6,3
Causas externas	1.251	5,9	1.736	7,6	2.116	10,3
Cardiovascular	819	3,9	838	3,7	653	3,2
Sintomas e sinais	629	3,0	731	3,2	446	2,2
Gravidez, parto e puerpério	778	3,7	707	3,1	732	3,6
Genituriniário	486	2,3	630	2,7	341	1,7
Digestivo	491	2,3	548	2,4	287	1,4
Olho e anexos	589	2,8	493	2,2	328	1,6
Infeciosas	377	1,8	433	1,9	294	1,4
Ouvido e apófise	333	1,6	351	1,5	262	1,3
Neoplasias	280	1,3	350	1,5	288	1,4
Sistema nervoso	314	1,5	338	1,5	278	1,3
Pele e anexos	243	1,1	275	1,2	160	0,8
Endócrino	178	0,8	198	0,9	209	1,0

<sup>69</sup> As tabelas referentes aos dados fornecidos pelo DESAT podem ser consultados no anexo 8.

Hematopoéticos e imunológicos	51	0,2	48	0,2	38	0,2
Afecções período perinatal	1	0,0	2	0,0	0	0,0
Malformações	2	0,0	1	0,0	12	0,1
<b>Total</b>	<b>21.144</b>	<b>100,0</b>	<b>22.928</b>	<b>100,0</b>	<b>20.602</b>	<b>100,0</b>

Fonte: DESAT, 2004.

De acordo com a tabela acima, em todos os anos, os transtornos mentais foram os mais responsáveis pelo afastamento dos professores e há um aumento gradativo, principalmente entre 2002 e 2003 (de 20,8 para 26,5%). Transtorno mental é entendido como:

síndrome ou padrão comportamental ou psicológico clinicamente importante, que ocorre em um indivíduo e que está associado com sofrimento atual (...), ou incapacitação (...) ou risco significativamente aumentado de sofrimento, morte, dor, deficiência ou uma perda importante da liberdade. Além disso, esta síndrome ou padrão não deve ser meramente uma resposta previsível e culturalmente sancionada a um determinado evento, por exemplo, a morte de um ente querido (Kaplan, et al, 1997, p. 308).

O segundo diagnóstico mais recorrente entre os professores que solicitaram afastamento por razões de saúde foi os problemas osteomusculares (tendinite, burcrite, etc.). Estatisticamente os diagnósticos relacionados a esse problema mantiveram-se estáveis entre os anos 2001 e 2002 (16,0% e 15,8%), mas observa-se um ligeiro aumento no ano de 2003 (16,7%).

É importante destacar que os dois tipos de diagnósticos mais recorrentes interferem, diretamente, na atividade profissional e, possivelmente, são decorrentes desta. Com exceção dos casos de “gravidez, parto e puerpério” e “afecções período perinatal”, que não mantêm nenhuma relação com a atividade ocupacional, os outros diagnósticos poderiam também estar relacionados à profissão, mas seria necessário fazer um estudo mais aprofundado desses casos para averiguar essa hipótese.

Sobre os diagnósticos relacionados a transtornos mentais, a tabela abaixo mostra a distribuição das licenças médicas dos professores que estavam ativos com tal comprometimento.

Tabela 3: Distribuição das licenças médicas dos professores por grupo de diagnósticos do CID

<i>Grupo de diagnósticos</i>	<b>2001</b>		<b>2002</b>		<b>2003</b>	
	<i>N.º</i>	<i>%</i>	<i>N.º</i>	<i>%</i>	<i>N.º</i>	<i>%</i>
Transtornos do humor [afetivos]	2666	66,3	3101	65,1	3637	66,5
Transtornos neuróticos, transtornos relacionados com o “stress” e transtornos somatoformes	1112	27,6	1372	28,8	1499	27,4
Esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e transtornos delirantes	127	3,2	132	2,8	125	2,3
Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de substância psicoativa	59	1,5	87	1,8	91	1,7
Transtornos mentais orgânicos, inclusive os sintomáticos	43	1,1	43	0,9	58	1,1
Transtornos da personalidade e do comportamento do adulto	14	0,3	17	0,4	35	0,6
Síndromes comportamentais associadas a disfunções fisiológicas e a fatores físicos	1	0,0	3	0,1	16	0,3
Retardo mental	1	0,0	1	0,0	0	0,0
Transtorno mental não especificado	1	0,0	0	0,0	0	0,0
Transtornos do comportamento e transtornos emocionais que aparecem habitualmente durante a infância ou a adolescência	0	0,0	5	0,1	6	0,1
<b>TOTAL</b>	<b>4024</b>	<b>100,0</b>	<b>4761</b>	<b>100,0</b>	<b>5467</b>	<b>100,0</b>

Fonte: DESAT, 2004.

Dos diagnósticos desta tabela, o mais recorrente foi o grupo denominado “transtornos de humor”, que, entre outros, abarcou diagnósticos como episódios depressivos, transtorno depressivo e episódio maníaco, sendo responsável por 66,3% dos casos de transtornos mentais em 2001, 65,1% em 2002 e 66,5% em 2003. O



segundo grupo mais recorrente foi “transtorno neuróticos, transtornos relacionados com o *stress* (ambos do grupo transtorno de ansiedade) e transtornos somatoformes” responsáveis por 27,6% em 2001, 28,8% em 2002 e 27,4% em 2003. Observa-se uma inversão, mesmo que tímida, nos índices dos grupos de diagnósticos mais recorrentes no ano de 2002, em que houve uma discreta diminuição dos diagnósticos de transtornos de humor e um aumento nos transtornos de ansiedade e somatoformes, que se inverte em 2003. Não foi encontrada uma explicação para tais inversões.

As informações apresentadas a seguir se referem aos professores ativos, como sexo, tempo de serviço, quantidade de dias afastados do trabalho devido o diagnóstico, diagnóstico e a coordenadoria de educação que o docente estava subordinado, no ano de 2003. Essas informações foram extraídas de um banco de dados fornecido pelo DESAT no início de 2004, sem qualquer tratamento estatístico. Portanto, ao contrário das tabelas anteriores que foram fornecida pelo DESAT, as próximas são de responsabilidade da pesquisadora; e o tratamento estatístico do referido banco de dados foi feito por meio do programa SPSS. Outra ressalva é igualmente importante: o número de diagnósticos dos professores no ano de 2003 será menor se comparado com as informações anteriores por se referir apenas aos professores que estavam em atividade, diferente das outras que apresentavam informações dos professores ativos e inativos.

Também é necessário destacar que os diagnósticos se referem a cada concessão de afastamento por transtorno mental, o que não equivale ao número de professores com tal diagnóstico. Por exemplo, o fato de determinada coordenadoria ter 50 diagnósticos de episódio depressivo significa que houve 50 concessões de afastamento devido a esse diagnóstico, que pode ser de 50 professores ou de 40, mas 10 destes afastaram-se duas vezes no ano, totalizando 50 afastamentos.

Depois desses esclarecimentos, será observado os diagnósticos de transtornos mentais pelas 31 coordenadorias de educação do município de São Paulo<sup>70</sup>. Das 31 coordenadorias as 5 em que os professores tiveram mais afastamentos por diagnósticos de transtornos mentais foram, em ordem decrescente: Vila Prudente/Sapopemba (347 afastamentos ou 7,5% do total do município), São Miguel Paulista (335 ou 7,2%), Campo Limpo (260 ou 5,6%), Butantã (198 ou 4,3%) e Itaquera (195 ou 4,2%), todas, exceto Butantã localizadas nos extremos do município paulista. Das cinco coordenadorias que menos tiveram afastamentos (Parelheiros – 22 ou 0,4% dos afastamentos; Pinheiros – 28 ou 0,6%; Vila Mariana – 60 ou 1,3%; Casa Verde – 62 ou 1,3%; e Perus – 69 ou 1,5%), três compõem a periferia do município. Essas informações permitem fazer algumas reflexões, como localização da escola em determinadas subprefeituras e a condição de classe social que, possivelmente, os professores pertenciam.

Em relação à localização das escolas, é interessante destacar que os bairros que compõem as coordenadorias que mais tiveram afastamentos por transtorno mental foram, em geral, os que tiveram índices de violência e pobreza maiores que aqueles que tiveram quantidades menores de afastamentos pelas mesmas razões.

De acordo com dados do IBGE (São Paulo, 2005), no ano 2000<sup>71</sup>, Vila Prudente/Sapopemba, São Miguel Paulista e Campo Limpo tinham de 11 a 24% de seus habitantes, aproximadamente, que residiam em favelas; em geral mais de 47% dos moradores tinham renda de até 5 salários mínimos; a média de escolarização dos chefes de família era por volta de 6 anos e os homicídios eram uma das três principais causas de óbito, sendo o primeiro em Campo Limpo. Já Butantã e Itaquera tiveram índices

---

<sup>70</sup> O mapa do município de São Paulo com as 31 coordenadorias está no anexo 5.

<sup>71</sup> Apesar das informações sobre os afastamentos dos professores se referirem ao ano de 2003, julgou-se que em três anos os indicadores sociais não mudariam de forma significativa.

semelhantes no que se refere à renda familiar: por volta de 37% da população viviam com até 5 salários mínimos. No entanto, os índices de residentes em favelas em Butantã eram de 13% enquanto em Itaquera eram de apenas 4,7%, sendo também mais alto os índices de escolarização dos chefes de família em Butantã: 8,7 anos enquanto em Itaquera era de 6,6 anos. Itaquera também teve índices mais próximos das outras coordenadorias no que se refere aos homicídios (terceira causa de morte na coordenadoria) já em Butantã estes nem apareceram como uma das cinco principais causas de óbito.

Nas cinco coordenadorias que tiveram números menores de afastamentos dos professores por transtorno mental, esses indicadores sociais foram diferentes apenas em duas delas, como é o caso de Pinheiros e Vila Mariana, ambos bairros pertencentes à região “nobre da cidade”. De acordo com o IBGE (São Paulo, 2005), os homicídios não foram um dos cinco principais responsáveis nas causas de óbito; a média de anos de escolarização dos chefes de família foi acima dos 12 anos; mais de 42% dos habitantes dessas coordenadorias ganhavam mais de 20 salários mínimos e menos de 1% da população residia em favelas. Já os indicadores sociais de Perus, Casa Verde e Parelheiros foram semelhantes às outras coordenadorias, evidenciando a tendência de melhores indicadores sociais em algumas regiões, especialmente as mais nobres da cidade, enquanto nas regiões periféricas ainda se concentra a parcela da população mais pobre do município.

No entanto, uma característica comum das cinco coordenadorias que tiveram menores números de afastamentos foi a quantidade de escolas subordinadas a elas: a média era de 9 a 29<sup>72</sup> escolas (SME, 2005). Já nas cinco coordenadorias que mais

---

<sup>72</sup> Esses números se referem até junho de 2004. Mesmo que tenha havido aumento de unidades escolares entre o final de 2003 (período dos números de afastamentos dos professores) e metade do ano seguinte, esse não seria suficientemente significativo para alterar os índices. O número de escolas por coordenadorias pode ser visto no anexo 7.

tiveram afastamento por transtorno mental o número de escolas era de 59 a 78 unidades de ensino. Essa diferença significativa de unidades escolares poderia justificar a discrepância dos afastamentos nas diferentes coordenadorias: aquelas com número de unidades escolares maiores tenderam a ter quantidade maior de professores que solicitaram afastamentos, o que pode ser bem verdade.

Tendo em vista tais considerações, será que por uma coordenadoria ter menos unidades escolares possibilita aos supervisores de educação desenvolver um trabalho de melhor qualidade com os educadores e isso poderia se refletir, de forma positiva, no exercício profissional de modo a deixá-lo menos penoso, e, conseqüentemente, menos adoecedor? O fato de uma unidade escolar estar localizada em uma região privilegiada do município (no aspecto geográfico, por oferecer aos seus moradores acesso a cultura e lazer ou estar próxima de lugares que os tenham), poderia fazer com que as condições para o exercício profissional do professor (infra-estrutura de prédio, recursos didático pedagógicos) também fossem melhores?

Uma outra reflexão pode ser feita a partir destas informações: há uma tendência dos servidores públicos em geral, e com os educadores não é diferente, de trabalhar em locais próximos de suas residências, se não for no mesmo bairro, em bairros vizinhos, como é o caso dos professores da escola. Será que os educadores que trabalham nas regiões mais “nobres” da cidade, também residem nesses bairros, tendo em vista a baixa remuneração que o professor recebe e o alto custo de vida que os moradores desses bairros têm? Até que ponto as condições sociais de sobrevivência do professor e de seus alunos interferem no processo de adoecimento ocupacional? Outra questão pode ainda ser feita: é a especificidade da atividade docente aliada às condições para o seu exercício a responsável pelos adoecimentos, independente da condição de classe social do professor? É claro que no caso do transtorno mental, não é possível isolar um fator

único responsável pelo adoecimento (como é nas LER/DORT), até por serem patologias multideterminadas. Provavelmente, o modo de vida e as condições de sobrevivência do professor devem interferir nesse processo de adoecimento psíquico, principalmente se estas forem precárias.

Sobre os diagnósticos, 60,4% (2.779) eram de episódios depressivos, sendo predominante em todas as coordenadorias. É interessante ressaltar que os critérios para diagnosticar um episódio depressivo são, necessariamente, 5 ou mais dos seguintes sintomas, que acarrete em mudança funcional no comportamento, sendo que um destes deve ser humor deprimido ou perda do interesse e prazer:

- (1) humor deprimido na maior parte do dia, ou quase todos os dias, indicado por relato subjetivo (por ex. sente-se triste ou vazio) ou observação por outros (por ex. parece prestes a chorar).
- (2) Interesse ou prazer acentuadamente diminuídos por todas ou quase todas as atividades na maior parte do dia, quase todos os dias (indicado por relato subjetivo ou observação feita por outros).
- (3) Perda ou ganho significativo de peso quando não está realizando dieta (por ex. uma mudança de mais de 5% do peso corporal em um mês) ou diminuição ou aumento de apetite quase todos os dias.
- (4) Insônia ou hipersonia quase todos os dias.
- (5) Agitação ou retardo psicomotor quase todos os dias (observáveis por outros, não meramente sensações subjetivas de inquietação ou de estar mais devagar).
- (6) Fadiga ou perda de energia quase todos os dias.
- (7) Sensação de inutilidade ou culpa excessiva ou inapropriada (que pode ser delirante) quase todos os dias (não meramente auto-reprovação ou culpa por estar doente).
- (8) Capacidade diminuída para pensar ou concentrar-se, ou indecisão, quase todos os dias (por relato subjetivo ou observado por outros).
- (9) Pensamentos recorrentes sobre morte (não apenas o medo de morrer), ideação suicida recorrente sem um plano específico, ou uma tentativa de suicídio ou um plano específico para superá-lo (Kaplan et al, 1997, p. 500).

O segundo transtorno mental mais recorrente, também em todas as coordenadorias, foram os transtornos de ansiedade, que corresponderam a 26,5% (1.217) dos afastamentos por razões de saúde. Dentro do grupo transtornos de ansiedade, encontraram-se diagnósticos como transtorno conversivo, fobias, transtorno obsessivo-compulsivo e *stress*, entre outros. Possivelmente, o transtorno mais comum

dentro das ansiedades foi o *stress*, tendo em vista que esse adoecimento é comum entre os trabalhadores em geral.

Ainda segundo os dados das coordenadorias, sobre a faixa etária dos professores, agrupando todas as coordenadorias, a mais predominante foi a de 41 a 45 anos (881 dos professores afastados ou 19,2%), seguida de 36 a 40 anos (861 ou 18,7%), 46 a 50 anos (779 ou 16,9%) e 31 a 35 anos (480 ou 10,4%).

Vale destacar que, em geral, entre 40 e 50 anos, há mudanças significativas na vida, em especial da mulher, pois é nesta fase que começa o climatério até alcançar a menopausa, além da saída dos filhos de casa. Esses fatores, assim como as condições de trabalho, poderiam estar envolvidas no adoecimento e servirem de hipóteses para justificar a alta frequência nesta faixa etária, até porque, como ver-se-á na tabela 4, a maioria dos professores eram do sexo feminino. Esse aspecto coincide com o caso de Joana, que aos 42 anos começou a vivenciar o climatério de modo negativo. Para ela, esse período sinalizava o fim da vida. Quando a pesquisadora teve seu primeiro contato com Joana, ela tinha 47 anos e, além do sofrimento por estar no climatério, também sofria pelos filhos terem outros interesses dos quais ela não fazia mais parte, como relações afetivo-amorosas, que os faziam dividir seu tempo com a mãe e as namoradas.

Sobre a faixa etária de 36 a 40 anos, é a segunda de maior frequência nos diagnósticos de transtornos mentais, e, uma possível justificativa para tal incidência é por a maior parte dos professores estarem justamente nesta faixa etária. Nenhuma outra inferência foi possível ser feita para explicar a recorrência desta idade.

Em relação ao tempo de serviço, de modo geral, 21,1% dos professores tinham de 16 a 20 anos de docência, (974 dos professores que tiveram afastamento) e 21% de 11 a 15 anos (970) de profissão. Interessante notar que 17,9% (825) dos afastamentos

devido ao transtorno mental foram concedidos para professores com pouco tempo de docência (0 a 5 anos).

Aparentemente, a maioria dos professores iniciou na carreira docente após os 30 anos, e, se for feito uma comparação com a faixa etária destes, possivelmente iniciaram a docência após os 35 anos. Seria necessário um estudo mais detalhado sobre esses aspectos para confirmar tal inferência, mas, se assim o for, quais seriam as razões para iniciar na docência com idade avançada, considerando que, pessoas provenientes de classes sociais mais baixas economicamente, entram no mercado de trabalho ao final da adolescência e início da fase adulta?

Duas hipóteses podem ser levantadas para responder tal pergunta. A primeira pode se referir ao fato da profissão de professor ser predominantemente feminina. Essas mulheres podem ter constituído família mais cedo e quando os filhos atingiram idade de maior independência, estas puderam se inserir no mercado de trabalho. Como a docência é uma profissão em que se pode ocupar por meio período (apesar disso raramente acontecer entre os professores), isso permitiria a mulher continuar a cuidar da família e exercer uma atividade remunerada. Somado a isso, elas poderiam ter ingressado no ensino superior tardiamente e, conseqüentemente, só entraram no mercado de trabalho após essa qualificação.

A segunda hipótese se refere à possibilidade da docência ser uma segunda opção ocupacional. Esses professores podem ter formações que lhe permitiriam ocupar outros cargos, que poderiam ter sido a primeira opção destes. Devido à crise do mercado de trabalho dos últimos anos, em especial na última década do século XX que se estende para o século XXI, a crescente taxa de desemprego e conseqüentemente a instabilidade econômica, a docência em instituições públicas seria uma boa opção para garantir emprego e estabilidade.

Em relação às coordenadorias, em Vila Prudente/Sapopemba, parte dos professores contava com 16 e 20 anos de docência (113 ou 2,4%), mas havia uma distribuição equivalente nas três primeiras categorias de tempo de serviço (53 ou 1,1% com 0 a 5 anos, 48 ou 1,0% com 6 a 10 anos e 57 ou 1,2% com 11 a 15 anos).

Em São Miguel Paulista, a distribuição é mais homogênea ainda, pois 67 professores (14%) estavam na docência no máximo por 5 anos, 52 (1,1%) tinham entre 11 e 15 anos, 61 (1,3%) estavam entre 16 e 20 anos, e 60 professores (1,3%) estavam com 21 a 25 anos de profissão.

Em Campo Limpo e Butantã havia uma concentração maior de professor com 11 e 15 anos (62 ou 1,4% e 52 ou 1,1%, respectivamente) e 16 a 20 anos (75 ou 1,6%), respectivamente, e em Itaquera também houve maior número de professores que tiveram afastamento com 11 e 15 anos de serviço (62 ou 1,4%) além dos de início de carreira (41 ou 0,8%).

Interessante notar que nas coordenadorias da Capela do Socorro, Guaianazes, Perus e Cidade Tiradentes os professores que mais tiveram afastamento estavam com até 5 anos de docência. Seria importante investigar as razões desse adoecimento que levaram os professores a se ausentar da profissão temporariamente num período tão precoce de atividade profissional. Apesar de não justificar, é compreensível que professores com mais de 10 anos de carreira sintam, de forma negativa, as condições para exercerem a profissão, que podem levar ao sofrimento ou ao adoecimento, como já foi discutido. Mas, professores com início de carreira já sentirem todos esses problemas a ponto de levar ao adoecimento, é ainda mais preocupante. Por isso a necessidade de se investigar se as razões para esse adoecimento têm relação com a atividade ocupacional.



Sobre a quantidade de dias que os professores ficaram afastados devido ao adoecimento, 46,7% (2.149) dos afastamentos foram de 16 a 30 dias e 25% (1.151) foram de 8 a 15 dias, ambos de chamadas licença de longa duração.

É relevante também apresentar que quase metade dos professores que se afastaram devido a transtornos mentais em 2003, ausentou-se da escola por um tempo significativo (16 a 30 dias), e possivelmente, durante o ano letivo. Se essa inferência for verdadeira, afastamentos em meio ao ano letivo podem evidenciar a sobrecarga de atividade para o professor, além da gravidade do transtorno. Afastamentos por razões de saúde nesse período parecem que não são incomuns, como mostrou Carneiro (2001) em sua pesquisa com professores do município de São Carlos, SP.

A autora avaliou em seu estudo a saúde dos professores de uma escola municipal, bem como a forma como eles encaravam as licenças médicas. Os períodos de maior número de licenças foram nos meses de maio e junho, e em todos os meses letivos do segundo semestre, especialmente em novembro. Sobre a forma como percebiam suas licenças médicas, os professores argumentaram que elas eram “... *como válvulas de escape e parecem essenciais para a manu*

Talvez fosse necessária pesquisa para verificar a real função das licenças médicas, mas, seja por “válvula de escape” ou por primeira etapa de abandono da profissão, as licenças médicas parecem ter a incumbência de aliviar, mesmo que temporariamente, um sofrimento psíquico do professor em relação à sua profissão penosa. Tal fato talvez se justifique por não encontrar outras estratégias para diminuir seu sofrimento, pois, ele não tem o necessário controle consciente (o que, para que, como e porque) de sua atividade (Sato, 1993). Pode ter a função de alívio para aqueles que, apesar de todas as condições adversas, querem permanecer na profissão, seja por ela ser uma realização pessoal e profissional ou por ser ela o meio pela qual o indivíduo sobrevive, graças a sua remuneração; pode ter a função de abandono temporário até o indivíduo ter condições objetivas e/ou subjetivas para tomar a decisão do abandono definitivo. A interferência negativa que essas ausências trazem para o processo ensino-aprendizagem dos alunos também é inegável, sem mencionar o tumulto na organização escolar que essas ausências podem causar.

Em todas as coordenadorias predominaram os afastamentos de longa duração de 16 a 30 e 8 a 15 dias, nessa ordem decrescente, seguida dos afastamentos de 46 a 50 dias (responsável por 591 ou 12,8% dos afastamentos), exceto para as coordenadorias de São Miguel (de 16 a 30 dias, 172 afastamentos ou 3,7%; 8 a 15 dias, 76 ou 1,6% dos afastamentos; e 1 a 7 dias 38 ou 0,8%), Campo Limpo (96 afastamentos ou 2,0% foram de 16 a 30 dias; 58 ou 1,2% foram de 8 a 15 dias de afastados; e 37 ou 0,8% dos afastamentos foram de 1 a 7 dias) e Freguesia do Ó (64 afastamentos ou 1,9% de 16 a 30 dias; 32 ou 0,6% de 8 a 15 dias; e 7 ou 0,1% de 1 a 7 dias), em que as licenças de curta duração tiveram a terceira maior frequência; e Capela do Socorro e Casa Verde, em que houve a mesma frequência de licenças de curta duração e de longa duração com 46 a 60 dias (19 ou 0,4 % dos afastamentos e 4 ou 0,1 % respectivamente).

Apenas 5,2% (243) dos afastamentos por diagnósticos de transtornos mentais foram de licenças de curta duração (1 a 7 dias) em que não havia a necessidade do professor passar por uma perícia médica, ao contrário das de longa duração. Essas informações sugerem que o diagnóstico mais recorrente entre os professores não foi o principal responsável pelas licenças de curta-duração, como a reportagem veiculada num dos telejornais da rede de televisão mais assistida no município de São Paulo sugere (apresentada na p. 11 desse estudo).

A tabela 4, apresentada logo abaixo, revela a incidência dos transtornos mentais distribuídos por sexo.

Tabela 4: Distribuição dos diagnósticos por sexo dos professores

<i>Diagnóstico</i>	<i>Sexo</i>		<i>Total</i>
	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	
Demência/transtornos mentais por disfunção orgânica	41	14	<b>55</b>
Episódio depressivo	2.495	284	<b>2.779</b>
Episódio maníaco	7	6	<b>13</b>
Esquizofrenia, transtorno esquizotípico e delirantes	87	19	<b>106</b>
Outros transtorno de humor	94	12	<b>106</b>
Síndromes comportamentais associadas a perturbações fisiológicas e fatores físicos	15	0	<b>15</b>
Transtorno afetivo bipolar	180	21	<b>201</b>
Transtorno de ansiedade	1.040	177	<b>1.217</b>
Transtorno de personalidade	27	3	<b>30</b>
Transtornos emocionais e de comportamento com início usual na infância e adolescência	6	0	<b>6</b>
Transtornos mentais e de comportamento decorrente do uso de substância psicoativa	20	51	<b>71</b>
<b>Total</b>	<b>4.012</b>	<b>587</b>	<b>4.599</b>

Como já esperado, os professores que se afastaram por transtornos mentais foram, em sua maioria, do sexo feminino (4.012 ou 87,2%), até pela maior parte da população de docentes ser deste sexo. Os episódios depressivos e os transtornos de ansiedade, por serem os transtornos mais recorrentes, se repetiram na distribuição por sexo.

Algumas incidências de transtorno por sexo foram as mesmas postas por Kaplan et al (1997), como é o caso do episódio depressivo, mais comum em mulheres (62,2% das mulheres e 48,4% dos homens) e nos transtornos mentais e de comportamento decorrente do uso de substâncias psicoativas, mais freqüente em homens (8,6% dos homens e 0,4% das mulheres).

Em relação aos transtornos de ansiedade, há uma diferença pouco significativa entre homens e mulheres, de aproximadamente 4%, seguindo a tendência apontada por Kaplan et al (1997) de mesma incidência desse transtorno entre os sexos. Importante destacar que essas incidências por sexo têm uma determinação cultural e não biológica, como alguns podem pensar, tendo em vista que a manifestação de algumas doenças psíquicas eram “permitidas” socialmente as mulheres, como aquelas relacionadas de forma explícita as emoções (como nos transtornos de humor), até por serem consideradas o “sexo frágil”, enquanto para os homens eram-lhes permitido outras doenças em que as emoções não eram tão evidentes, como os transtornos de ansiedade e os abusos de substâncias, já que a função de “sexo forte” e provedor da família exigia dele o equilíbrio emocional, a sensatez e a força.

Com a mudança da constituição familiar, marcada fundamentalmente com a saída da mulher/mãe para o mercado de trabalho, que inicialmente complementava a renda familiar (até por sua remuneração ser inferior a do homem) e hoje, em muitos

casos, sustenta toda a família, a manifestações das doenças e sofrimentos psíquicos, entre outros, também sofreram alterações.

Como já foi mencionado diversas vezes, essas informações referem-se a processos de adoecimento que provavelmente estavam relacionados com a atividade ocupacional e pode haver um número ainda maior de professores que vivenciaram (ou vivenciam) sofrimento psíquico e adoecimento em decorrência da profissão. Possivelmente, os professores faltaram muito por necessitarem de uma estratégia para aliviar seu sofrimento diante da atividade profissional penosa que, apesar de não ser a melhor, pode ter sido o único artifício encontrado. Dessa forma, é necessário que os órgãos gestores da educação busquem, rapidamente, averiguar e responder as hipóteses e perguntas aqui levantadas para que se elaborem estratégias para minimizar e/ou eliminar tais sofrimentos e adoecimentos. É claro que muitos dos fatores relacionados à atividade não dependem apenas desses órgãos gestores, como, por exemplo, a remuneração salarial, que depende de uma política municipal, estadual e nacional da educação; mas oferecer subsídios materiais (como recursos didáticos, boa infra-estrutura das escolas) e de formação profissional podem ser possíveis alternativas para o problema.

Como se pode notar, os casos singulares de Joana e Laura são constituídos de elementos que fazem parte da esfera mais ampla da sociedade especialmente daquelas relacionadas à educação. As condições impostas para o exercício profissional geraram (e geram) processos de alienação, sofrimento e adoecimento, que irradiam cada vez mais entre os educadores, comprometendo a saúde e o desenvolvimento humano destes e de todos que deles dependem.

Até aqui, foram apresentados os fatores comuns entre Laura e Joana e os outros professores, especialmente seus colegas de docência, e a saúde do educador paulistano.

Mas, para além desses fatores convergentes, há também aqueles que são singulares, que fazem com que a atuação profissional dessas professoras e seus modos de vivenciar a profissão, o sofrimento e o adoecimento tenham diferenças entre si. São essas singularidades das duas professoras, constituídas nas particularidades e universalidades que ora convergem, ora divergem, que será abordado a seguir.

## **5.2 O que havia de diferente entre Joana e Laura?**

### *5.2.1 Joana, para além das palavras*

Joana entra na sala, cumprimenta os alunos e enquanto deixa seu material sobre a mesa, muitos deles a cercam, alguns para cumprimentá-la e outros para justificar por que não fizeram os deveres de casa pedidos na aula anterior. Joana tenta responder um a um e, quando já não é possível, pede para que todos se sentem e que depois conversará com eles. Já se foram cinco minutos da aula. A professora pede para que todos fiquem em silêncio e que se levantem para fazerem uma oração. Joana justifica que apesar da diversidade religiosa que pode haver entre os alunos, a oração que farão, o pai-nosso, independe de qualquer credo religioso, já que foi “*Jesus quem ensinou*”<sup>73</sup>, segundo a professora.

Joana dá oportunidade para os alunos fazerem seus pedidos, que em geral pedem a Deus para dar saúde à algum parente doente ou emprego para o pai e/ou a mãe. Joana sempre pede que os pedidos dos alunos sejam atendidos e que Deus abençoe a todos. Joana acredita que a oração acalma os alunos e faz com que prestem mais atenção nas aulas. Em seguida, faz a chamada dos quase 35 alunos da sala e volta-se para os conteúdos escolares depois de dez a quinze minutos começada a aula. Às vezes corrige os exercícios da aula anterior, solicitando aos alunos irem até a lousa ou explica um

conteúdo novo. Frequentemente olha o caderno dos alunos para verificar se estão em ordem e “*com capricho*” (caligrafia bonita e legível, folhas limpas). Para aqueles que tem o caderno em dia, um elogio, um carimbo no caderno ou uns pontinhos que ajudarão na nota; para os que não tem o caderno organizado, pontinhos a menos e/ou advertências verbais.

Essa foi a rotina de Joana durante os quarenta e cinco minutos de aula, numa turma do quinto ano do Ensino Fundamental II. Antes de entrar nessa sala, Joana já havia ministrado, pelo menos, cinco aulas como essa somente naquele dia, e ainda tinha outras cinco a serem ministradas. Só nessa turma, essa rotina se repetia quatro vezes por semana, pois a carga horária da disciplina que Joana ministrava – matemática – para o Ensino Fundamental II era de 5 horas/aula (em um dos dias da semana, Joana ficava 2 horas/aula consecutivas com a turma).

A aula ministrada por Joana nessa turma, que foi observada pela pesquisadora por 15 semanas ao longo do 1º semestre de 2005, era uma das 25 horas/aula que lecionava numa única escola; havia também as outras dez aulas da outra instituição de ensino que era da rede estadual. Somente na escola em que a atividade profissional de Joana foi investigada – do município de São Paulo – a professora cumpria 40 horas/aula semanais: 25 horas/aula em sala de aula e 15 horas/aula em atividades extra-classe, destinada a reuniões pedagógicas, planejamento de aulas, correção de trabalhos e provas de alunos e outras atividades dessa natureza.

No entanto, segundo Joana, essas 15 horas/aula não eram suficientes para que as atividades extra-classe fossem realizadas de forma adequada, pelo menos tal como estava organizada. Havia muitas reuniões, mas pouco eficientes para atividade pedagógica devido a falta de objetividade, desorganização, e das várias questões

---

<sup>73</sup> Todas as palavras e frases que estiverem entre aspas, com destaque em itálico e sem indicação bibliográfica, se referem a falas das professoras.

burocráticas que eram abordadas. No entanto, esse período de JEI foi uma das três ações realizadas por Joana durante sua atividade profissional avaliada como prazerosa, por ser um “*momento de reflexão*”, tanto individual como coletivo. Era nesse momento que ela podia “*pesquisar novos materiais*” e que a relação entre os professores se intensificavam, o que Joana considerava prazeroso e agradável, respectivamente. Tudo isso era importante, pois se manifestava na atuação do professor na sala de aula.

Só que o professor esbarrava com muitos outros problemas quando entrava na sala de aula, como as condições para o exercício profissional (equipamentos, material didático-pedagógico, infra-estrutura) que eram ruins, segundo a avaliação de Joana, que se agravavam com a “*falta de regras claras*” e de “*ações da direção*” escolar. Essas deficiências da equipe administrativa da escola investigada, que muito incomodava Joana, já fizeram com que ela solicitasse transferência para outra instituição em 2004, após um ano que estava na escola, por não sentir-se apoiada por esta. Segundo Joana, ela era conhecida na escola como “*a professora que reclama*”, pois sempre ia conversar com a equipe técnica, dava sugestões, levava críticas, mas quase sempre não eram atendidas.

Apesar desse apoio reclamado por Joana poder ser dado nos períodos de JEI, havia pouca participação da equipe técnica nesses momentos. As reflexões eram mais entre os professores, na concepção de Joana, e o que importava a equipe técnica era que o professor mantivesse o aluno dentro da sala de aula, sem oferecer subsídios a ele de como fazê-lo por meio do processo ensino-aprendizagem. “*Eu me sinto muito sozinha. O importante é o professor estar na sala de aula com o aluno, se ele está aprendendo é outra coisa*”, falou Joana. Mas, apesar disso, continuou Joana, “*tudo o que acontece no mundo é culpa do professor, o aluno não aprende, é culpa do professor. O professor é o menos culpado por tudo isso, pois ele está trabalhando*”.





fica mais fácil, pelo menos na perspectiva do autoritário. E Joana sabia disso, tanto que um dia fora um “*professora tradicional*” porque foi assim que lhe ensinaram a ser professora. Mas, o autoritarismo de Joana não era apenas por que não sabia como ser diferente, era também uma forma dela esconder do aluno assuntos que ela não sabia e que não poderiam ser evidenciados caso eles perguntassem.

Nesse período, Joana já tinha uma concepção de escola ideal, que seria aquela que tanto o professor como o aluno ensinavam e aprendiam. “*O professor deveria ser um questionador, não só um respondedor*”, na concepção de Joana. A mudança no ideário pedagógico – da pedagogia tradicional para o construtivismo – trouxe para Joana, pelo menos no início de sua implantação, a possibilidade de sua escola ideal se concretizar. “*Mas como ser assim, um professor questionador, se o aluno te olha com ódio?*” – perguntava Joana. O suposto ódio dos alunos em relação os professores tinha que ser combatido de alguma forma. Como nas discussões de senso comum ódio é combatido com amor, nada mais compreensível que Joana buscasse em recursos que apregoam o amor um instrumento para combatê-lo.

Essa ação de Joana podia ser entendida sob dois aspectos. Num deles, o fato de Joana não encontrar nas teorias educacionais por ela conhecida, estratégias que minimizassem ou eliminassem suas dificuldades. Ela sabia que o autoritarismo não resolvia o problema e era impraticável no contexto educacional por ela vivido. No conhecimento que ela tinha sobre o construtivismo, que era bastante superficial como o da maioria dos professores da rede de ensino do município de São Paulo, especialmente para aqueles que, como Joana, quando se formaram não tiveram acesso a esse tipo de teoria pedagógica, também não encontrava estratégias para fazer com que os alunos se sentissem motivados a aprender.

Esse conhecimento superficial sobre a teoria pedagógica que orientava a educação nacional não era culpa de Joana e dos muitos outros professores: o problema estava (e está) nos cursos de formação continuada em que conteúdos sobre essa teoria eram (são) transmitidos, e na ausência de acompanhamento e orientação desses professores da aplicação teórica em situações práticas, bem como das condições para que essa teoria fosse aplicada, como já foi abordado no capítulo 2.

Havia também os limites da própria teoria construtivista, especialmente se fosse  
considera66((2.805(s)-1.-286.369 -27.6 Td [(c(n)-0.295585(o)-0.29543.74(m)-2.45995( )-40 é7.6 Td [092

Um espaço que foi elaborado para que as dificuldades fossem sanadas, tornou-se mais uma das situações em que o professor ficava preso na sua vida cotidiana, pelas discussões sobre a prática pedagógica serem feitas com pouca, ou nenhuma, articulação teórica. Apesar disso, a JEI tornou-se um momento importante e necessário para que o professor pudesse aliviar todo o sofrimento gerado no exercício profissional, compartilhando-o com os colegas. Mas, esse alívio do sofrimento não promovia sua redução, tampouco sua extinção, pelo professor, por todas as razões colocadas, continuar preso no cotidiano; por vivenciar uma vida cotidiana alienada.

O outro aspecto que permite compreender o uso da oração como uma ação pedagógica (mesmo que de modo indireto), está na propagação de alguns conhecimentos ditos científicos que apregoam o amor, o respeito e a solidariedade. Na educação, esses conhecimentos são veiculados nas chamadas pedagogias do afeto, que buscam fundamento nas teorias da inteligência múltipla, defendida por Gardner, e da inteligência emocional, sistematizada por Goleman (1995), sendo esta última a de maior destaque na educação.

De modo geral, Goleman (1995) propõe a existência de duas mentes: a racional, que corresponde ao modo de compreensão do mundo pelo indivíduo (que constitui a consciência); e a emocional, em que há isenção de qualquer tipo de reflexão, o que permite ao indivíduo agir rapidamente em situações de perigo eminente, por exemplo. Essas duas mentes se relacionam em estreita harmonia e equilíbrio, de forma a entrelaçar os conhecimentos por elas produzidos para que o indivíduo se oriente no mundo, apesar de em alguns casos, situações de desequilíbrio ocorrerem e uma se sobrepôr a outra.

Para possibilitar ainda mais a harmonia entre a mente racional e a emocional, Goleman (1995) aponta a necessidade de uma alfabetização emocional, que ocorreria

por meio do autoconhecimento do indivíduo, a administração das emoções, o desenvolvimento da empatia e da capacidade de relacionamento, além da automotivação. Na educação, essas premissas justificam a necessidade da alfabetização emocional, defendida por Rossini (2001) e Chalita (2001) entre muitos outros autores, compondo a pedagogia do afeto.

O pressuposto principal da pedagogia do afeto é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da afetividade e das emoções, sob o argumento que é a falta destes aspectos que levam os educandos a rejeitarem qualquer tipo de aprendizagem que venha da escola (Rossini, 2001). Para Rossini (2001), estabelecer limites com e para os alunos e respeitar as necessidades e ritmos de aprendizagem de cada um são aspectos constitutivos da pedagogia do afeto.

Nesta mesma perspectiva, Chalita (2001), que foi secretário da educação do Estado de São Paulo entre os anos de 2003 e 2005, acrescenta que os três grandes pilares da educação são as habilidades cognitivas, a social e a emocional, sendo esta última a mais importante por aprimorar as anteriores e impulsionar a aprendizagem. Por isso, para o autor, a solução para os problemas educacionais está no afeto, pois *“não é possível combater a insensibilidade, o desrespeito, a falta de solidariedade, a apatia, a não ser pelo afeto”* (Chalita, 2001, p. 264).

A partir dessas linhas bem gerais que fundamentam a educação emocional e a pedagogia do afeto, pode-se apreender que a afetividade é tratada nestas vertentes de forma restrita às relações interpessoais, como na relação professor/aluno e aluno/aluno, e nos aspectos volitivos, como na motivação para aprender algo. Claro que nestas dimensões há a manifestação da afetividade, mas de forma alguma ela se manifesta apenas nestas quando se pensa em processo educativo. Outro aspecto também deve ser destacado, no que se refere à forma como as emoções e a afetividade são tratadas na

pedagogia do afeto, que é a maneira unilateral destas, como se só existissem afetos e emoções “positivas”, como a solidariedade e a empatia, entre tantos outros, e não houvesse também as “negativas”, como a insensibilidade e a indiferença.

Compreende-se que a pedagogia do afeto prioriza o desenvolvimento de determinados tipos de emoções e afetos frente ao que a escola pode e deve ensinar, de forma que o indivíduo generalize para todas as esferas de sua vida. Isso é relevante, mas não é possível concordar com a dimensão que a afetividade e as emoções ganharam na educação, de modo a poder solucionar todos os problemas desta área, como apontou Chalita (2001), e da concepção dicotômica, naturalista e a-histórica que esses temas são tratados nesta vertente pedagógica, como bem mostra a teoria de Goleman.

Se o próprio secretário da educação postulava que os problemas educacionais poderiam ser solucionados com o amor e o afeto, por que Joana não poderia tentar amenizar seus problemas com a oração? Havia conhecimentos produzidos no campo da ciência que poderiam fundamentar sua ação, como a pedagogia do afeto defendida por aquele que ocupava o cargo mais alto da hierarquia do sistema educacional.

Na realidade em que estava inserida, tanto a da instituição escolar, como as políticas públicas voltadas para a educação, Joana não encontrou outras possibilidades de ação por não conseguir captar as mediações que estavam além do imediatamente perceptível, que é uma das características do processo da alienação. Apesar da oração fazer com que os alunos ficassem mais calmos (pelo menos para Joana), ela ainda não tinha o poder de fazer com que tivessem mais concentração e motivação para estudarem, pois estas também eram as intenções de Joana.

Durante as observações, percebeu-se que Joana tinha o chamado domínio de turma, fazendo com que os alunos ficassem quietos durante a explicação de algum conteúdo ou que falassem pouco e baixo enquanto faziam e/ou corrigiam os exercícios.

Mas, na avaliação de Joana, isso não significava que eles tivessem concentrados para que a aprendizagem ocorresse a contento, pelos alunos não conseguirem ficar em completo silêncio. Joana usou como exemplo para argumentar essa afirmação os alunos terem comentado com ela que, o exercício que ela passou para eles fazerem em casa, eram muito fáceis, e exercícios semelhantes foram feitos por eles na sala de aula, que foram avaliados por eles, naquele momento, como difíceis. Joana tinha a hipótese que em casa eles faziam exercícios num ambiente mais silencioso, o que facilitaria a concentração e, conseqüentemente, a aprendizagem.

De fato, o barulho feito pelos alunos na escola pesquisada eram bem intenso. A pesquisadora não teve como medir os decibéis, mas possivelmente eles eram bem acima da média aceita como saudável, principalmente durante a troca de professor na sala (que ocorre a cada cinqüenta minutos), os intervalos (recreios) que eram de dois turnos de vinte minutos, e os momentos de entrada e saída. Isso foi percebido tanto durante as observações, como nas entrevistas dos quatro professores, que foram gravadas, mas, em alguns trechos, a audição não ficou com boa qualidade pelo barulho dos alunos no plano de fundo.

Talvez Joana tivesse até razão em afirmar que em casa os alunos poderiam ter mais concentração por ficarem num local mais silencioso, mas, será que era tão mais silencioso assim? Será que o fato dos alunos já terem ouvido a explicação, exercitarem o conhecimento em sala de aula, também não eram fatores que deveriam ser considerados? Acredita-se que sim.

Mas, a questão que Joana queria entender era qual o motivo de tanto barulho feito pelos alunos. Ela até chegou a perguntar para eles porque tinham que falar alto, gritar, correr, com tanta intensidade. Claro que os alunos não souberam responder. Era

esperado que crianças que tinham entre 11 e 12 anos não tivessem consciência de suas ações e de sua atividade, tal como um adulto poderia ter.

Além disso, possivelmente quando esses alunos entraram numa escola, outros que já estavam nela agiam dessa forma, e por que eles tinham que ser diferentes? E daria para ser diferente, na concepção desses alunos? Sem dúvida esses já tinham condições psíquicas para controlarem a própria conduta, mas era necessário a intervenção do professor, considerando o contexto escolar, de modo a orientá-los para que o autocontrole promovesse e, ao mesmo tempo, fosse decorrente, do desenvolvimento qualitativamente melhor destes alunos. E como já foi afirmado no capítulo 2, é tarefa do professor (mas não exclusiva dele) dar essa orientação, e também as condições para que as orientações se efetivem. No entanto, as orientações, em geral, se referiam ao não pode (correr, gritar, falar alto), com justificativas que até podiam ser compreensíveis aos alunos (dificulta a aprendizagem, traz problemas à saúde, eles podem se machucar, etc), mas pouco eficazes para modificar o comportamento desses.

As condições para que essas orientações fossem diferentes também não eram propícias, pelo menos na escola investigada, pois parte das salas de aula ficavam no piso superior, acessíveis por meio de escadas, o espaço que os alunos ficavam durante o intervalo era pequeno e fechado, restringindo a possibilidade de correrem e de terem mais espaço para conversar com os colegas num ambiente mais tranquilo e silencioso.

As justificativas dadas pelos professores do porque não poderiam correr, gritar, etc, eram pouco eficazes porque, de modo geral, o professor não construía (e não constrói) junto com o aluno o motivo que ele teria para estudar. O professor espera que isso seja feito pela família, e cabe a ele apenas conduzir o processo ensino-aprendizagem, pois era assim na época da pedagogia tradicional. E mesmo que a família não tenha construído junto com o aluno o motivo para estudar, independente dele ter ou



não um motivo, cabia ao aluno ir a escola e ouvir, sem contestar, o que o professor tinha a dizer.

Para tanto, alunos de todos os níveis da educação, ficavam quatro horas sentados em fila, um atrás do outro, ouvindo e anotando tudo o que o professor mandava, e quando conversavam mais do que deviriam, eram punidos com pontos a menos, bilhetes para os pais, ou ainda eram conduzidos à diretoria da escola para ouvirem um bom sermão, como Joana fazia até o momento da pesquisa. No tempo da pedagogia tradicional, isso funcionava. Mas, apesar dessas mesmas estratégias continuarem a ser usadas, já não tem tanto efeito disciplinador.

Afinal, a concepção de educação é outra, as teorias que a orientam são outras, o papel do professor também mudou. O foco da educação deixou de ser o professor para ser o aluno, que é ativo, tem curiosidade própria que deve ser respeitada, bem como seus ritmos de aprendizagem. Mas, como respeitar diferentes ritmos de aprendizagem quando os alunos continuam sentados um atrás do outro, por horas seguidas? Como respeitar a curiosidade, se muitas vezes eles não a tem?

Saviani (1991a) já havia identificado que apesar do discurso e do ideário aparentemente progressista da educação, as condições e a infra-estrutura relacionadas a ela ainda eram defasadas. E Joana já tinha percebido isso. Daí os conflitos entre teoria e prática, administração escolar e professores, professores e comunidade em geral, especialmente com os alunos.

Joana até entendia, mesmo que de modo parcial, essas questões. Sabia que a concepção de educação era outra, que os alunos eram outros, e que os professores também não eram os mesmos. E se esforçava para respeitar as singularidades dos alunos, e fazer com que se interessassem em aprender. Procurava mostrar que a matemática não estava somente na escola, com conteúdos formais e rígidos, mas que

estava na música, na natureza, na casa deles, nas brincadeiras. E para mostrar isso aos alunos, explorava os mais diferentes espaços da escola (o seu preferido era o jardim) utilizava jogos, desenhos, brincadeiras. Apesar dos alunos gostarem, já tinha sido advertida pela direção e por alguns professores que essas atividades causavam tumulto e faziam muito barulho. O ideal, era que ela mantivesse os alunos dentro da sala.

O que era então permitido ao aluno era que ficasse dentro da sala de aula, com o máximo de silêncio e organização, e suas curiosidades e ritmos de aprendizagem que deveriam se adaptar a escola. Como isso não acontecia, e já que eles não podiam ficar fora da sala, manifestavam sua insatisfação (as vezes sem ao menos entender que estavam insatisfeitos) do jeito que sabiam: gritando.

Apesar de Joana entender esses aspectos, o fazia de forma isolada, e por isso tinha a impressão que os alunos “*olham com ódio*” o professor. Não é exatamente o professor enquanto pessoa que desagradava os alunos, mas o modelo e as condições educacionais que lhes eram impostos, e que eram conduzidos pelo professor. Esses alunos, especialmente os mais jovens, ainda não conseguiam compreender que não era uma imposição do professor, que este também sofria como ele, de uma estrutura social que não tinha rosto ou nome para ser identificado de modo direito. Às vezes, até sabia-se qual grupo essas pessoas faziam (e fazem) parte – FMI, Banco Mundial, os mais ricos do mundo – mas rostos e nomes continuavam anônimos.

E como essa relação conflituosa com os alunos fazia Joana sofrer! Esse sofrimento Joana demonstrou já no primeiro instrumento utilizado na pesquisa – o questionário – quando citou que as três coisas que mais lhe proporcionavam desprazer em sua atividade profissional eram “*a discussões com os alunos, a falta de limites deles e a irresponsabilidade de alguns pais*”. Durante as entrevistas e as conversas informais entre ela e a pesquisadora, sempre que esse assunto era abordado, Joana falava com

pesar, com o misto de tristeza e frustração na voz, e expressões faciais que revelavam desalento. Uma vez Joana foi solicitada a desenhar como ela se sentia como professora (figura 1) e com que frase ela sintetizaria o que era ser professor. A frase de Joana foi “*palavras apenas, palavras pequenas*”,<sup>74</sup>. (...) “*Acho que enquanto as palavras forem pequenas, serão apenas palavras*”.

Figura 1: O corpo de Joana e a profissão docente



Essa frase foi justificada por Joana pela atividade do professor não ser apenas transmitir conteúdo curricular, mas ser também ensinar valores, boas maneiras, trocar carinhos. Joana acreditava que muitos professores influenciavam de forma negativa os alunos, de tal modo que estes representavam pictograficamente o professor como palhaços ou bruxos. Após falar isso, Joana, num tom reticente, respirou de modo profundo, e falou: “*acho que esse é meu sofrimento!... Essa minha angústia eu não consigo entender*”.

---

<sup>74</sup> Música interpretada por Cássia Eller, cujo título é Palavras.

Essa fala de Joana revela a impossibilidade dela concretizar sua atividade tal como idealizava, e por isso sofria. Essa impossibilidade era decorrente tanto de condições objetivas e subjetivas de Joana, pois as condições objetivas oferecidas para o exercício profissional não permitiam que ela alcançasse as finalidades da educação postuladas nos parâmetros curriculares, compartilhadas por Joana, devido a estrutura física da escola, a organização do próprio sistema educacional, ausência de recursos didáticos, entre outros aspectos já destacados nesse estudo. Já as condições subjetivas, se referiam as suas concepções de como a relação entre o professor e o aluno deveriam ocorrer, que era de modo afetivo e carinhoso, e como não se concretizava da forma idealizada, Joana sentia-se frustrada e insatisfeita, o que lhe gerava grande sofrimento.

A razão para tanto sofrimento na sua relação com os alunos era, especificamente, por não sentir-se correspondida em relação a sua dedicação. Comentou que já tinha tentado não se envolver tanto com os alunos

*“... pois eu invisto tanto neles que quando eles me fazem alguma coisa, eu penso: ‘Poxa, por que eu acredito tanto no ser humano?’ Depois de vinte anos, eu já devia ter aprendido que não posso colocar tanta emoção em cima do aluno, entendeu? E aí quando ele me decepciona eu me sinto magoada”.*

Joana utilizava várias estratégias para se aproximar do aluno, especialmente pelo *“toque do corpo como pegar na mão, dar um abraço. Quero mostrar que não sou só professora de matemática, mas uma pessoa que eles podem, contar”*. Mas, nem sempre os alunos a aceitavam dessa forma como idealizava.

Essa forma de Joana se relacionar com sua atividade, bem como tudo o que foi exposto até o momento, revelam a estrutura desta: a atividade era uma forma de garantir a sua sobrevivência graças ao salário, mas tinham necessidades que lhe correspondiam, como promover melhor desenvolvimento humano por meio do processo educativo e de ampliar as suas relações interpessoais, de modo que a afetividade entre ela e as pessoas fossem explicitamente carinhosas, tal como idealizava.

Os motivos orientadores de sua atividade profissional estavam vinculados as possibilidades de satisfazer essas necessidades, baseados nos significados da atividade docente, que Joana compartilhava com o socialmente postulado pela teoria construtivista, que era educar os indivíduos para serem pessoas melhores, cidadãos críticos e conscientes de sua realidade e, para tanto, cabia ao professor ensinar valores, normas e capacitar os alunos para melhor se adaptarem a realidade, respeitando as singularidades e o interesse de cada um. Os sentidos de Joana em relação a sua atividade coincidiam, parcialmente, com estes significados, mas, além destes, também tinha o de criar relações interpessoais permeadas pela afetividade, pelo carinho e amor entre as pessoas, tal como Joana idealizava. Em algumas situações, foi percebido que este sentido tinha a mesma importância que o ensinar, apesar de Joana ter a clareza que era esta última a que deveria, efetivamente, orientar a sua atividade.

Neste caso, pode-se afirmar que Joana passava por um processo de alienação em relação aos sentidos e significados de sua atividade, não por haver entre eles distanciamento, pois na verdade, havia contigüidade entre eles, mas por um objetivo de uma ação constitutiva da atividade docente ganhar *status* de motivo (configurando-se como sentido) da própria atividade. É inegável que a relação entre professor e aluno é uma ação importante da atividade docente, especialmente se esta relação for amistosa. O fim dessa ação do professor é uma boa relação com o aluno, para que os fins da atividade docente (transmitir os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, promover melhor desenvolvimento, tendo a aprendizagem como processo impulsionador deste, para que os indivíduos possam construir a própria história, a partir de condições que eles mesmos construíram) possam ser alcançados.

Mesmo se considerarmos as finalidades da atividade docente na perspectiva construtivista, que são educar os indivíduos de modo a serem cidadãos que possam se

adaptar melhor a realidade, tendo condições de vida mais igualitárias, sem alterar em nada as estruturas que mantêm o modo de produção capitalista (como foi discutido no capítulo 2), os fins da atividade docente não abarcam as relações interpessoais, mas estas são necessárias para que ela se concretize, se caracterizando como ação.

Essas relações interpessoais permeadas por determinada afetividade constituem uma das finalidades da pedagogia do afeto, mas, pela breve exposição que foi feita de suas principais premissas, pode-se perceber que, assim como o construtivismo, os fins da atividade norteada por estas concepções pedagógicas, não promovem pleno desenvolvimento humano nem criam possibilidades de revolução das estruturas sociais. Por isso, parte do processo de alienação vivenciado por Joana pode ser explicado por pelo fim de uma das ações constitutivas da atividade docente ser um dos norteadores da própria atividade; como Joana não conseguia alcançar as finalidades por ela traçadas (dissonância entre a atividade idealizada e a atividade concretizada), sofria intensamente por isso.

O que foi ficando claro ao longo da pesquisa com Joana, tanto para a pesquisadora como para ela mesma, foi as razões para que ela atribuísse a tal fim de uma ação um dos principais motivos de sua atividade. Apesar de Joana não ter certeza do porque de tanto sofrimento em relação aos alunos, ela já tinha uma hipótese. Essa hipótese foi contada por Joana quando ela relatou o quanto o período de férias escolares era ruim para ela, por sentir falta dos alunos. Era neste período que, em geral, tinha algum problema de saúde mais pontual que a fazia procurar um médico. Ao ser questionada sobre o por que disso, Joana respondeu:

*“Muitos apontam que ‘chegou dezembro, a escola acabou!’ Para mim não é assim. Eu não sei se é por causa dos problemas que eu tenho em casa, mas... acho que toda emoção da minha casa eu passo para cá. Eu jogo tudo aquilo que não sou correspondida aqui”.*

Ainda afirmou que, apesar das adversidades, as suas expectativas eram mais satisfeitas na escola que em sua casa. Reafirmou várias vezes que apesar das grandes tristezas, tinha muitas alegrias, e que sua vida profissional e pessoal eram uma só. Joana já havia reclamado num encontro anterior (o segundo) da sua relação com o marido, mas foi a partir do terceiro encontro que ela fez a relação entre vida pessoal e profissional e frases ditas anteriormente ficaram mais claras, como:

*“O professor tem que fazer a diferença. O que me mantém viva, o que me faz acordar todos os dias de manhã, é eles [os alunos] e é isso que me impede de abandonar a docência. “Se tem um que te despreza, tem uns vinte que te querem. Eu me magôo quando eles [os alunos] me enfrentam, pois eu não sou importante para eles”. (...) “Eu não queria ser indispensável, eu queria fazer falta. Na escola do Estado eu faço falta, aqui não!”.*

A referência a escola do Estado é por Joana não sentir-se querida pela equipe técnica-pedagógica da escola por sempre reclamar da forma de gestão, como foi explicitado anteriormente. Mas, para Joana, não era apenas na escola pesquisada que ela não fazia falta, mas também para os filhos e para o marido. Joana era casada há quase trinta anos e tinha dois filhos já adultos mas que ainda moravam com ela. A principal queixa de Joana era que o marido não lhe dava atenção por se preocupar demais com a mãe dele. De acordo com a Joana, a rotina diária do marido era trabalhar pela manhã numa escola particular onde ocupa o cargo de diretor, e a tarde ia visitar a mãe, que morava num dos municípios da Grande São Paulo, próximo ao bairro em que residiam, na capital. Aos finais de semana, costumava ficar durante todo o dia com a mãe, que já era viúva e ele era filho único.

Há alguns anos, por iniciativa de Joana, ela e o marido se separaram por alguns dias, devido a ausência constante do marido, mas, a pedido dos filhos que estavam no início da adolescência, reatou o casamento. Logo que voltaram, o marido deixou de visitar a mãe com frequência, mas sempre ligava para ela e mentia que não tinha ido visitá-la por estar trabalhando muito. O relacionamento entre Joana e a sogra nunca fora

amistoso, mesmo antes do casamento. Para Joana a sogra nunca lhe deu muita importância. No período do namoro essa relação do marido com a mãe não era tão evidente. Quando os filhos eram pequenos, ele os levava sempre para visitar a avó, mesmo quando não queriam ir. No início, o marido chamava Joana para ir até lá, mas ele sempre saía com o pai para jogar bilhar e ela, que já trabalhava fora, tinha que cuidar da casa.

Quando foi questionada se ele havia abandonado os filhos como abandonou a esposa, Joana respondeu que não, que ele, na verdade, “... *é um pai exemplar. Eu não sinto mais nada pelo meu marido. Minha vida é uma solidão*”. Afirmou diversas vezes durante as entrevistas que precisava resolver sua vida, mas já tinha deixado claro que não conversaria mais com o marido sobre esse assunto, pois achava que depois de tanto tempo juntos e de tantas conversas, ele já deveria ter mudado seu comportamento. Também não sairia de sua casa, pois Joana tinha trabalhado muito para deixá-la do jeito que ela queria, além de não ter outro lugar para ir.

Quando questionada se ela não mudaria sua situação por medo, Joana respondeu que não sabia. Achava que perderia a presença dos filhos, mas não sabia responder, só afirmava: “*eu não sei que atitude tomar, eu só sei que sou infeliz*”. Tinha certeza de que o marido gostava dela, mas, para Joana, ele preferia magoar a ela que a mãe, apesar dele mesmo sofrer com tal situação. A pesquisadora questionou se ele não tomava uma atitude para mudar tal situação, da mesma forma que ela não conseguia reverter, mas não soube responder. Idealizava uma relação mais romântica, que ele a presenteasse, e não a convidasse para ir comprar um presente, que a convidasse para jantar, etc, atitudes essas nunca tomadas, nem no período do namoro. Temia deixá-lo e ficar sozinha, por acreditar que estava no fim da vida, “*velha*” e “*pouco interessante*”.



Sobre as lembranças boas, Joana comentou que nos 27 anos de casamento tinha nenhuma, além do fato do nascimento dos filhos. Em relação a lembranças ruins, a primeira resposta foi “*minha vida inteira*” e quando questionada se havia um fato específico, ela respondeu que quando o marido foi registrar os filhos, não colocou em nenhum deles o sobrenome dela. Ao ser questionada se havia perguntado a ele o por que disso, Joana respondeu que não, pois “... *nunca tive coragem de perguntar*”. Mas afirmou que essa atitude do marido “*acabou com minha vida*”. Para ela, essa atitude representou que ela “*não faz falta*”. A frustração por não ter um casamento como desejava também foi revelado quando Joana escreveu sobre suas memórias, e ressaltou o seguinte aspecto de sua vida amorosa:

*“... aos 13 anos já trabalhava e estudava a noite; arrumei um namorado muito bonito, que me fazia sofrer demais, depois de 5 anos rompemos e prometi que seria alguém que não seria nunca mais humilhada por ninguém. Sonhava ser princesa quando me casasse e vi que nesse namoro só senti humilhações então resolvi dar o troco e dei!”*

O troco dado por Joana ao namorado que a fazia sofrer foi fazer com que acreditasse que ela era feliz no casamento; só que Joana nunca conseguiu ser a princesa que tanto sonhava. Talvez isso fizesse com que Joana se sentisse tão frustrada e infeliz no casamento e na sua relação com os alunos, pois, com estes últimos, também não conseguia ser a princesa, ao contrário, para alguns alunos, ela era a bruxa.

Quando se sentia magoada, Joana “*trava*” e mesmo quando fazia algo errado não conseguia pedir desculpas. “*Eu tenho um grave defeito: eu não perdôo mesmo que a pessoa se desculpe, eu não consigo mais me relacionar, eu me isolo*”. Esse não perdoar se referia inclusive ao aluno quando este a magoava, e Joana afirmou que sempre foi assim.

Em relação aos seus problemas de saúde (hipertensão e depressão) afirmou que 30% destes eram decorrentes do trabalho e 70% se referiam aos problemas familiares à “*mágoa silenciada*”. Ao ser questionada sobre os momentos bons, 30% eram os

familiares (os filhos) e 70% a escola. Avaliou que não conseguiu criar um vínculo familiar com os filhos por responsabilidade do marido e da sogra. Por isso, achava que os filhos a abandonavam (quando saiam para namorar). Ela acreditava que transferiu suas expectativas para a escola por lá sentir-se importante, sendo que em casa se via como dispensável (*“não me sinto importante nem para os meus filhos, nem para o meu marido”*).

Por Joana transferir todas as necessidades que deveriam ser satisfeitas na esfera familiar para a sua atividade profissional, configurando a estrutura desta, acabava sofrendo por esta última não conter, em suas finalidades, a possibilidade de satisfação de tais necessidades. Joana até compreendia que o motivo principal de sua atividade deveria ser o ato de educar os alunos, e este motivo, além de compreendido, impulsionava sua atividade (caracterizando-o de motivo eficaz), mas, tinha outro motivo que incitava a sua atividade, que era a relação interpessoal com os alunos. E Joana, em determinadas situações, tinha clareza que este último não deveria ter tanta importância para ela, não por ela saber qual deveria ser a relação deste na estrutura de sua atividade, mas pelo sofrimento que a impossibilidade de concretizá-lo, tal como idealizava, se impunha a ela.

Em decorrência disso, as perspectivas futuras de Joana era se aposentar e ir morar próximo a praia. Ao ser questionada se sofreria ao se aposentar, ela respondeu que sim. *“Eu tenho pressa, não sei do que, mas não quero trabalhar 14 horas porque logo vou morrer e não fiz absolutamente nada”*. Outro agravante para o sofrimento de Joana era a forma como estava vivenciado o climatério, que começou aos 42 anos. Para ela, o climatério representava o fim da vida, pois a falta de vontade, estímulo, motivação que vivenciava eram decorrentes da falta de hormônio. Quando soube que estava no climatério, saiu do consultório médico chorando.

Joana, no âmbito afetivo, se relacionava em extremos (amava/odiava, tolerava/não tolerava, etc). Quando foi questionada pela pesquisadora se sempre foi assim, respondeu que sim e relatou um fato de sua infância (que a mãe dela contou) que um dia ela queria bala (tinha mais ou menos 6 anos) e a mãe pediu para o irmão mais velho dela comprar. Como ele demorou muito, Joana desmaiou e avaliou que seu desmaio foi pela frustração de não ter a bala no período desejado. A mãe contou que ela batia a cabeça na parede quando não fazia as coisas do jeito que ela queria. Joana não gostava de suas atitudes extremistas, mas não sabia como mudar.

Aos 12 anos Joana começou a namorar com um rapaz que, logo depois do início do relacionamento, a traiu. Ficou com ele por 6 anos. Apesar dele confirmar a traição ela não rompia por gostar muito dele. Mas acabou terminando e logo começou a namorar com o marido. Como o marido a fazia sofrer, pois sua preferência em ficar com a mãe se manifestou desde o início do casamento, todo seu sofrimento deveria ser pago pelo companheiro com a sua presença. Mas, esses sentimentos eram muito confusos para Joana. Ela afirmava que tinha certeza que o marido gostava dela, mas queria que ele sofresse com sua presença. Como alguém poderia sofrer por estar ao lado de quem gosta, principalmente quando não se sabe que a pessoa amada sofria por sua causa, como era o caso do marido de Joana, já que segundo seu relato, jamais deixava ele perceber o quanto ela era infeliz em decorrência do casamento?

Joana comentou que, no período em que a pesquisadora a entrevistava, não estava conversando com ele havia um mês por causa do comportamento relapso dele em relação a ela. Ela preferia que ele a abandonasse do que o inverso, pois, para Joana, abandoná-lo seria *“liberá-lo para ser feliz. Prefiro que ele seja infeliz comigo, ele tem que me suportar ... Mesmo eu sofrendo. Ele não imagina que eu sofro, para ele eu sou a pessoa mais feliz do mundo”*.

Esse posicionamento era argumentado por ela não querer abandonar a casa. Ela o abandonaria se encontrasse alguém, o que ela achava difícil por “*não ser interessante*”. Quando questionada por que não se achava interessante, Joana indicou dimensões estéticas (estatura, corpo, etc), mas se avaliava uma pessoa muito interessante no plano afetivo, era companheira e inteligente. Admirava o seu próprio caráter, compromisso e transparência. Indicou que a construção do caráter teve uma influência muito grande do pai.

Joana também temia que as pessoas rissem dela, mas não se lembrou inicialmente de nenhuma situação real em que alguém tivesse feito, apenas imaginava que as pessoas poderiam rir dela. Para Joana, era por isso que ela era tão extrema em seus sentimentos, mas nunca tinha pensado no porque desse extremismo.

Quando questionada se além do ex-namorado e do marido ela já se sentia rejeitada, conta que apanhava muito da mãe sem motivo (com fio de ferro de passar roupa) e isso ela ainda não tinha perdoado, apesar de manter contato com a mãe. Conta que o filho preferido da mãe era o caçula. Os irmãos não apanhavam, pois a mãe sempre batia no primeiro que encontrava, que era ela, sempre. O pai nunca a bateu, mas era muito rígido. Contou que não gostava de comer chuchu, mas o pai a forçava, mesmo se ela vomitasse. Lembra outro fato em que foi suspensa na escola (não só ela como toda a turma) e o pai ameaçou em bater nela. Só com a ameaça do pai ela urinava na roupa.

Comentou que sua infância não foi muito agradável. Sua família era pobre, o pai era alfaiate e tinha uma loja. A primeira boneca que teve ganhou de uma tia, que roubou da loja do pai de Joana, pois este nunca havia dado nenhuma boneca a ela. Era uma loja que se vendia de tudo. Ela e o irmão ficavam na loja, pois a mãe também trabalhava lá. Comentou que ela e o irmão ficavam dentro de uma bacia de alumínio quando eram pequenos. O pai terminou de estudar quando ela já estava no 2º grau; ele prestou

concurso e começou a trabalhar na área administrativa da Polícia Militar, até se aposentar. Isso, para Joana, era motivo de admiração. O pai morreu havia oito anos, contados no período da entrevista, de acidente vascular cerebral.

A mãe ficou “*depressiva*” depois da morte do pai. Quando foi perguntada sobre qual lembrança boa tinha da infância respondeu que nenhuma. Depois comentou das brincadeiras de ruas com os irmãos e primos, que moravam na mesma rua dela, como bons momentos. Só que meses depois, quando Joana entregou o caderno com suas memórias registradas fez o seguinte relato sobre sua infância:

*“Minha infância foi muito pobre, quase não tínhamos recursos financeiros, mas sempre fui à escola com uma roupa muito limpa; não tínhamos máquina de lavar mas lembro-me de minha mãe lavando as roupas e deixando no sol para que elas ficassem mais brancas; engomava minhas blusas para ficarem parecidas como novas. Gostava do começo do ano, pois lembro-me da minha mãe encapando os cadernos e colocando etiquetas; sempre fui muito estudiosa pois gostava que as professoras me elogiassem”.*

Sobre o período da escola lembra que chorava quando não ia bem, pois sempre queria ser, e era, a melhor. Só na oitava série ficou retida para exame em uma disciplina (desenho geométrico) que foi aprovada, mas isso a impossibilitou de participar da formatura. Depois disso, Joana nunca mais quis participar de nenhuma formatura (a do segundo grau e ensino superior).

Comentou que devido a pobreza vivida durante a infância, não tinha borracha e apagava com miolo de pão os erros no caderno, e tinha apenas 2 lápis de cor. Outra lembrança que teve do período da escola, precisamente na quinta série, foi quando se balançou entre duas carteiras, na sala de aula, uma das mãos escorregou e ela caiu com o rosto virado para o chão. Ela lembra que ouviu as outras crianças rindo e desmaiou. Nessa queda quebrou um dente. Comenta que isso a marcou muito, mas não foi recordado quando a pesquisadora havia perguntado a ela as razões de seu temor das pessoas rirem dela. Talvez por esse fato não ter sido tão significativo para tal medo.

Joana gostava de comprar livros, mas não leu muitos. O maior sonho, depois que se aposentar, era ter uma livraria que tenha música e sirva café. Ela acreditava que não realizaria esse sonho, pois morreria logo e não seria “*feliz aqui [na terra], só no céu*” (Joana era católica).

Ao ser questionada sobre como ela via as mulheres de sua idade, se da mesma forma como ela se percebia, Joana contou que não, e relatou o caso de uma amiga, de 48 anos, que ficou viúva e, tempos depois, começou um relacionamento que já durava um ano. De acordo com Joana, apesar da amiga ter a mesma idade dela, era muito bonita e elegante. A pesquisadora perguntou se o fato de Joana não ter um determinado padrão estético a condenaria a ficar sozinha e ser infeliz, mesmo sendo companheira, inteligente e amorosa; e Joana respondeu que sim, pois os homens procuravam nas mulheres os padrões estéticos, especialmente nas mais jovens. Quando questionada se ela já havia tentado ficar bonita, dentro dos padrões que ela avaliava corretos, Joana respondeu que sim, mas não se sentia a vontade, pois gostava de se sentir bem, poder brincar com os alunos e um sapato com salto, por exemplo, a atrapalharia.

Depois dessas discussões, feitas nas quatro primeiras entrevistas, uma semana após Joana narrar sua história para a pesquisadora, no quinto encontro entre elas, contou que no dia anterior ao encontro conversou com o marido sobre sua infelicidade, que “*vivia de suas migalhas*” (do marido) e que gostaria que ele mudasse. Ela queria acreditar que ele cumpriria as promessas de mudanças feitas por ele. Ao ser questionada se ela gostava dele, respondeu que não sabia, mas que era difícil romper com algo que durava há tempo. Joana afirmou que falou ao marido que se ele não mudasse, ele deveria sair de casa. A pesquisadora perguntou como ele reagiu e Joana comentou que ele pediu desculpas, que não havia percebido o que estava fazendo e até perguntou a ela por que não havia conversado antes. Ela respondeu que caberia a ele ter percebido já

que se conheciam a tantos anos e se ele não mudasse ela partiria para outra, pois achava que “*ainda tenho tempo*”.

Mesmo já tendo conversado anteriormente com ele, Joana achava que dessa vez tinha sido diferente, pois “*ameaçou-o*” com a possibilidade de ter outro relacionamento, mesmo não acreditando nessa possibilidade. Ao ser questionada sobre o que a levou tomar tal decisão, já que na semana anterior ela tinha mencionado que não conversaria com ele, Joana respondeu que “*queria romper de vez*” com seu sofrimento, além de querer perceber se ele tinha ou não outra pessoa, pois seria uma boa oportunidade para ele terminar.

Na verdade, Joana não respondeu o que a levou tomar tal decisão num espaço de tempo tão curto. Segundo ela, “*ou ele muda ou eu mudo*”. Ao ser questionada se sairia da casa mesmo (pois na semana anterior havia afirmado que não sairia) disse que sim, pois não poderia se agarrar a coisas materiais. Joana comentou que sentiu-se aliviada por ter falado e já sentiu algumas mudanças do marido, pois no dia do encontro com a pesquisadora, ele havia convidado-a para buscar um terno para a formatura do filho (o que não aconteceria antes de sua conversa). Comentou ainda que o ameaçou de chegar em casa cada vez mais tarde quando saia com as amigas durante os finais de semana, e impôs que as visitas dele para a mãe só ocorreriam quando ela (Joana) permitisse. Nos encontros posteriores, Joana contou que o marido estava mais presente, e sua relação com ele estava bem melhor.

De acordo com o exposto, percebe-se que Joana não conseguia compreender muitos dos seus comportamentos, incômodos e sentimentos, e que o fato de ter de relembra-los, para atender a solicitação da pesquisadora, fez com que, aos poucos, ela fosse compreendendo melhor a si mesma. Mesmo a pesquisadora não tendo intenção de intervir de qualquer modo, nas ações, nos pensamentos e nos sentimentos de Joana, os

encontros entre elas foram momentos que a professora teve que pensar em si, tentar compreender o como ela era e estava naquele momento. É fato que Joana já vinha tentando conhecer e compreender melhor a si mesma, mas isso vinha sendo feito dentro de sua esfera cotidiana de vida, e as relações e mediações constitutivas de sua história singular, desde a Joana criança, adolescente, adulta, mulher, mãe e professora, não ficavam claras.

Esse fato evidencia o quanto no processo de pesquisa, o pesquisador deve ter cuidados ao se relacionar com os participantes desta, especialmente no que se refere as questões éticas. No caso de Joana, o objetivo das entrevistas foram apenas de ter informações que possibilitassem a compreensão de sua trajetória de vida e profissional. No entanto, a forma como as entrevistas foram realizadas, pautadas na concepção teórica de psicologia adotado pela pesquisadora, possivelmente, levou Joana a algumas reflexões que, cotidianamente, não conseguia fazer, pelas próprias características da vida cotidiana.

A partir da busca pela compreensão da Joana professora e da relação dela com atividade profissional, que lhe gerou sofrimento e adoecimento, a pesquisa fez com que a professora fizesse relações até então não feitas, falasse de contradições de suas ações, sentimentos e palavras que até então não tinha percebido. Algumas destas percepções tornaram-se conscientes, com sentidos que foram se delineando cada vez de forma mais clara, como foi o caso do exercício de docência que também era uma maneira de sanar uma carência afetivo-emocional de origem remota (nas relações familiares e amorosas).

A hipertensão de Joana talvez não tivesse origem direta nesses seus problemas familiares, nem naqueles que enfrentava como professora, mas sem dúvida, como muitos estudos já mostraram<sup>75</sup>, o modo de vida do indivíduo, as reações emocionais e

---

<sup>75</sup> Um desses estudos é o de MARTINS, S. T. F. *Cotidiano e emoções no processo saúde-doença*: análise psicossocial da hipertensão essencial. São Paulo: PUC-SP, 1994, tese de doutorado.



sentimentais que ele tem diante de sua relação com a realidade, são fatores determinantes para a manifestação e agravo dessa doença. As mesmas condições podem ter originado a depressão de Joana, especialmente por aqueles fatores que geravam insatisfação, principalmente as relacionadas às questões familiares. A própria Joana atribuía a família 70% dos moti.51003( )-10.1537(d)-0.26.2312(ã)3.74(o)-210.272(J)deíás

brincar de escolinha e de ser a professora. Lembra que nessa época, ser professor significava ter *status* social, respeito, ter um bom salário. A professora que Joana nunca esqueceu foi Dona Júlia, sua professora da quarta série. “*Eu era CDF, pois para mim, eu tinha que ser a melhor. Eu sentava na frente e ficava olhando ela [a Dona Julia] e pensava: ‘Eu quero ser como a Dona Julia’*”. De acordo com Joana, Dona Julia se vestia bem, sempre usava taillers e sapatos com salto e isso a impressionava. “*Para mim ela era muito bonita, ela me passava uma coisa muito boa*”.

Joana comentou que sempre foi boa aluna. Começou a trabalhar numa empresa, no setor administrativo antes de concluir o 2º grau (atual ensino médio). Não ficou muito tempo lá por ter ficado muito doente (pneumonia) e por intrigas e fofocas de colegas da empresa, mas Joana não soube explicar as razões para esses acontecimentos. Mas, logo começou a trabalhar em outra empresa e, quando estava com 18 anos, teve sua turma de alunos num curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, promovido pela igreja que ela freqüentava. Os alunos dessa época eram desde idosos, trabalhadores e “*pessoas que até usavam armas*”. Joana lembrou-se desse período de forma saudosa e comentou que sua relação com os alunos era tão boa, que eles, freqüentemente, a levavam para casa, pois morava longe e não havia transporte coletivo nesse período.

Quando terminou o ano letivo dessa turma, os alunos pediram para que ficassem retidos para ela continuar a lecionar para eles. “*Esses 13 anos que perdi na minha vida (perdi entre aspás, não tenho nenhum registro dessa época, senão já estava aposentada), foi muito bom*”.

Para Joana esse período que lecionou (e que não tinha qualquer qualificação profissional), especialmente a relação que teve com os alunos, fez com que ela decidisse pela docência como profissão. Contou que assim como seus professores fizeram,

tentava passar para seus alunos a importância que a educação formal tinha para os indivíduos. Reafirmou várias vezes ao longo da entrevista que esse período foi extremamente significativo em sua vida, pois era tratada como professora, de forma respeitosa e carinhosa.

Importante ressaltar que nessa experiência profissional de Joana, pela primeira vez, ela encontrou a possibilidade de satisfazer suas necessidades afetivas, tal como idealizou, construídas ao longo de suas relações familiares que, pelo que contou, eram carentes de afetos. Antes dessa experiência, possivelmente Joana não havia idealizado uma forma de conduzir a atividade docente, não havia construído o motivo de criar e manter relações interpessoais de acordo com suas necessidades, mas, como conseguiu satisfazê-las, Joana acabou idealizando toda a atividade docente a partir dessa experiência. Como no seu casamento não conseguiu ser princesa, e pode sê-la nessa primeira experiência como professora, além de ter sido valorizada pelo seu conhecimento, pelo modo como se relacionava com as pessoas, que a fazia ser respeitada (tal como Dona Júlia), generalizou que, por meio da atividade docente, poderia ter tudo o que não teve e não tinha afetivamente.

completamente o *status* social que tivera outrora. O que fez com que o aluno não respeitasse mais o professor foi, segundo Joana, a liberdade que ganharam, ao mesmo tempo que tiraram do professor “*sua arma*”, que era a possibilidade de reprovação.

Joana buscou formação profissional na área da educação por incentivo do marido que, logo depois que casaram, começou a fazer o curso de matemática e convidou-a a fazer o curso também. A escolha por matemática foi por ela sempre ter gostado de fazer cálculos. Terminou a faculdade aos 24 anos, mas só se dedicou exclusivamente a docência aos 28 anos. Nesse intervalo de 4 anos, trabalhava numa empresa (que ficou por 9 anos) durante o dia e lecionava a noite.

Joana contou que no início teve muitas dificuldades como professora, pois na faculdade, foi-lhe ensinado que “*todos os alunos eram ótimos, perfeitos. Mas, não nos ensinaram como incluir um aluno cego, por exemplo. É como se todos os alunos fossem surdos e pudessem aprender. Não nos ensinaram como buscar a ensinar esses alunos*”. E também ensinaram a Joana que o professor deveria saber tudo, mas como ela não sabia, tinha medo que os alunos soubessem, pois poderiam perder o respeito por ela. Por isso “*eu rasgava os trabalhos errados e mandava fazer de novo. Eu era muito tradicional, eu era horrorosa!*”.

Passados vinte anos, Joana já se sentia diferente, “*consigo falar para um aluno ‘não sei! Vamos descobrir juntos’?*”, sem medo de perder o respeito deles. Ao ser questionada sobre a melhor experiência que teve como professora, Joana relatou que foi sua primeira experiência como professora, relatada acima. A pior foi quando um aluno adolescente ameaçou-a com uma arma de fogo, dentro da escola há alguns anos. Por isso, Joana preferia lecionar para as crianças, pois “*elas são mais carinhosas*”. Logo depois de narrar essa experiência, Joana lembrou que tinha dois alunos que ela nunca esqueceu: um deles era “*uma amiga que eu dei aula quando era pequena e foi fazer*

*matemática por que me admirava e eu não sabia. E outro aluno me falou que nunca esquecerá duas professoras: eu e a da primeira série”.*

Por isso, para Joana, o bom aluno *“são aqueles que nos fazem sentir-nos importantes. É uma coisa que ninguém vai entender, se não for professor. Em outra profissão não há isso que nós temos, e esse é o grande privilégio”.*

Joana ficava indignada quando um professor não se importava com os alunos. *“Você acredita que noutra dia uma professora da outra escola falou num tom de nojo, que a sala dos professores estava com cheiro de aluno?!”* contou Joana à pesquisadora num tom de indignação e incompreensão. Para Joana, professores como essa faziam com que o exercício profissional fosse ineficiente, pois o professor transmitia aos alunos quando não gostavam deles ou da profissão.

Joana apontou que a ausência de união entre a categoria profissional de professor intensificava esses e outros problemas que os docentes, e a educação como um todo, vinham enfrentando. Afirma que para a educação atingir suas finalidades, que era possibilitar ao indivíduo que fosse cada vez melhor, *“que ele seja alguém na vida”*, era necessário que educadores, alunos, família e toda a sociedade se envolvessem no processo, para que fosse uma construção coletiva. Como não via qualquer perspectiva de mudança, sentia-se triste e por isso pretendia se aposentar assim que pudesse (que seria nos próximos quatro anos). Avaliava que o papel do professor era *“fazer a diferença na vida do aluno, o professor tem que fazer o aluno vibrar com a aula. Eu já dei boas aulas, hoje, não mais”*, contou Joana. Ainda conseguia vibrar na escola pesquisada, mas na outra escola, da rede estadual, sentia que era diferente, mas não soube explicar porque. Avaliou que as escolas estaduais estavam mais desatendidas, se comparadas com as do município, especialmente no que se refere a carreira docente.

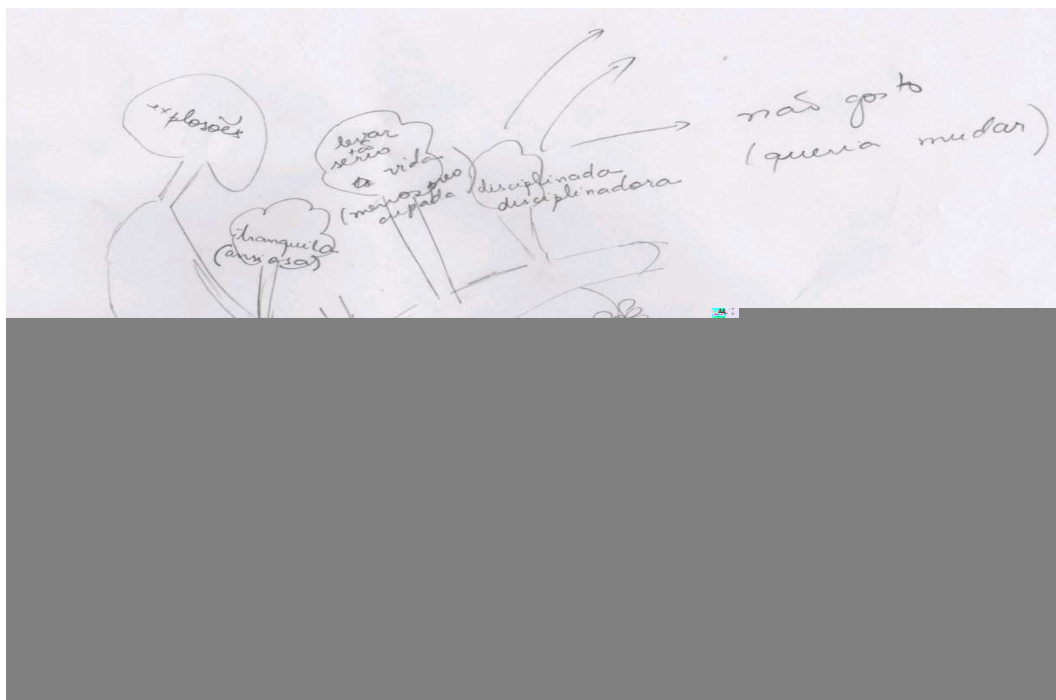
A argumentação de Joana era bem restrita à escola que atuava, por ter tido diversos problemas de relacionamento com alguns professores e com a própria diretora da escola. Não constatou-se, nem era objetivo dessa investigação, avaliar se havia diferenças significativas entre a escola municipal e estadual, apesar de Joana e Laura afirmarem que sim e que, mesmo com todos os problemas, a escola municipal ainda era um pouco melhor que a estadual.

Joana esperava que os alunos fossem investigadores, que tivessem curiosidades e conhecimento para procurar elementos para satisfazer tal curiosidade, e avaliou que passar o conhecimento curricular era necessário para isso. Acreditava que conseguia fazer isso com alguns alunos. Apesar dessas idéias convergirem com as propostas educacionais do construtivismo, Joana afirmou que as aprendeu ao longo de sua experiência profissional, e foi percebendo que estratégias que ela já usava há algum tempo, estavam sendo relatadas em estudos recentes. Joana conta que procurava ler sobre processo ensino-aprendizagem, conhecer os pressupostos gerais do construtivismo, mas não se rotulava como uma professora construtivista.

Entendia que o construtivismo exigia um envolvimento maior do professor com o aluno e ela, especialmente, se envolvia muito, ao ponto de sofrer quando não atingia suas finalidades, ou ainda com os problemas dos próprios alunos. Joana fazia a diferença entre ser professor, que para ela era apenas aquele que transmitia conhecimento, e o educador, que era aquele que, além de transmitir conhecimento, também ensinaria regras e valores. Por isso, o envolvimento entre professor e educador e o aluno era diferente. Na verdade, a necessidade imposta pelo construtivismo do professor ter que ser educador, e não mais aquele que apenas transmitia o conhecimento, veio atender, pelo menos no plano teórico, as necessidades afetivas de Joana.

No final das entrevistas, a pesquisadora solicitou a Joana para que desenhasse uma árvore que representasse as qualidades e defeitos que ela avaliava que tinha como professora. O desenho feito por Joana é o apresentado na figura 2.

Figura 2: A professora Joana



O desenho de Joana demonstra que para ela, suas raízes eram admiráveis por se considerar carinhosa, verdadeira e por ter um bom caráter. Já os frutos decorrentes dessa raiz eram constituídos, eminentemente, de pares opostos, como disciplinada e disciplinadora, preocupação e menos preocupação, tranquilidade e ansiedade. Joana gostaria de encontrar equilíbrio entre esses aspectos, que às vezes a levava a “explosões”; e por isso gostaria de modificar-se, mas já não estava no fim da vida e acreditava que não teria mais tempo para isso.

Pelo relato da história de Joana, é possível destacar três elementos que são importantes para entender o sofrimento e o adoecimento enfrentados por ela: a relação com o marido que era insatisfatória e fazia com que transmitisse as expectativas frustradas para as relações profissionais (com colegas e alunos), a idealização do ser

professor e a concretização dessa função, e as poucas perspectivas futuras, tanto pessoais (considerava que estava no fim da vida por estar no climatério) como a profissional (ausência de políticas públicas que vislumbrassem uma melhor educação). A construção histórica do psiquismo e da personalidade de Joana mediarão e, ao mesmo tempo era mediadas por todos esses fatores.

De sua história, percebe-se que o sentimento de carência afetiva, ou o de não ser correspondida afetivamente da forma como gostaria, era recorrente desde a infância: a rigidez do pai, as surras violentas da mãe, as restrições materiais devido à pobreza da família, que a fez começar a trabalhar cedo, ainda na adolescência. O sentimento de rejeição a perseguiu no primeiro emprego (intrigas e fofocas contra ela foram feitas) e no primeiro relacionamento amoroso que teve (o namorado a traiu). Com o marido só percebeu a rejeição depois do casamento, possivelmente pelo tipo de vivência ter se modificado, afinal, enquanto namoravam se viam apenas nos finais de semana, após o casamento a vivência passou a ser diária.

Mas, antes mesmo de perceber claramente a rejeição do marido, Joana encontrou um grupo de pessoas que a fez sentir-se querida, amada, importante. Foram seus alunos da educação de adultos, quando tinha 18 anos, antes mesmo de se profissionalizar como professora. Se antes desse fato, ser professora era um desejo de criança, inspirado na beleza de Dona Júlia, aos 18 passou a ser a forma de satisfazer sua necessidade de ser importante para alguém. A origem dessa necessidade estava nas relações familiares de Joana, que encontrava na atividade docente a forma de satisfazê-la. Desse modo, pode-se afirmar que a docência passou a ser a principal atividade pelo qual Joana tentava satisfazer suas necessidades, especialmente as afetivo-emocionais. A docência ganhou cada vez mais o *status* de atividade principal à medida que Joana percebia, pela ausência do marido, que não era importante para ele.



Na atividade docente, Joana sentia-se amada e querida, por ser importante, por “*fazer falta*”, como tantas vezes mencionou. No entanto, as alterações sociais mais amplas, na estrutura educacional e nos modos de ensinar/educar, interferiram nos processos ocorridos na sala de aula, especialmente na relação professor/aluno. O sucateamento da educação e a desvalorização profissional do professor fez com que o aluno percebesse e tratasse a educação, especialmente o professor, de forma diferente. A mudança na forma como o aluno tratava o professor interferiu diretamente na satisfação de necessidades de Joana de ser amada por meio de sua atividade profissional. Se o motivo da atividade docente de Joana era sentir-se amada e ensinar, o ensinar foi substituído pelo educar.

Para Joana, educar exigia maior envolvimento do professor com o aluno (diferente do ensinar, pela relação entre o professor e o aluno serem menos afetivas), mas nem sempre os alunos o queriam, e isso a fazia sentir-se rejeitada, magoada, não amada. Joana não havia percebido que quando muda-se as finalidades de uma dada atividade, novas necessidades e motivos são criados, que modifica não apenas a esfera objetiva (estudar mais, preparar aulas mais dinâmicas e criativas, promover atividades de modo coletivo entre os professores, alunos, familiares e a comunidade), mas também a subjetiva, como novas formas de enfrentamento das novas situações, outras necessidades, motivos, sentidos, que podem ser insatisfeitos, frustrados.

Mesmo estes casos sendo a minoria, esse sentimento de rejeição irradiava-se por toda a sua vida e convergiam com seus sentimentos de mulher que era abandonada pelo marido. Junto a isso, Joana percebia que não era a professora idealizada nem a mulher tão bonita, como era Dona Júlia. Os ideais de professora e de mulher não se concretizaram na realidade. Nem sempre Joana era amada, e não se considerava uma mulher bonita. Joana até sabia que tinha boas qualidades que poderiam agradar qualquer

pessoa (inclusive um homem), mas ela não correspondia o ideal de beleza estética socialmente posto, e não pretendia segui-lo, por avaliar que não corresponderia a ela e por estar no fim da vida.

O sentimento de não ser mulher desejada e importante para o marido cronificou-se com o início do climatério, quando ela menos esperava, aos 42 anos. Por mais que Joana entendesse que climatério sinalizava o fim do ciclo reprodutivo da mulher, e não da sua feminilidade, tampouco da sua vida, não era isso que ela sentia. Além disso, sua aposentadoria já estava próxima, que significava para ela fim de produção. Produção essa que tinha um misto de querer continuar, pela satisfação de sua necessidade de sentir-se importante para os alunos, e querer parar, por todas as dificuldades enfrentadas para exercer sua profissão.

Esse conjunto de necessidades de Joana, umas satisfeitas e outras frustradas, nas suas atividades como mulher, mãe, filha e professora, fazia com que atribuísse a sua profissão um motivo que ganhava destaque em relação aos outros. Se a relação professor aluno constituída de forma amistosa era uma ação necessária para alcançar os fins da atividade docente, para Joana tinha o status de motivo, logo orientava a sua atividade de forma eficaz (era um motivo eficaz). Esse motivo, em algumas situações se sobrepunha a outro motivo que também era eficaz, que era educar os alunos, mas, em geral, ambos tinham a mesma força impulsionadora para Joana. Por isso, pode-se inferir que a atividade de Joana era polimotivada, não apenas por haver motivos compreendidos e eficazes, mas por ter dois motivos eficazes que impulsionavam a sua atividade e configurava os sentidos relacionados a ela.

Por um dos motivos da atividade de Joana não corresponder com os fins da atividade docente, pode-se afirmar que sua atividade era, em algum grau alienada, por não compreender que não caberia satisfazer suas necessidades afetivo-emocionais do

professor ou do aluno na atividade profissional. A relação professor aluno é o fim de uma das ações constitutivas da atividade docente e que, ao mesmo tempo é mediadora desta. Mas, para Joana, em decorrência de suas relações familiares e amorosas, apesar da atividade docente ter a finalidade de educar os alunos pelo conhecimento, tinha também o de satisfazer suas carências afetivas. Quando Joana afirmava que, o que a fazia levantar todos os dias para trabalhar era o contato que tinha com os alunos (motivo eficaz), entre outras falas, deixava isso evidente. Não havia conflitos entre esses dois motivos (nem nos sentidos) da atividade para Joana, apesar de, em alguns momentos, suas argumentações apontarem que o segundo se sobrepunha ao primeiro como, por exemplo, quando afirmava que o professor tinha que fazer a diferença na esfera afetiva.

Como nem sempre Joana atingia as finalidades que ela tinha para a sua atividade, sofria. E não era a toa que esse sofrimento gerou uma doença psíquica, como a depressão, ao ponto dela ter que tomar medicação, sob orientação médica para ter melhor controle de seu humor. A relação dos motivos da atividade e das possibilidades de executá-la para atingir seus fins, afetou toda a atividade de Joana: suas ações também eram imbricadas por esse duplo sentido, os motivos e os fins estavam intimamente ligados. Apesar de Joana se reconhecer no produto de sua atividade, estranhava-se com ele e consigo mesma quando aquele que sofreu a ação da atividade docente (o aluno) não retribuía sua dedicação, e a fazia sofrer por isso, caracterizando um processo alienante. Isso por que Joana avaliava que não alcançava, totalmente, as finalidades de sua atividade, tal como foi por ela idealizado, e sentia-se impotente diante dessa situação.

Joana não compreendia que os alunos que não correspondiam suas expectativas afetivas, não o faziam de forma intencional, para atacá-la pessoalmente ou a qualquer outro professor. Na verdade, os alunos poderiam estar demonstrando sua incompreensão

sobre o por que deveriam estar na escola e aprender tantas coisas, que pouco sentido faziam para eles; num lugar que só podia ficar quieto e obedecer.

No entanto, as necessidades afetivas frustradas ao longo da história de Joana não permitiram a ela entender esse fenômeno, o que fazia com que agisse de forma quase imediata, quando seu sentimento não era correspondido como o idealizado: se isolava, não perdoava ou desculpava aquele que a magoou, mesmo quando isso lhe era solicitado. Como punição, aquele que a magoou tinha

fazia com que estranhasse sua atividade e os fatores a elas relacionados (mencionados anteriormente), caracterizando um processo de alienação subjetiva.

A alienação objetiva de Joana relacionada a subjetiva, foi construída a partir das condições materiais de sua vida, desde a infância até os dias atuais, sendo determinada por uma sociedade capitalista que tem uma concepção e modos de operacionalizar a educação, de tal modo a mantê-la e promover mais desenvolvimento desta, como foi discutido no capítulo 2.

O adoecimento de Joana pode ser explicado não só pela mudança (ou construção) de um motivo alienado (ser amada pelos alunos), mas também pelo processo de personalização dela. Como apontou Zeigarnik (1991, p. 160)

... devido a estrutura de interesses, sentimentos e aspirações do homem depender do que induz [o motivo] o homem, as modificações do conteúdo das necessidades significa, ao mesmo tempo, uma modificação na estrutura da personalidade<sup>xlvi</sup>.

A fragilidade afetiva, característica marcante da personalidade de Joana, não era tão evidente como o relato pode sugerir. Joana sabia ser rígida e impor as regras sem qualquer dificuldade, quando se referia à atuação profissional. Chamava a atenção, encaminhava alunos a diretoria ou pedia para conversar com pais de aluno, quando necessário, e conseguia controlar os alunos em sala de aula sem elevar, com frequência, o tom de voz, mas com muita autoridade. Segundo ela, alguns alunos tinham a *“impressão, no início do ano, que ela é muito brava, mas vão percebendo que não é tanto como imaginavam”*.

Mas, mesmo que seja parcialmente velada, quando a necessidade afetivo-emocional de Joana não era satisfeita, sua auto-estima e o motivo para seu exercício profissional sofriam interferência parcial. Tanto o motivo de ensinar como o de se relacionar com os alunos permaneciam, mas o segundo passou a ter uma nova configuração: o não se envolver com o aluno para que ele sofresse tanto quanto ela. O sentido ainda era o mesmo, relacionar-se afetivamente com o aluno, mas quando

rejeitada, Joana, numa tentativa de punir aquele que a rejeitou para, talvez, amenizar seu sofrimento, negava-o na própria atividade.

No que se refere à Joana pessoa e mulher, sua auto-estima diminuía significativamente. Os fatos narrados por ela como, por exemplo, mesmo sentindo-se feia e pouco interessante do ponto de vista estético, não pretender mudar tal situação, de saber que pode ter uma expectativa de vida muito além do fim do climatério, mas continuar a sentir-se no fim da vida, evidenciam que compreendia que esses fatos poderiam ser orientadores de suas atividades, ações e pensamentos (motivos compreendidos), mas não eficazes a ponto de impulsioná-la a modificar a sua atividade.

Isso ocorria, talvez, por Joana acreditar que era dever das pessoas descobrir suas belezas que estavam além da sua aparência, e que, ao fazerem isso, se transformaria numa linda princesa, tal como o sapo se transformou em príncipe, num dos contos de fadas. Possivelmente Joana agia como uma princesa, que sempre era vítima de algum ser maligno mas, no final, sempre era salva e vivia feliz para sempre com o príncipe encantado. Mas, de algum modo, Joana sabia que estórias de princesas não ocorriam na vida real e, como já não tinha mais idade de princesa (já que nas estórias elas são sempre jovens e belas), Joana percebia que sua vida estava no fim e o climatério era a principal evidência disso, e que não conseguiria ser feliz para sempre. Possivelmente tudo isso estava na esfera inconsciente de seu psiquismo, e poderia se tornar consciente quando Joana, de fato, conhecesse melhor suas determinações constitutivas.

Poderia também haver a possibilidade de Joana não saber como seria essa nova Joana, mais bonita, com mais vida, e, ao mesmo tempo, sem perspectiva futura de vida fora do contexto escolar, já que pretendia se aposentar em breve. Afinal, se era na atividade docente que ela conseguia satisfazer a maior parte das suas necessidades afetivas, como satisfazê-la sem a atuação profissional? Esse poderia ser um motivo para

modificar sua relação com a Joana mulher, mas, pelas razões acima expostas, isso não chegava a configurar como motivo.

Talvez a vontade de mudar tenha sido um dos motivos que impulsionou Joana a conversar com o marido, para encontrar noutras relações a satisfação de suas necessidades. Qual(is) foi(ram) esse(s) motivo(s) eficaz(es), Joana não soube responder. Talvez a reflexão dela mesma sobre sua vida, suas contradições, estimuladas pela participação na pesquisa aqui apresentada, acabou orientando sua ação.

O fato era que Joana queria ir sempre além das palavras, pois não bastava falar que gostava dela, tinha que mostrar esse afeto tal como ela idealizava, apesar de também gostar delas, principalmente quando evidenciavam o quanto ela era importante para alguém, como no fato de alguns antigos alunos falarem o quanto ela foi importante. Mas, se esse alguém fosse da palavra à ação, e mostrasse a Joana sua importância, seu sofrimento diminuía, de forma significativa. Mas, como diminuir o sofrimento de Joana como professora, sem diminuir seu sofrimento como mulher, filha e mãe, já que parte dos sentidos de sua atividade profissional foram gerados na insatisfação de outras atividades de sua vida?

### *5.2.2 O coração partido de Laura*

Laura entrou na sala, cumprimentou os alunos, conversou rapidamente com alguns deles, e começou a escrever na lousa. Enquanto os alunos copiavam, Laura fez a chamada e passou entre as carteiras dos alunos observando seus cadernos, especialmente se a caligrafia estava legível. Os alunos fizeram a cópia quase em total silêncio. Depois, Laura começou a discutir com eles o que tinha escrito na lousa – pronomes – de modo a levá-los a compreender o que e quais eram os principais





repetitivo. Mas, como as lesões de Laura já eram crônicas, qualquer esforço que seus músculos faziam já era suficiente para que as dores aumentassem.

A chegada do livro didático fez com que a frequência de Laura em usar a lousa diminuísse, mas como ele (o livro) não tinha tudo, às vezes Laura voltava a utilizar o recurso que tanta dor lhe causava. Somado ao uso da lousa, tinha também suas tarefas administrativas como diretora, que sempre a fazia movimentar o braço e a mão esquerda, pois Laura era canhota. Tentava usar algumas estratégias para minimizar as dores, como escrever na lousa sem elevar muito o braço, procurar digitar com mão direita, evitar assinar muitos papéis quando as dores eram intensas, mas, por mais que evitasse, suas atividades sempre exigiam o uso da mão e do braço dominante.

A dor crônica que Laura sentia constantemente no ombro fez com que aumentasse uma das dificuldades em lecionar para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental II, que era diversificar suas estratégias didáticas. Laura contou que sempre teve dificuldade para lecionar para alunos menores, pois eles exigiam dela uma linguagem e dinâmica diferentes, da que usualmente preferia adotar.

Dentro da disciplina que lecionava, língua portuguesa, preferia ensinar literatura. Pessoalmente Laura sempre gostou de literatura e era um conteúdo que lhe possibilitava usar estratégias didáticas variadas, como o teatro e a confecção de jornais, passar filmes, dinâmicas essas mais difíceis de serem adotadas para os alunos menores (quinto e sexto anos do fundamental II) por eles ainda serem imaturos, na concepção da professora. Além do mais, literatura era um conteúdo que fazia parte do currículo escolar a partir do oitavo ano do fundamental II e do ensino médio. Por isso Laura preferia lecionar nesses níveis educacionais.

Para Laura, além de poder diversificar seus recursos didáticos com os alunos do oitavo ano do fundamental e do ensino médio, o que tornava suas aulas mais agradáveis,

essas ações diminuía o esforço que fazia com o ombro lesionado. Mas, no ano que Laura participou da pesquisa, nenhuma das suas turmas eram dos níveis de sua preferência.

A impossibilidade de Laura em diversificar suas estratégias didáticas, possivelmente não era devido a “*imaturidade dos alunos*”, mas por ela não saber como fazer diferente com eles e pela estrutura física da escola. Laura se considerava uma educadora conhecedora dos pressupostos construtivistas, mas suas aulas eram tipicamente tradicionais: os alunos ficavam sentados um atrás do outro, tinham que copiar conteúdos da lousa ou acompanhar pelo livro didático, corrigiam os exercícios coletivamente, mostravam o caderno a Laura e, quando este não estava em ordem, lhes eram retirados pontos, e tinham que ficar quase em total silêncio durante os quarenta e cinco minutos de aula.

Ao ser questionada sobre a razão de suas aulas não serem construtivistas, Laura respondeu que: “*Uma coisa é defender posição teórica, outra é colocá-la em prática. Em quarenta minutos [de aula] não é possível organizar uma atividade diferente*”. Laura argumentou que, às vezes, até conseguia usar algumas estratégias construtivistas, mas “*não é hábito*”, pelas limitações da estrutura física da escola, além de depender das características dos alunos.

Laura, por diversas vezes, utilizou a palavra maturidade ou imaturidade para justificar suas ações pedagógicas. O “*depende das características dos alunos*” para usar uma técnica construtivista tinha esse significado. Essa noção de maturidade para ensinar algo ou usar determinada técnica tinha fundamento no próprio construtivismo de inspiração piagetiana. Piaget, apesar de colocar a importância das interações sociais para o processo de desenvolvimento, subordina-as aos esquemas e estruturas cognitivas, de natureza biológica. A forma como o autor genebrino explica a superação de um

estádio de desenvolvimento para outro, revela essa relação entre as dimensões biológicas e sociais do indivíduo. (Piaget, 1983 e 2003).

Piaget (1983, 2003), não defendia que a imaturidade impedia o uso de diferentes formas de aprendizado, mas deveriam estar de acordo com o estágio de desenvolvimento do indivíduo. Para tanto, no âmbito da educação formal, era necessário que a estrutura física e material da escola estivesse adequada de modo a respeitar os diferentes estágios do desenvolvimento, nos diversos alunos. Laura tinha toda razão ao afirmar que não havia (e não há) estrutura física na escola para adotar, de fato, o construtivismo. Modificar uma estrutura já estabelecida e executar ações pedagógicas diversificadas em cinquenta minutos e com 30 a 35 alunos, realmente era difícil.

Mas, havia um outro aspecto que dificultava a diversificação das estratégias de Laura para os alunos do 5º e 6º anos: era sua pouca habilidade e conhecimento em lidar com as dificuldades deles, especialmente aquelas relacionadas ao processo de alfabetização. A formação pedagógica de Laura era em Letras e, por isso, ela não sabia como alfabetizar. Laura percebia que muitos alunos que chegavam no quinto ano do fundamental II não estavam plenamente alfabetizados, e havia casos que a alfabetização nem tinha se iniciado. Esses casos deixavam Laura frustrada, por ela não saber o que fazer, como se alfabetizava, quais as etapas e processos envolvidos.

A frustração de não saber alfabetizar e o que fazer para minimizar a dificuldade dos alunos que não eram alfabetizados lhe era imposta todas as vezes que ia até a sala em que a pesquisadora a observou. Lá estava matriculado Tiago<sup>76</sup>, um adolescente de 13 anos que mal conhecia as letras. Apesar de ser completamente analfabeto, Tiago estava matriculado no sexto ano do Ensino Fundamental II, por sua idade, que o impedia de estar matriculado nos anos iniciais do fundamental I, já que teria que conviver com

---

<sup>76</sup> Nome fictício.

crianças de 7 a 10 anos, e nem tinha idade suficiente para participar da EJA, que era para pessoas a partir de 18 anos.

Na tentativa de diminuir as dificuldades pedagógicas de Tiago, nas três primeiras aulas ele deveria ficar na Sala de Apoio Pedagógico (SAP) destinada para alunos que necessitavam de reforço escolar, e, nas duas últimas aulas, retornava para a turma que estava matriculado, para socialização. Mas, essa ação ficou na tentativa. A educadora responsável pelo reforço escolar de Tiago (que era a assistente de direção da escola) necessitou ausentar-se por mais de um mês por motivos de saúde e nenhuma outra educadora foi colocada em seu lugar.

Assim, Tiago ficava o tempo inteiro com sua turma, sem fazer qualquer tipo de atividade pedagógica. Deste modo, já era esperado que, por não entender o que os professores falavam para a turma e por não fazer nada, Tiago conversava constantemente com os poucos colegas que sentavam próximos a ele. Quando esses colegas faziam as atividades solicitadas pelos professores, Tiago empurrava-os, cutucava-os, para que lhe dessem atenção. Tiago incomodava os colegas ao fazer isso, pois além de os impedirem de fazer suas atividades, costumeiramente os professores também chamavam a atenção deles.

Tiago sabia que era diferente dos seus colegas, que não entendia o que estava sendo transmitido e que os seus colegas sabiam da sua incompreensão. Além desse aspecto, Tiago era um dos mais altos da turma, o que chamava mais atenção ainda. A turma o via como “burro”, pois “*como um menino daquele tamanho não sabe lê?*”, comentou um dos alunos com a pesquisadora durante uma das aulas que Laura chamou a atenção de Tiago.

Laura não sabia o que fazer com ele. Ela até poderia “*passar alguns desenhos para ele pintar, pedir para ele fazer alguma colagem, mas, com qual objetivo? Apenas*

*para deixá-lo quieto, sem qualquer aproveitamento pedagógico?”* Laura não achava certo. Ele tinha que receber algum apoio, ser atendido de acordo com suas necessidades, e não era ela, Laura, que o faria, apesar de o querer.

Como não sabia o que fazer, Laura não queria a presença de Tiago. E um dia, ainda no segundo mês de aula, num tom de irritação e sinceridade, Laura exaltou-se por Tiago conversar constantemente e atrapalhar seus colegas, e verbalizou, em alto e bom som, que não queria a presença dele se continuasse conversando. Tiago abaixou a cabeça e ficou colando figurinhas auto-adesivas em seu caderno, num silêncio que evidenciou que sabia que ali ninguém o queria.

Posteriormente, ao ser questionada sobre a razão de ter falado para Tiago que não o queria na sala, Laura disse que, naquele momento, aquela era a sua vontade. Sabia que isso tinha, de algum modo, afetado Tiago, que foi mais uma vez evidenciado a ele que ali não era o seu lugar. Laura entendia que as razões do comportamento de Tiago eram como uma forma de chamar a atenção dos professores e dos colegas para sua presença na sala; *“é uma reação natural, já que ele não tem o que fazer”*.

Laura tinha clareza que o comportamento de Tiago, considerado por ela e por todos os professores de indisciplina, ocorria por ele não saber o que fazer na escola, e ele não aprendia por que não lhe propiciaram o aprendizado, *“o garoto até se esforça, mas, devido aos problemas neurológicos que têm, não consegue”*. Ao ser questionada sobre quais seriam esses problemas neurológicos, Laura não soube especificar, mas afirmou que foi dado um diagnóstico relacionado a aspectos neurológicos e a idade mental de Tiago era de 7 anos. Por isso, Laura acreditava que Tiago deveria estar numa sala especial, junto com outros alunos como ele, auxiliado por profissionais preparados e qualificados para educarem alunos especiais.

Ao ser questionada sobre o processo de inclusão, Laura argumentou que acreditava que era possível, mas não da maneira como estava ocorrendo. Inicialmente, Laura acreditava que era necessário preparar os professores para receberem os alunos especiais. No caso de Tiago, a inclusão de fato seria possível, na concepção de Laura, se ele recebesse atendimento especializado para, posteriormente, ser incluído numa sala regular e poder acompanhar a turma.

Laura tinha razão ao questionar o processo de inclusão de Tiago, que na verdade, não tinha nada de incolor. O precário atendimento que Tiago recebia na SAP não era suficiente para que ele reconhecesse sílabas, tampouco para compreender o que eram pronomes, diferentes tipos de textos (fábulas, informativo, publicitário) ou interpretar um texto, que eram os conteúdos que os seus colegas do 6º ano estudavam.

O dito processo de socialização, que deveria acontecer entre Tiago e sua turma, não ocorria, pois ninguém queria ficar perto do “burro”, daquele que “*tinha problemas*”. A maioria dos alunos da sala de Tiago tinha entre 12 e 13 anos, mas, apesar da semelhança na idade, Tiago não tinha nada a oferecer a eles, na concepção desses alunos. É sabido que muitos pré-adolescentes e adolescentes nessa idade se preocupam com o *status* que têm na escola e a formação de grupos de referência, os namoros, ou o desempenho escolar são alguns dos fatores que interferem na representação que o adolescente tem na escola. E o que Tiago tinha a oferecer, se considerar esses aspectos? Ter Tiago no grupo de amigos poderia significar ter aquele que não aprende, que tinha “problemas de cabeça”, o que poderia interferir no ‘bom’ *status* do grupo.

Os alunos não tratavam Tiago dessa forma por pura maldade, apenas não aprenderam a lidar com o diferente, afinal, se desenvolveram numa cultura que ser diferente é aceitável de acordo com determinada homogeneidade, e que não interferisse de modo significativo num padrão de produtividade e adaptabilidade socialmente

existente e imposto. Tiago, por não se adaptar aos padrões da escola, vivia a margem dela, cercado por um discurso e, em alguns casos, ações, que visavam a sua inclusão. Mas, a noção de inclusão que existia na escola investigada (e em boa parte do contexto educacional) estava vinculada a idéia de adaptação.

Não foi possível investigar a existência do referido diagnóstico de Tiago, tampouco quando e quem o definiu, pois, na verdade, isso pouco importava. A questão central era como Tiago pode chegar até o sexto ano do ensino fundamental sem ser alfabetizado? Como responsabilizá-lo ou à sua família, exclusivamente, pela sua condição de fracassado escolar? E o sistema educacional que permitiu que ele fosse aprovado sem alcançar os objetivos estabelecidos em cada período do ciclo, e os professores que não conseguiram ensinar nada a Tiago, também não eram responsáveis pela sua condição?

O leitor pode indagar que o suposto problema neurológico de Tiago poderia tê-lo impedido de aprender, independente da ação de qualquer professor, no entanto, se esse problema de fato existia, ele poderia ter sido um dos obstáculos a serem superados no processo pedagógico, mas não o impeditivo para a realização deste. Há várias pesquisas e relatos de experiência<sup>77</sup> comprovando a possibilidade da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular, feitas, especialmente, a partir da última década.

Mais antigas ainda são as pesquisas sobre a produção do fracasso escolar, que mostram que muitos alunos não aprendem por falhas no processo pedagógico,

---

<sup>77</sup> AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M. K. SOUZA, D. T. R. e REGO, T. C. (orgs.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, pp. 233-248..

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. São Paulo: *CEDES* v.19 n.46 Campinas, set. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em mar de 2007.

MANTOAN, M. T. *Caminhos Pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 1997.

BARTALOTTI, C. C. *Nenhum de nós é tão esperto como todos construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche*. São Paulo: s/n, 2004. Tese de doutorado.

especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental. O fracasso escolar é uma situação, na qual o aluno não aprende aquilo que se quer ensinar e isso ocorre dentro da escola, ou seja, se refere ao insucesso do aprendizado transmitido na escola, e não em outro lugar. Se não fosse dessa forma, como explicar que crianças “diagnosticadas” com dificuldade de aprendizagem, que não tem coordenação motora, espacial, orientação temporal, conseguem ser “craques” no futebol, constroem lindas pipas, ajudam as mães nos serviços domésticos, constroem brinquedos com sucatas, sobem em árvores e muros; ou ainda aquelas que não realizam operações matemáticas na escola, mas vão á padaria, feira, açougue, conferem o troco.

E isso não é nenhuma apologia à pobreza, como alguns podem afirmar, tampouco que não existam dificuldades de aprendizagem. O que se pretende ressaltar é que as dificuldades de aprendizagem em que a criança necessita de um acompanhamento diferenciado não representam, de acordo com estudos de Proença (2002), nem 10% dos encaminhamentos psicológicos.

Outro aspecto deve ser ressaltado: é comum ouvir dos professores que crianças oriundas de classes economicamente desfavorecidas são desprovidas de cultura, argumento esse que sustenta a teoria da carência cultural para explicar o fracasso escolar. Para aqueles que defendem essa teoria, além do aluno conviver com uma cultura pobre (ou não ter qualquer cultura), o ambiente familiar é considerado desestruturado, por não ser constituído de família nucleares (pais e filhos), o que gera supostos problemas psicológicos, ausência de limites e de estimulação.

Na verdade, não se trata de uma cultura pobre que o aluno de camadas populares vivência, mas de uma cultura diferente, desconsiderada e desvalorizada pela escola, que estimula que a cultura ideal é aquela pertencente à classe dominante. Há que se

---



considerar também a formação dos educadores, que criam expectativas de um aluno ideal, numa escola ideal, que é frustrada com a chegada de um aluno diferente do que foi idealizado, e que exige do professor conhecimentos que não foram ensinados para ele em seu processo de formação inicial. Os administradores escolares também passam por esse mesmo processo, não sabendo como organizar o corpo docente para superar as dificuldades (Patto, 1984).

Essa dificuldade da equipe técnica foi apontada pelos administradores da escola investigada. As duas coordenadoras afirmaram que sabiam que era responsabilidade delas auxiliarem o professor no processo pedagógico, mas elas mesmas não se sentiam preparadas tecnicamente para tal tarefa, por também não terem recebido formação para isso. Ainda ressaltaram que havia muitas tarefas a elas, afinal, cada uma era responsável por quarenta professores, aproximadamente, que sempre buscavam algum tipo de auxílio, além das atribuições burocráticas que, segundo as duas coordenadoras, não eram poucas.

No entanto, a escola, por considerar como indicadores de cultura ideal o modo de vida da classe com melhores condições de vida, ou o modelo de família nuclear a mais adequada, acabam reproduzindo nos alunos e nas famílias das camadas populares, o que estes já vivenciam na sociedade, estigmatizando e excluindo-os ainda mais desta.

Não se pretende responsabilizar somente os professores pelas mazelas da educação; afinal, como já foi ressaltado diversas vezes neste estudo, estes também são vítimas de uma sociedade que os desvalorizam, que não propicia condições adequadas para o exercício profissional, possibilitando que muitos apenas trabalhem para sustentar seu também precário modo de vida, ou ainda aqueles que permanecem na profissão e acabam adoecendo ou sofrendo em decorrência dela. A superação do fracasso escolar deve começar com a mudança de como ele é compreendido, para que o cotidiano

escolar também possa se transformar, por ser na sala de aula, que o fracasso escolar é produzido.

Tiago era, sem dúvida, o produto de um processo de fracasso escolar. Mesmo que ele tivesse alguma dificuldade de aprendizagem, o processo de escolarização por ele vivido não propiciou seu aprendizado, respeitando as suas singularidades; ao contrário, impôs a Tiago, ano a ano, que se adaptasse as condições oferecidas pela escola e como ele não conseguiu se adaptar, ficou a margem da escola. Talvez Tiago tenha encontrado, ao longo da sua trajetória escolar professores que tentaram ensiná-lo, como Laura gostaria de tentar, mas, assim como ela, não souberam o que e como fazê-lo.

Situações como a de Tiago que levaram Laura a ser cautelosa na defesa da inclusão escolar, e avaliava que, para que esta acontecesse de modo efetivo, era necessário os professores se prepararem tecnicamente. Mas, se todos os professores tivessem que receber inicialmente a referida qualificação para depois ocorrer o processo de inclusão, quando esta ocorreria? No mínimo daqui a alguns bons anos.

O que Laura e boa parte dos professores não percebiam era que o conhecimento teórico deveria ser guia da atuação profissional, não um receituário a ser seguido passo a passo, como em geral, eram (e são) os cursos de formação inicial ou continuado. Afinal, a teoria é extraída da práxis, que poderá ser melhor concretizada por meio da teoria, ou nas palavras de Vazquez (1977, p. 117):

A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que essa relação é consciente.

Somado a forma inadequada que os cursos lidam com o conhecimentos teóricos voltados para a prática pedagógica, o próprio ideário pedagógico dificultava (e dificulta) o processo de inclusão quando tinha (tem), em suas premissas de desenvolvimento humano, a idéia de adaptação. Desse modo, um indivíduo com necessidades educativas

especiais poderia ter maiores dificuldades em se adaptar a uma dada realidade que aquele que não as tem, o que dificulta o alcance dos objetivos educacionais dessa proposta pedagógica.

No caso de Laura, que partilhava das concepções construtivistas, a inclusão de Tiago era difícil pelo fato de, não só ela, mas muitos dos professores que lecionavam para a sua turma saberem muito pouco sobre o que fazer com Tiago. As concepções construtivistas também limitavam ainda mais suas ações desses professores. Um exemplo dessas concepções que poderiam restringir as ações de Laura era o fato dela acreditar que o bom aluno era aquele que tinha interesse próprio para aprender, e esse não era o caso de Tiago. Em nenhum momento da pesquisa, Laura destacou como ser a responsabilidade do professor criar no aluno a necessidade de aprender ou fazer com que ele se interesse por determinado conteúdo.

As restrições de Laura ao construtivismo estavam voltadas para a forma como ele fora instituído, especialmente a progressão continuada, pois tanto os professores como os alunos, a compreendiam de forma equivocada, como ausência de avaliação e “*falta de responsabilidade do aluno*”. Laura avaliou que, se os professores recebessem mais qualificação e conseguissem registrar o rendimento dos alunos ao longo do ano letivo, facilitaria o exercício profissional do professor que lecionasse no ano seguinte, além de viabilizar a progressão continuada, pois possibilitaria ao professor conhecer e compreender a trajetória escolar do aluno, o que facilitaria o planejamento de suas ações escolares.

Outro problema identificado por Laura na implantação do construtivismo foi a transição de um sistema educacional autoritário (pedagogia tradicional) para um liberal e essa “*mudança ocorreu de modo rápido, drástico*”. Essa mudança teve muitos reflexos, mas os mais significativos foram, para Laura, na relação entre o professor e o

aluno. Para ela, “*o aluno e o ser humano está perdendo a sensibilidade, o afeto. A relação de respeito entre aluno e professor está se perdendo, mas ninguém sabe onde está o problema*”.

Laura concordou com Joana que faltava à equipe técnica da escola pesquisada impor limites aos alunos e ressaltou que no ano anterior ao início da pesquisa (2003), “*90% do quadro de professores pediram remanejamento para outra escola*”<sup>78</sup>. Para Laura, essas solicitações dos professores foram em decorrência da má administração da escola e tinha certeza que a direção permitia “*... tudo para o aluno, e nada para o professor. Querem que o professor adiante aula, sem perguntar a ele se ele quer!*” Esse “*tudo para o aluno*” foi expresso tanto por Laura como por Joana, sendo entendido como ausência de regras para os discentes e muitas para os professores, sem oferecer qualquer subsídio a eles para cumpri-las.

Para Laura, a prioridade da escola deveria ser o aluno, e os problemas deveriam ser resolvidos a partir desta meta, mas, na escola investigada, a “*prioridade é o professor ficar na sala de aula com o aluno*”, tal como Joana havia apontado<sup>79</sup>. Por ter essa prioridade, Laura avaliava que a direção escolar tinha uma relação “*pouco afetiva com os professores*”. Laura exemplificou essa afirmação contando que, devido ao seu problema de saúde, tinha que faltar constantemente, e até solicitar licenças-saúde. Laura afirmou que quando retorna das licenças, “*o pessoal te olha feio*” e a pergunta feita pela equipe técnica da escola “*... não é: ‘Por que você faltou?’, mas ‘Hoje você veio?!’ E me pergunto: o que eu sou aqui dentro?’*”(…) “*Na atribuição [de aula] o pessoal fala: ‘Você vai trabalhar esse ano?’*”.

Era por situações como essas que Laura e Joana sentiam-se sozinhas no exercício profissional, já que nem com a compreensão dos próprios colegas de atividade

---

<sup>78</sup> Essa informação não foi verificada pela pesquisadora.

profissional, nem com a equipe técnica-pedagógica podiam contar. Esse sentimento de solidão foi expresso várias vezes por elas, ao longo da pesquisa, e também pelos outros dois professores que foram entrevistados. Laura avaliou que todos os professores percebiam os problemas decorrentes da má gestão escolar da escola pesquisada, mas alguns sentiam mais que outros, como era o caso de Joana, segundo ela mesma. Os sentimentos de solidão dos professores eram intensificados, segundo Laura, por não haver “*nenhum incentivo da administração para o trabalho coletivo do professor e por não auxiliar o professor quando ele necessita*”.

Diante de tantas queixas de Laura e Joana sobre a gestão escolar, a pesquisadora entrevistou a equipe técnica-pedagógica da escola investigada quando as entrevistas com os professores estavam sendo concluídas. Na entrevista com a equipe técnica, formada por uma diretora, uma assistente de direção e duas coordenadoras pedagógicas, a diretora perguntou a pesquisadora sobre o andamento da pesquisa, se havia algum resultado. Neste momento, foi informada que ainda não havia muitos resultados analisados, mas que uma das queixas dos professores eram o fato deles sentirem-se sozinhos e da dificuldade que tinham em lecionar para muitos alunos tão diferentes.

A diretora questionou esse sentimento de solidão dos professores por acreditar que o professor não aceitava nenhum tipo de intervenção de outra pessoa na sua prática pedagógica. Narrou que várias vezes percebeu a resistência do professor em aceitar sugestões de colegas e da própria equipe técnica, bem como em estudar para melhorar sua prática. De fato, tal resistência poderia existir em alguns casos, mas como essas sugestões eram dadas? Já foi sinalizado neste capítulo e no capítulo 2 que, em geral, os cursos de formação, além de serem dados de forma prescritiva, poucos consideravam os conhecimentos e habilidades prévios dos professores, focando as ausências de

---

<sup>79</sup> As queixas de Joana e Laura em relação a administração da escola pesquisada foram feitas em diferentes momentos das entrevistas, tanto naquelas em que as duas estavam juntas, como nas individuais.

habilidades destes, o que o professor não sabia, mas deveria saber. Será que não era dessa forma que as sugestões eram dadas ou interpretadas pelos professores, o que levava a diretora compreender como resistência?

Sobre a solidão dos professores, as coordenadoras pedagógicas reconheceram que não conseguiam subsidiá-los teoricamente, por não terem recebido formação adequada para tal atividade e também pela sobrecarga de ações administrativas. Relataram que suas participações na JEI se limitavam, em geral, a orientações de projetos que os professores e elas elaboravam, mas no aspecto mais operacional deste.

Diante dessas exposições, pode-se afirmar que os sentimentos de solidão dos professores ao exercerem sua profissão na escola investigada eram legítimos, já que havia uma resistência na própria equipe técnica em auxiliá-los, avaliando a postura do docente como resistente. No entanto, deve-se considerar as dificuldades enfrentadas pela equipe técnica, sendo constituídas pela falta de formação profissional para exercerem suas atividades, o número excessivo de tarefas burocráticas e a grande quantidade de professores para cada coordenador.

Já foi ressaltado no item 5.1 que o número excessivo de professores em uma mesma unidade escolar poderia ser um dos fatores que justificassem os afastamentos deles nas cinco coordenadorias que mais houve solicitações de licenças médicas em 2003, pelos diretores e coordenadores das subprefeituras terem mais dificuldades em conduzir suas atividades. O mesmo pode ser dito no caso do coordenador pedagógico de cada unidade escolar: administrar pedagogicamente quarenta professores significa atender quarenta necessidades diferentes, que podem enfrentar problemas semelhantes, mas cada professor tem uma dinâmica de aula, seu modo de resolver e enfrentar seus problemas. Como atender cada um deles, num espaço curto de tempo e, ao mesmo tempo, atender as necessidades dos pais, dos alunos que são encaminhados para a

coordenação por alguma razão, em geral por “indisciplina”, resolver as tarefas burocráticas, e estudar para, a partir do conhecimento teórico, conhecer melhor a realidade e intervir nela de forma segura e com competência?

Outro aspecto sobre a equipe é importante: as quatro gestoras já haviam lecionado por alguns anos e abandonaram a docência pelas condições inadequadas para o exercício profissional, como era o caso da diretora; por questões financeiras, como uma das coordenadoras pedagógicas; e por razões de saúde, como o caso da outra coordenadora pedagógica (problemas na voz) e da assistente de direção (labirintite).

Interessante notar que a coordenadora que deixou a docência por questões financeiras tentou duas vezes, ao longo dos quatro anos no cargo administrativo, conciliar as duas funções, mas não conseguiu pelas duas atividades serem muito exigentes, segundo sua avaliação. Essa coordenadora também sofria de labirintite e avaliava que sua doença era decorrente da exposição constante a diversificação do clima e da temperatura, já que sempre trabalhou em quadras abertas para lecionar suas aulas de educação física. As tentativas de continuar a docência dessa coordenadora foram justificadas por ela gostar de sua atividade docente, contou que sentia prazer em ver o aluno motivado a fazer atividades físicas; motivação que não via em situações de sala de aula.

A outra coordenadora pedagógica, que deixou a docência em decorrência de problemas na voz, relatou que sua atividade como coordenadora também era cansativa, o que lhe ocasionava dores no estômago em situações de *stress*, especialmente no início e no final do ano letivo. A principal dificuldade que enfrentava como coordenadora era “*animar professor quando ele está desanimado*”, isso porque “*para o professor dar uma boa aula, ele tem que estar feliz. Para ele encantar, ele tem que estar encantando. E como fazer isso?*”. Essa coordenadora avaliou que o principal motivo que mantinha o

professor na docência era por ele não ter outro meio de sobrevivência, e não mais pela educação em si, como muitos argumentavam.

Já a principal dificuldade da diretora se referia às faltas constantes dos professores. Ela contou que havia dias que faltavam de cinco a seis professores de um mesmo período, e não havia na escola professores substitutos suficientes. Para tentar diminuir o problema, solicitava aos outros professores para adiantar aula das turmas que os professores haviam faltado, mas sabia que essa ação também atrapalhava o andamento do processo pedagógico.

No final do semestre em que as observações de Laura e Joana ocorreram, a direção colocou um quadro na sala dos professores para que eles preenchessem quando necessitariam faltar (utilizando os abonos que tinham direito) numa tentativa de prever quando essas ausências ocorreriam para que estratégias para minimizá-las pudessem ser elaboradas<sup>80</sup>.

Para a diretora e toda a equipe pedagógica, alguns professores faltavam e justificavam suas ausências por questões médicas, sendo que realmente estavam doentes, mas outros apenas aproveitavam as possibilidades oferecidas pelas licenças de curta-duração. Entendiam que esse aproveitamento era decorrente do cansaço que a atividade profissional ocasionava, mas alguns professores o faziam por não se “importarem com a docência”. A diretora narrou, no momento em que uma das coordenadoras pedagógicas fez essa afirmação, que um dos professores da escola questionou o fato de uma colega, que era diretora em outra unidade escolar, ter tirado licença médica e deixar de executar a atividade docente, mas continuar a exercer a função de diretora. Possivelmente essa professora era Laura e a forma como a diretora narrou o fato, sugeriu que ela também questionava a veracidade dessa licença médica.

---

<sup>80</sup> Como essa ação foi adotada no final da pesquisa de campo, não foi possível avaliar seu efeito.



Laura já havia comentado que quando tirava licença, procurava ausentar-se apenas da função docente, por esta exigir mais de seus músculos do ombro esquerdo. Apesar das atividades burocráticas decorrentes da direção escolar também exigirem seus músculos, não eram, para Laura, de forma tão intensa como a docência, por nesta não conseguir adiar algumas ações que naquela é possível. Por isso, e por todas as dificuldades já apontadas por Laura, ela compreendia sua atividade administrativa como um “*paliativo*” em relação à docência, como nas afirmações abaixo:

*“Não tem ninguém que se preocupa com o psicológico do professor. Nós estamos sozinhos. (...) Eu ainda tenho um paliativo, trabalho na administração, mas aquele que trabalha doze, treze horas com o aluno? (...) O professor se afasta, ele não agüenta. Às vezes, nós nos afastamos para não tomar a atitude errada”.*

Os problemas relacionados à má administração escolar já foram enfrentados por Laura em outra situação, numa outra instituição escolar, que fez dessa experiência a pior da sua carreira docente. Isso porque, segundo Laura, a equipe administrativa só criticava o professor, sem se preocupar com ele e com a maneira como ensinava e agia dentro da sala de aula.

Como diretora, Laura enfrentava vários problemas, mas os que mais a afligiam eram aqueles voltados para o relacionamento entre os professores. Como acumulava duas funções na área educacional, Laura acreditava que tinha melhores condições de compreender as dificuldades enfrentadas para o exercício da docência, especialmente o sentimento de solidão dos professores. Por isso, Laura procurava sempre estar junto dos professores na sua sala, para sentir suas necessidades, ou estar a disposição para ajudar o professor sempre que pudesse. Laura afirmou que tentava resolver todos os problemas administrativos tendo como prioridade o aluno, mas sem desconsiderar as necessidades dos professores, e procurava evitar os erros cometidos pela direção da escola pesquisada.

Assim como a docência, a administração escolar foram profissões escolhidas por Laura e, segundo ela, gostava das duas por abordarem diferentes aspectos da educação, além do aspecto financeiro. Laura já tinha tido a oportunidade de assumir integralmente a função administrativa, inclusive na escola pesquisada, mas preferiu ficar como docente, apesar de todas as adversidades.

Laura contou que sempre gostou de estudar, e quando entrou na escola, aos oito anos de idade (por seu aniversário ser em julho e, na época em que entrou na escola, só poderia matricular crianças na primeira série com sete anos completos), “*adorava*” tudo que acontecia na escola, tanto que ainda se lembrava da professora da primeira série, Dona Nilce, “*que era bem rigorosa*”. Ela era tão dedicada que, ao final do ano, ganhou um livro da professora, que foi destinado aos melhores alunos da turma. “*Eu não era a melhor aluna, não tirava boas notas. Eu era comportada. Eu acho que eu era puxa-saco*”, contou Laura, sorrindo por ter lembrado desse episódio de sua vida.

Laura lembrou também que, além de Dona Nilce, teve dois professores que a marcaram bastante, que foi um de literatura e outro de redação, que sempre falavam para ela que seria professora, pois ela era boa aluna nessas disciplinas. Nessa época, Laura não cogitava a possibilidade de ser professora. Recentemente, reencontrou um desses professores numa festa da sua turma dessa escola e contou a ele que ela tinha se tornado uma professora, o que o deixou muito feliz.

Laura estudou com os irmãos (seis no total, sendo ela a caçula) na mesma escola, por isso conhecia todo mundo. “*Eu tive uma história educacional muito comum, mas muito feliz. Tenho grandes e boas lembranças*”. Quando ingressou no ensino médio, teve que mudar de escola, por lá não oferecer esse nível educacional, o que a fez sentir-se “*perdida*”.

Já aos dezessete anos casou-se e começou a fazer o curso de administração de empresas por já estar trabalhando nessa área, apesar de, nessa época, pretender fazer o curso de jornalismo. Quando se formou, já tinha os dois filhos mais velhos e, por querer ficar mais tempo com eles, e, ao mesmo tempo, ter uma carreira profissional, avaliou que deveria buscar uma profissão que pudesse trabalhar por meio período. A docência foi à opção escolhida por ela e, como gostava muito de escrever e da disciplina língua portuguesa, especialmente literatura, fez o curso de letras. Durante o curso, lecionou na EJA,

*“... o que me fez sentir perdida, pois eu era mais nova que os alunos e não sabia o que fazer. Eu até adotei livros. Eu não sabia dar aula (...) Eu me apaixonei por eles; eu sabia pouco, mas eles sabiam menos. Então, tudo o que eu passava eles aproveitavam de forma maravilhosa. Eu acho que aí é que eu comecei a gostar [de ser professora]”.*

Assim como Joana, a primeira experiência de Laura como docente foi com a EJA; experiência essa tão boa e significativa que fez com que ela gostasse de ser professora, antes mesmo de estar formada. Pelas afirmações de Laura, esse gostar foi decorrente das mesmas razões que fizeram com que Joana optasse e passasse a gostar da docência: valorização do professor por este deter conhecimento maior que do aluno, e relação entre professor e aluno de forma respeitosa e amistosa. Mas, apesar das razões serem as mesmas, elas foram configuradas na esfera psíquica dessas professoras de forma diferente, por atender a necessidades e formas distintas de cada uma se relacionar com suas atividades profissionais.

Depois dessa experiência, Laura passou a lecionar em uma escola da rede estadual do ensino no período noturno, para alunos do ensino médio, e, como os filhos já estavam mais crescidos, voltou a trabalhar na área administrativa durante o dia, motivada pelo salário, que propiciaria melhorar o padrão de vida de sua família, e por gostar dessa atividade. Assumiu a função de diretora havia oito anos (datado no período

do início da pesquisa), como uma forma de conciliar as duas áreas de atuação profissional que gostava.

Interessante notar que, diferente de Joana, a escolha de Laura pela docência foi decorrente de uma necessidade de ter uma profissão e uma atividade remunerada, que lhe possibilitasse executar a atividade de ser mãe, de modo a ficar mais tempo com os filhos. Esse processo de escolha de Laura era bem comum entre as professoras (conciliar vida profissional com o cuidar dos filhos) e, também por isso, essa profissão nos níveis básicos da educação, era (e ainda é), majoritariamente, feminina, por poderem trabalhar meio período. A desvalorização profissional, evidenciada entre outros fatores pelos baixos salários, fez com que, gradativamente, os professores assumissem aulas no período integral, especialmente com o crescimento dos filhos.

No caso de Laura, se a atividade docente inicialmente era uma forma de atender sua necessidade de ter uma profissão que lhe permitisse ficar mais perto dos filhos, após a experiência na EJA, outra necessidade foi gerada e satisfeita nessa mesma atividade, que era a transmissão de um conhecimento que Laura sempre gostou de estudar quando ainda era aluna, sendo respeitada e valorizada por isso.

No entanto, Laura também tinha outras necessidades que eram satisfeitas na atividade administrativa. Percebe-se que as necessidades de Laura satisfeitas nessas duas diferentes atividades (administração e docência), foram geradas em outras, que tinham que correspondiam a necessidades distintas: o trabalho na área administrativa, que impulsionou Laura a cursar administração de empresas; e a impossibilidade de continuar a trabalhar nessa área sem interferir na sua atividade materna tal como havia idealizado. Daí surgiu a docência como possibilidade de continuar a ter uma atividade profissional e concretizar a atividade materna, como Laura havia idealizado. A relação de Laura com essa nova atividade profissional fez com que gostasse dela, não por

apenas lhe permitir ser mãe, e por ser uma atividade remunerada que lhe auxiliaria a manter um padrão de vida já conquistado, mas também pela atividade em si.

Mas, a docência não satisfazia as necessidades relacionadas à atuação na área administrativa, inclusive o de melhor salário. Assim, pode-se inferir, pelos motivos evidenciados por Laura, que havia um mesmo motivo que orientava as duas atividades de Laura, de tal modo que a impulsionou a realizar as duas atividades (motivo eficaz), que era a remuneração salarial.

Mas, o exercício profissional de cada uma destas atividades, da mesma forma que geraram novas necessidades, também criaram novos motivos. Esses motivos estavam relacionados com as especificidades de cada atividade, no caso da docência, com a transmissão do conhecimento de modo a provocar algumas mudanças nos alunos, especialmente por ser um tipo de conhecimento que Laura gostava e achava importante.

Outro motivo que orientou a atividade docente de Laura foi a possibilidade de escrever textos que estava, inicialmente, relacionada com o curso de jornalismo, que Laura tanto queria fazer. No momento que Laura optou pela docência também tendo como um dos motivos o acima relacionado, possivelmente o motivo eficaz foi a possibilidade de ter uma atividade remunerada, atuando meio período, enquanto os outros motivos, como poder escrever textos, ensinar literatura e língua portuguesa, eram os motivos compreendidos.

Ao longo do exercício profissional, o motivo de ensinar língua portuguesa, especialmente literatura, deixou de ser compreendido e passou a ser eficaz, processo esse iniciado pela turma que Laura lecionou na EJA. Já a ação de escrever, que é uma ação constitutiva da atividade docente, foi um motivo que orientou a escolha de Laura pelo curso de letras, e configurou-se como um dos sentidos da atividade docente, quando pode usá-lo como recurso pedagógico para atingir a finalidade principal da

atividade educativa, que é promover melhor e maior desenvolvimento humano por meio dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade.

A atividade de jornalista, que tem como principal finalidade veicular informações, tem na escrita a forma privilegiada de alcançar tal fim, sendo em alguns casos o meio para que este seja atingido. Então, a escrita, apesar de ser uma ação necessária para que a atividade docente e a de jornalista alcance suas finalidades, tem função mediadora diferente entre elas. Numa é a forma privilegiada para a concretização das finalidades, noutra possibilita melhor conhecimento da realidade, bem como melhor desenvolvimento psicológico, além de poder ser um recurso didático que propicie mais conhecimento.

No caso de Laura, a possibilidade de escrever textos foi um motivo que pode ter tido força impulsionadora para escolher o curso de letras, mesmo que ela, na época, não tivesse clareza da diferente função mediadora que esta ação tem na atividade docente e na de jornalismo. No entanto, no exercício profissional, esse motivo foi reconfigurado a partir da própria especificidade da atividade do professor, e fez com que a ação de escrever, utilizado como recurso pedagógico, fosse considerado como o que mais lhe agradava.

Talvez por isso, Laura preferisse lecionar para as turmas a partir do oitavo ano do ensino fundamental II, por nesses níveis, a habilidade de escrita já estar mais desenvolvida que nos anos anteriores, podendo, desta forma, elaborar com os alunos textos para jornais, roteiros de peças teatrais, redações, além de Laura também expor suas idéias e participar da criação desses textos, como faria se fosse jornalista. Era por isso que Laura tinha escrito no questionário que, o que considerava mais prazeroso em sua atividade profissional, eram a leitura, a interpretação e criação de textos e os vídeos.

Outra reconfiguração dos motivos (e sentidos) da atividade docente de Laura ocorreu quando conciliou a administração com a educação. Se para Laura, essas duas atividades não tinham nenhuma relação entre si, quando assumiu a função de diretora de uma unidade escolar, ambas as atividades se modificaram, mantendo relações intrínsecas entre si e determinando uma e outra. Isto se evidenciou quando Laura afirmou que tentava não cometer os mesmos erros que a equipe técnica da escola investigada cometia, e esses erros, Laura os sentia como professora, e via possibilidades, como diretora, de não cometê-los.

A prática pedagógica de Laura também foi modificada depois que passou a ser diretora, quando passou a compreender melhor a função da equipe técnica, e como o professor poderia ajudar no trabalho dela. Laura afirmou que ao assumir a administração escolar, teve que estudar e compreender melhor o construtivismo, pois era de sua responsabilidade “*passar para o grupo [de professores] esse conhecimento*”, auxiliando os professores na prática pedagógica. Avaliou que se exercesse apenas a função docente, não teria “... *uma cabeça muito diferente da que tinha como professora tradicional*”.

Com base nessa exposição, pode-se afirmar que um dos motivos que levou Laura a mudar o foco da administração (de empresa para a escola) foi, sem dúvida, a remuneração que receberia como diretora, o que lhe possibilitaria a continuar a manter o padrão de vida já alcançado. Mas também, o fato de Laura poder se dedicar mais à educação, assumindo duas atividades diferentes mas, relacionadas a essa área, também foi outro motivo eficaz que estimulou a mudança de atividade dela.

Laura se avaliava como uma boa diretora por ser muito compreensiva com os professores, e acreditava que o fato de conciliar a função docente com a administração escolar “... *me ajuda 100%*”. Também se avaliava como uma boa professora, por

conseguir manter uma relação amistosa com os alunos, apesar de acreditar que os alunos não tinham a mesma avaliação, por ela faltar constantemente em decorrência do seu problema de saúde.

A doença de Laura começou a se manifestar no ano 2000, quatro anos antes do início da pesquisa, mas havia se agravado nos últimos dois anos. Laura avaliava que o excesso de atividades foi o determinante para que sua doença se desenvolvesse, e é esse mesmo excesso o responsável pelo agravamento dela. Apesar dos sintomas da doença terem se iniciado quatro anos antes, o diagnóstico foi dado quando a lesão no seu ombro se agravou, nos dois anos anteriores, por ter sido somente nesse período que Laura buscou ajuda médica.

A primeira vez que Laura sentiu dores intensas no ombro foi no final de um dia que teve que assinar mais de duzentas carteirinhas escolares, uma das suas tarefas como diretora de escola. Laura contou que passou todo o final de semana com dores e, a partir daí, elas não a abandonaram. Laura já tinha feito várias sessões de fisioterapia, além de ter usado medicação por muito tempo, mas muito pouco essas ações surtiram efeito. A ação terapêutica que usava nos últimos tempos era a acupuntura, que, segundo Laura, aliviava bastante suas dores.

Laura afirmou que não sabia se o *stress* desencadeava as dores ou era apenas o uso da musculatura lesionada, mas ficava estressada quando sentia muita dor e isso interferia, de algum modo, nas suas atividades profissionais. Contou que teve uma vez que ficou muito nervosa devido a problemas enfrentados nas duas atividades profissionais que “*travei toda a musculatura*”. Comentou que em geral, ela é muito tranqüila, bem humorada e que isso, a ajuda a conviver com a dor.

Laura avaliou que foi a atividade docente, desenvolvida por quinze anos, a principal responsável pelo seu adoecimento (apesar dos primeiros sintomas e dores



terem surgido depois da execução de uma das ações constitutivas da atividade de diretora escolar), especialmente por, a disciplina que lecionava exigir muito o uso de seus músculos, já que é uma das que tem maior carga horária no currículo da educação básica e média.

Laura ressaltou que no último ano estava enfrentando sua doença, especialmente as dores, de forma mais tranqüila, e levantou como hipótese a melhora decorrente da acupuntura e/ou (não soube especificar com clareza) o fato de “*estar mais velha, com mais experiência. Acho que estou me adequando melhor ao meu trabalho*”.

O período que Laura mais sentia dores era no inverno (ou quando a temperatura do clima diminuía), que coincidia com o acúmulo de ações relacionadas a atividade docente (fim do primeiro semestre letivo) e com o cansaço decorrente de cinco meses de atividade. Quando foi solicitada a desenhar como a atividade profissional afetava seu corpo, Laura indicou o ombro esquerdo (figura 3), e mostrando o desenho a pesquisadora, completou que “*dependendo do tipo de crise, ele [a dor] caminha [pelo braço] que, as vezes, não consigo mexer os dedos*”.

Figura 3: O corpo de Laura e a profissão docente



Ao ser questionada sobre como era lecionar com dor, Laura afirmou que “*é complicado. Eu acho que a doença até me ajudou a amadurecer*”, pois depois dela passou a conversar mais com os alunos, para que eles compreendessem sua ausência freqüente nas aulas, e que pudessem auxiliá-la quando as dores a incomodavam muito. Até para resolver os problemas de relacionamento entre ela e os alunos, Laura procurava conversar, inclusive nos casos de indisciplina, mas não deixava de encaminhá-los a direção quando achava necessário. Mas, “*eu acho que sou chata na*

Quando retorna as aulas, costuma retomar toda matéria dada pelo professor substituto por avaliar que, em geral, os alunos não gostam desse tipo de professor, o que acaba interferindo negativamente no processo de aprendizagem deles. Laura afirmou que se sentia “*egoísta*” por agir dessa forma, mas não conseguia ser diferente.

De fato, Laura ausentava-se com frequência. Durante o semestre que foi feita às observações de sua atividade, Laura faltou duas vezes para ir ao médico e solicitou licença de trinta dias no meio do semestre (entre abril e maio), o que, inevitavelmente, interferiu no processo de aprendizagem dos alunos. No ano anterior (2004), Laura necessitou se ausentar de quatro a cinco vezes e, em algumas dessas, por até trinta dias.

Os médicos já haviam orientado Laura a encerrar a carreira docente, mas por gostar muito de lecionar, continuava. Até tentou readaptação na área administrativa, mas regressou a sala de aula antes de terminar o período de readaptação, por “*sentir falta das aulas*”. No entanto, Laura sabia que não demoraria muito a sair da sala de aula, pois sua doença estava se agravando constantemente. Ao ser questionada sobre como seria sua vida depois que deixasse de lecionar, Laura respondeu que não sabia, mas que tinha certeza que sofreria bastante.

Apesar das limitações que a doença impunha ao corpo de Laura e à sua atividade profissional, além desta última ter sido a responsável pelo seu adoecimento (pelo menos o era para Laura), o que a fazia se sentir “*desgostosa e podada*”, avaliava que “*... toda profissão pode levar ao adoecimento, e não é por causa disso que se pode ser um mau profissional. (...) Eu sou feliz por ser professora, me sinto realizada*”. Essa realização ocorria, pois “*eu me delicio quando explico análise sintática, por exemplo, os alunos entendem e fazem os exercícios*”.

Laura também demonstrou realização em ser professora quando respondeu que o melhor aluno: “*ah, ... foram tantos! Os que passaram na USP... Aqueles que*

*reconhecem o trabalho do professor...! Não só os alunos brilhantes, mas os que nos fazem feliz*". No entanto, apesar da atividade docente proporcionar tanto prazer e satisfação a Laura, também era cansativa, pois *"o aluno exige muito"*. Por isso, considerava a administração escolar *"... um alívio, por ser outro tipo de rotina de trabalho"*.

Para Laura, era desgastante quando o professor explicava algo e o tipo de linguagem usada por ele não fazia com que o aluno entendesse o que estava sendo dito, ou ainda quando o aluno não se interessava pelo que ela tinha a ensinar, o que lhe causava frustração. Todas essas frustrações, as condições inadequadas para o exercício profissional e sua doença, faziam com que Laura sintetizasse ser professora como *"um coração partido. Eu gosto do que faço, mas eu me sinto quebrada"*.

Interessante notar o uso da palavra *"quebrada"* para evidenciar o como Laura se sentia em relação a sua profissão, mesmo ela tendo apontado várias vezes o quanto se sentia feliz por ser professora. Talvez, seja possível entender o *"quebrada"* como a forma que a atividade lhe afetou, 'quebrando', de alguma forma, seu ombro e braço dominantes, podendo-a de fazer várias ações, especialmente a que mais gostava, que era escrever.

Já que Laura não pode (ou não quis?) cursar jornalismo para poder escrever textos, como tanto gostava, encontrou na docência, especificamente numa dada disciplina (língua portuguesa), para determinadas turmas, a possibilidade de satisfazer uma necessidade que antes, para ela, só poderia ocorrer em outra atividade. Se a leitura e a escrita eram, para alguns professores, uma ação necessária para se concretizar a atividade docente (que tem um fim em si mesmo, mas que constitui as finalidades da prática pedagógica), para Laura era um dos motivos de sua atividade profissional, que não apenas orientou-a a fazer o curso de letras, mas que a fez permanecer na docência,

por conseguir utilizar essas ações como recursos para atingir as finalidades da atividade docente.

Laura tinha clareza que a leitura e a escrita poderiam ser usados como recursos didáticos, ao mesmo tempo que eram habilidades que ela deveria ensinar aos alunos, aprimorando-as, mas elas tinham para ela um sentido diferente da que tinham para os outros professores, pois ao usar essas ações, Laura satisfazia uma necessidade particular, por isso, ganhavam mais destaque na sua atividade.

Não se pode afirmar que, na atividade profissional de Laura, havia um distanciamento entre os sentidos e os significados de sua atividade; é inegável que é por meio da leitura e da escrita que os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, e que devem ser transmitidos pela escola ocorrem, e Laura tinha isso como significado e sentidos de sua atividade. Mas, ela atribuía um valor especial a essas ações/habilidades, de tal modo a configurar como os sentidos da atividade docente, que, além de promover melhor desenvolvimento para os alunos, também lhe proporcionava criar textos, como tanto gostava.

A atividade como administradora escolar tinha para ela os significados correspondentes a ela – administrar a instituição e as pessoas que a frequentam para que a educação alcance suas finalidades – e sentidos relacionados à especificidade da própria atividade, mas também a de melhor remuneração para manter um padrão de vida. Ao analisar o discurso de Laura, a necessidade de manter ou elevar o padrão de vida foi motivo eficaz para que ela optasse pela docência, sem interferir significativamente na sua atividade materna.

No entanto, esta atividade profissional não era suficiente para que esse padrão fosse conquistado/mantido, tanto que voltou a trabalhar na administração e conciliou essas duas atividades tão diferentes por quase nove anos. Deixou a administração de

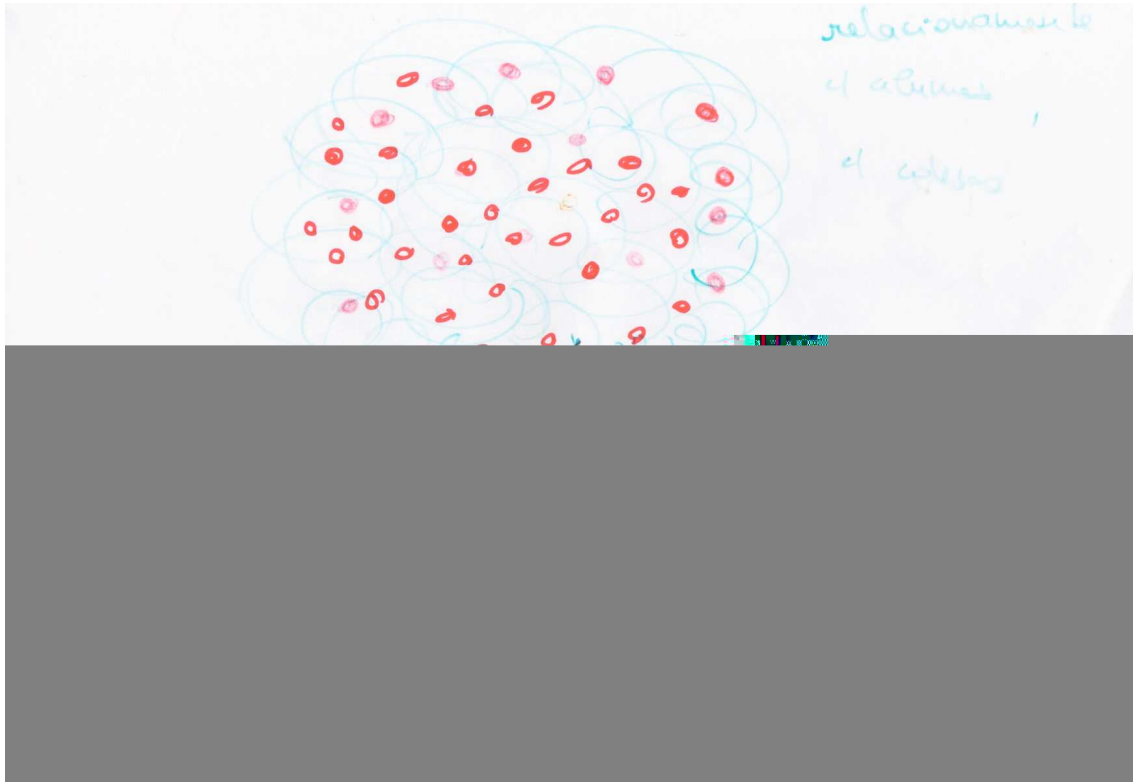
empresas para assumir a administração escolar, impulsionada pela possibilidade de se aprimorar na educação, conciliando duas funções diferentes mas dependentes uma da outra. Entretanto, Laura não teria feito essa mudança de atividade se a remuneração como diretora não fosse suficiente para manter seu padrão de vida. Assim, pode-se afirmar que os motivos que impulsionaram (os motivos eficazes) a mudança de atividade de Laura foram a possibilidade de aproximar duas atividades a uma (na área que mais gostava, possivelmente), e melhor remuneração salarial, sendo este último mais impulsionador que o primeiro.

No entanto, justamente a atividade que Laura tanto gostava por, nos fins desta, contemplar uma ação que ela, outrora, tinha pensado como atividade (a escrita), causou nela um adoecimento que a impedia de executar esta ação, justamente pela repetição desta. Talvez por isso, Laura sentia-se razoavelmente satisfeita com sua atividade, apesar de sentir-se feliz em ser professora. O corpo de Laura, ou melhor, seu ombro e braço, não se quebrariam em decorrência da atividade docente, mas a repetição (forma como Laura avaliou suas atividades no questionário) da ação de escrever, especialmente na lousa (o que considerou desprazeroso) fazia com que ela ficasse imobilizada, tal como uma pessoa que ‘se quebra’.

A expressão “*coração partido*” também poderia ser entendida de forma semelhante, já que, usualmente, esta metáfora representa o sofrimento (“*partido*

*pode ser um profissional ruim*". Laura avaliava que poderia ser melhor professora, mesmo podada, se estudasse mais, preparasse melhor suas aulas, como demonstrou na figura 4.

Figura 4: A professora Laura



A contradição vivenciada por Laura no exercício profissional que tanto gostava, mas que tanto mal causava a seu corpo, fazia com que ela quisesse mudar de profissão se pudesse, como colocou no questionário, mas, não conseguia nem sequer pensar nessa mudança, revelando sofrimento só em saber que isso não tardaria a acontecer.

Mas, por que era tão difícil para Laura pensar em deixar de ser professora? Quais eram os motivos que orientavam-na a permanecer na docência, apesar de sua doença (que, para Laura, foi causada por ela), das condições inadequadas para o exercício profissional e da desvalorização da profissão? Possivelmente pelos motivos já apontados, relacionados às finalidades da atividade docente, como ensinar, escrever,

produzir textos, o relacionamento com os alunos, que acabam promovendo maior desenvolvimento para os educandos e também para o professor. Mas também, tinham aqueles motivos voltados à necessidade de sobrevivência (por meio do salário), e o de poder concretizar, por meio de uma ação, algo que Laura pensou em fazer em outra atividade, que era produzir textos.

No entanto, o sofrimento de Laura, assim como o de Joana, estava na impossibilidade de concretizar a atividade tal como tinha idealizado. Se para Joana, a não realização da atividade tal como fora idealizada, era por ela ter atribuído à atividade docente finalidades que extrapolavam suas possibilidades, no caso de Laura a atividade não se concretizava, tal como idealizou, por seu corpo não suportar as exigências para tal concretização, já que estava bem fragilizado em decorrência da repetição de ações que Laura tanto gostava, a escrita. O idealizado por Laura não estava distante das finalidades da atividade pedagógica, mas sua doença dificultava que ela conseguisse alcançar tais finalidades, comprometendo também os fins de outras atividades, talvez em menor proporção, como no caso da administração escolar.

Não foi possível identificar se antes da doença de Laura, qual atividade era a principal para ela, mas, depois da doença, a atividade docente passou a ser a dominante por, a partir dela, Laura ter reorganizado os seus processos psíquicos de modo mudar a sua relação com a realidade, mudando também alguns dos aspectos da sua personalidade. Essas características puderam ser apreendidas quando Laura contou que depois da doença passou a conversar mais com seus alunos, especialmente para resolver os problemas entre ela e eles, diminuiu a frequência em algumas ações que tanto gostava, procurou manter-se tranqüila e com bom humor, para enfrentar melhor as dores decorrentes da doença, e o processo de amadurecimento que vinha ocorrendo, fazendo



com que ela tentasse ser melhor profissional e, com isso tivesse maior conhecimento para resolver os problemas enfrentados.

As outras atividades de Laura que dependiam, direta ou indiretamente, de seu ombro e braços esquerdos também se modificaram, de modo a podá-la em maior ou menor proporção, como nas atividades cotidianas de sua vida e na outra atividade profissional de Laura, como diretora de escola.

Entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento, Laura continuou a ser professora, mas não se sabe até quando suportará. Mas, apesar das dores que sentia enquanto lecionava, era mais fácil para Laura suportá-la que suportar o fato de, um dia, que chegaria em breve, deixar de ser professora, o que significava também, deixar de produzir textos, expor suas idéias, que chegasse, de alguma forma, às pessoas. Talvez por isso, o coração de Laura estava partido, de tal modo a fazê-la sentir-se quebrada.

## **ERA UMA VEZ... só que agora é diferente**

Era uma vez duas professoras, Laura e Joana, que diariamente iniciavam cedo suas rotinas para conseguirem cumprir as extensas 12 horas de atividade profissional que tanto gostavam. Joana, professora de matemática há mais de vinte anos, encontrava no exercício profissional a satisfação de boa parte das suas necessidades, por poder ensinar aos alunos conhecimentos que sempre gostou de estudar, participando da formação desses indivíduos, que em várias ocasiões, reconheciam essa intervenção de forma carinhosa e positiva; por poder se relacionar emocional e sentimentalmente com os alunos, de tal modo que a fazia sentir-se amada e respeitada, além de ser um meio de vida para garantir a satisfação de outras necessidades, pelo salário.

Laura tinha essas mesmas necessidades, e também encontrava a satisfação delas na sua atividade docente, além dela também ser um meio para a satisfação de outras necessidades, que já tinha uma história de quinze anos, ensinando língua portuguesa e literatura. Mas, além da docência, Laura encontrava em outra atividade profissional, como diretora de escola, a satisfação de suas necessidades que, parcialmente, convergiam de forma complementar, com as satisfações ocorridas na atividade docente, como a remuneração salarial e a participação na formação do indivíduo, além daquelas referentes a especificidade desta atividade.

Como Laura tinha duas profissões, dedicava-se a parte maior de seu tempo a uma delas, que era a direção escolar, mas, avaliava que esta atividade interferia de forma positiva na atividade docente (e vice-versa), por serem ambas importantes na viabilização do processo educativo.

O fato de Laura se dedicar mais a administração escolar desde quando assumiu esse cargo, há oito anos, não significava que ela gostava mais dessa atividade que da docência. Na verdade, depois que passou a ser diretora, sua dedicação como professora até aumentou, por ela ter deixado sua atividade administrativa no setor empresarial, que exigia 40 horas semanais de sua vida; a docência era conciliada a essa atividade nos períodos noturnos. Na administração escolar, sua dedicação era de trinta horas semanais, o que a permitiu dar mais aulas. O fato de Laura ter duas atividades profissionais na mesma área, possibilitou a ela se aperfeiçoar melhor nas duas, estudando mais sobre a educação, a função docente e os modos de ensinar e administrar.

Aparentemente, a história dessas duas professoras é bem semelhante, salvo o fato de Laura, além de ser professora, também ser diretora. Afinal, ambas eram casadas, tinham filhos, lecionavam na mesma escola, enfrentavam as mesmas dificuldades objetivas no exercício profissional (escassez de recursos didático-pedagógicos, salas com muitos alunos, extensa jornada de atividades profissionais, formação profissional insuficiente para lidarem com alunos diferentes e cumprirem as exigências do ideário pedagógico que orientava a educação, desvalorização profissional, má remuneração salarial), tinham prazer em ser professoras, pela atividade docente satisfazer parte de suas necessidades, por gostarem de se relacionar com os alunos, por conseguirem, mesmo com as adversidades, ver bons resultados em suas atividades, como os alunos que se dedicavam a estudar, que as consideravam importantes, que as valorizavam como professoras.

Mas, as semelhanças entre Joana e Laura não eram apenas nesses aspectos; ambas sofriam quando não conseguiam alcançar as finalidades de suas atividades, ou ainda, quando não encontravam o reconhecimento profissional entre os alunos e a equipe técnica-pedagógica da escola. Sentiam-se frustradas quando algum aluno não

aprendia, quando não se interessava pelo que elas tinham a ensinar, ou quando as desrespeitavam. Alunos como esses eram poucos, a minoria na verdade, mas eram suficientes para entristecê-las, angustiá-las, deixá-las com a sensação de impotência.

Além de sofrerem por estas razões, Laura e Joana ficaram adoecidas em decorrência de suas atividades profissionais, pelo menos assim era para elas, e esse adoecer interferia no modo e na qualidade de suas atividades. As doenças não eram as mesmas: Laura sofria com os músculos, tinha tendinite e bursite no ombro esquerdo, seu lado dominante nas atividades manuais; Joana padecia pelos sentimentos e emoções, manifestados na depressão.

Aqui, as diferenças entre elas começam a aparecer. Suas doenças estavam relacionadas com a história singular de cada uma, o modo como elas configuraram (e configuravam) psiquicamente a realidade vivida, as dificuldades e as facilidades, os prazeres e os sofrimentos, decorrentes da profissão docente e da vida de cada uma.

As alterações dos estados emocionais e comportamentais de Joana não eram tão evidentes, talvez por ela usar constantemente medicação antidepressiva. Mas, era só falar da sua atividade profissional, especialmente das dificuldades e dos problemas por ela enfrentados, que o estado de humor de Joana se “deprimia”. Mais deprimida ficava quando Joana comentava sobre sua família, especialmente o marido, que a “trocava” para ficar com a mãe, assim como os filhos, já adultos, a “trocavam” pelas namoradas. Na verdade, não era bem o sentimento de ser “trocada” que deixava Joana triste, mas o sentimento de não ser importante, amada.

Esses sentimentos foram construídos ao longo dos seus vinte e três anos de casamento e dos quarenta e sete anos de vida, pois antes de se casar, Joana também não encontrava na sua família primária a manifestação expressiva de carinho, amor e atenção, pelo menos não da forma como ela gostaria. Na verdade, Joana sempre

idealizou uma forma de relação pessoal, mas era outra que se efetivava, que não correspondia com suas idealizações e expectativas. Foi assim com seus familiares, com os colegas do primeiro emprego, com o primeiro namorado, com o marido e com seus alunos e colegas de trabalho.

Quando se casou, Joana queria ser princesa, mas não encontrou no marido o príncipe que tanto buscava e sonhava, para lhe dar toda atenção, carinho e amor da forma como gostaria, para sentir-se amada e importante. Apesar de Joana não ter encontrado isso no casamento, o encontrou quando foi professora de alunos da EJA, logo depois que se casou. Ela foi tão amada e querida, fazia tanta falta a eles, que os alunos pediram para ela os reprovar, para continuarem a ter aulas com ela.

Foi nesse período que Joana decidiu ser professora, pois, finalmente, havia encontrado uma forma de ser valorizada, amada, de ser, importante. Ela até encontrou a satisfação de suas necessidades afetivas nessa atividade, mas nem sempre isso ocorria, já que, às vezes, encontrava alunos que não queriam seu carinho, sua atenção, nem o conhecimento que ela tinha a ensinar. Para Joana, a frequência em que encontra alunos como esses, desinteressados e pouco amorosos, aumentou nos últimos anos, depois que a teoria educacional orientadora da prática dos educadores mudou, bem com a função dos professores e a relação deles com os alunos.

Essas mudanças se referem aos objetivos da educação, que de transmissora do conhecimento passou a ser ensinar aos alunos a aprender a aprender, ao papel do professor diante desse novo objetivo, que é de facilitador do conhecimento (mesmo quando ele não sabe como fazê-lo), e a relação entre professor e aluno que passou a ser menos autoritária, o que fez com que ele, segundo Joana, perdesse sua autoridade em relação ao aluno, o que fazia com que muitos deles desrespeitassem o docente.

Tudo isso causava sofrimento em Laura, mas em Joana era ainda maior, pois, para ela, um dos motivos orientadores de sua atividade, que inclusive tinha força impulsionadora para levá-la a ação, era a relação entre elas e os alunos. Essa relação, em sua maioria, era tal como Joana idealizava, ou ficava próxima disso, mas em outras, essa relação era conflituosa, permeada por pouco carinho, o que fazia Joana sofrer. Esses casos eram minoria, mas eram suficientes para deixar Joana magoada e triste.

A intensidade com que Joana sentia tudo isso era determinado pelas precárias relações afetivas com o marido. Ao longo do contato com a pesquisadora (não se sabe se por causa dele), aparentemente as relações com o marido melhoraram, pois ela, numa atitude inesperada, resolveu conversar com ele sobre a relação. Não se sabe se a relação dela com o marido melhorou de fato e, se essa melhora, interferiu (ou interferiria) em um dos motivos da atividade docente de Joana, que era a relação amistosa do docente com os alunos.

A relação entre professor e aluno é um aspecto muito importante no processo pedagógico. Afinal, quando se lembra dos antigos professores, em geral, vem a lembrança aqueles que se relacionaram de forma diferente com os alunos, tanto os mais bravos e rígidos, como os mais carinhosos e amigos. Mas, para Joana, a relação dela com os alunos não era apenas uma ação constitutiva de sua atividade, que tinha a função mediadora entre ela e o conhecimento. Era isso, mas tinha também a função mediadora de ocupar o vazio afetivo de carinho e atenção deixado pelo marido, por isso tinha força tão impulsionadora.

Mas, não era apenas esse o motivo que impulsionava Joana a ser professora. Tinha também o fato dela promover formação para os alunos, por meio do conhecimento que ela ensinava, dos valores, dos hábitos e do seu carinho. Esse motivo

tinha tanta força impulsionadora como sua relação com os alunos, e em algumas situações, um se sobrepunha ao outro.

Joana sabia disso, como também reconhecia que a origem de sua doença estava muito mais na sua relação com o marido que na própria atividade docente. Mas, como as dificuldades enfrentadas por ela no exercício profissional não eram poucas, sua depressão também passou a ser determinada por ele.

A doença de Laura tinha uma história diferente. Na verdade, o caso de Laura evidenciava a inadaptação do corpo a uma situação que não deveria ser adaptada, que era a excessiva repetição de uma mesma operação, por longos períodos. Talvez Laura tivesse uma fragilidade maior nos músculos, se comparada a Joana, por exemplo, mas, isso pouco importa para essa história. O fato era que Laura sofria dores constantes devido a lesões nos músculos do ombro, o que a levava a ter acompanhamento médico e terapêutico constantemente, e a mudar, gradativamente, sua rotina de vida. É verdade que Laura teve os primeiros sintomas de sua doença na execução de operações e ações constitutivas da atividade profissional que considerava um “alívio” em relação a docência, que era a administração escolar. No entanto, Laura acreditava que a origem de sua doença era a repetição contínua na operação de escrever, especialmente na lousa e, provavelmente, era isso mesmo.

A doença de Laura teve origem pela repetição do que ela mais gostava de fazer: escrever. Laura não gostava da operação em si, mas do resultado dessa operação, concretizada numa ação, que na atividade docente, servia como recurso didático pedagógico, como a produção de roteiros para teatro, textos para jornais, elaboração de redações. O gostar de escrever, ou melhor, do resultado dessa operação, tinha origem na intenção de Laura em ter outra profissão quando adolescente, a de jornalista.

A forma como Laura conduziu (ou foi conduzida) sua vida, não possibilitou que a atividade profissional como jornalista ocorresse, até por ser incompatível no que se referia ao tempo, com sua profissão já iniciada, na área de administração de empresas, além de a impossibilitar de ficar mais tempo com os filhos, como almejava. A docência foi a opção encontrada por Laura para satisfazer essas duas necessidades: ficar mais tempo com os filhos e também poder escrever, só que com objetivo bem diferente da profissão de jornalista. Laura tinha também a necessidade de continuar a ter uma atividade remunerada para garantir um melhor padrão de vida da família.

No entanto, foi justamente a operacionalização do que mais gostava, de um dos motivos impulsionadores de sua atividade, que lhe gerou a doença que tanto a fazia sofrer.

Tanto Joana como Laura, sofreram (e sofriam) e adoeceram em decorrência e por causa de suas atividades profissionais, e, por isso, bem como pelas condições inadequadas para o exercício profissional, tinham a intenção de deixarem a docência. Mas, a idéia de abandonar a função de professora causava nas duas intenso sofrimento. Joana não tinha perspectivas futuras promissoras para a sua vida, por acreditar que já estava no fim desta, e o climatério era a evidência que não teria muito mais tempo. Laura sequer conseguia pensar como seria sua vida sem a atividade docente, mas sabia que isso não tardaria, pois o próprio médico já havia feito essa indicação, como forma de preservar mais seu músculo.

Laura não ficaria sem atividade profissional, como Joana, pois poderia continuar como diretora, mas mesmo assim, o fato de ter que deixar a sala de aula, a fazia sofrer bastante. No caso de Joana, quem passaria a mostrar para ela que era importante, querida, que fazia falta? Quem fazia isso por e com ela eram os alunos. Talvez por isso, o sofrimento e Joana era tão intenso.



Os alunos são de fato, sujeitos centrais na atividade docente de Joana e Laura, com funções diferentes. As duas tinham clareza que os fins de suas atividades profissionais deveriam estar voltados a eles, e tentavam, mesmo com todas as dificuldades, alcançar esses fins. Mas, como a construção da subjetividade de cada uma dessas professoras foi diferente, bem como suas histórias pessoais, inseridas em contextos particulares distintos, o modo como cada uma exercia sua atividade, configurando o psiquismo, especialmente a consciência e a personalidade, também foram singulares.

Tanto Laura como Joana compartilhavam de significados semelhantes em relação a educação, a função docente, e as condições objetivas para o exercício profissional, talvez até o conteúdo sensível desses aspectos da realidade fossem parecidos, mas o sentido que cada uma atribuía a esses significados eram bem singulares, determinados pela tridimensionalidade de suas histórias pessoais.

A história de Laura e Joana evidencia o quanto a atividade é determinante do psiquismo humano; atividade essa que não é a mesma ao longo da vida. O indivíduo não tem apenas uma atividade, mas executa várias atividades polimotivadas, que satisfazem necessidades diferentes, que em determinados momentos, se relacionam entre si, tornando difícil distinguir a estrutura de uma atividade e outra.

Em determinados momentos, uma atividade pode ganhar a função de principal, por ser a forma dominante como o indivíduo se relaciona com a realidade e por possibilitar que outras atividades possam ser geradas. Isso é determinado pelo desenvolvimento psíquico do indivíduo e pelo seu modo de vida. No caso de Joana, sua história pessoal, carente de afetos, segundo suas expectativas, fez com que a atividade docente fosse a principal forma dela se relacionar com a realidade. Laura, em decorrência de sua doença, construída na atividade profissional, fez com que passasse a

se relacionar com a realidade, especialmente a partir de sua doença, que ainda estava bem circunscrita nas suas atividades profissionais, mas já interferia em outras esferas de sua vida.

O que se pode extrair da história dessas duas professoras é que a educação, inserida no momento histórico atual, marcado pela intensa desigualdade social, divisão social do trabalho, expropriação e exploração cada vez maior da maioria da população, é um campo que gera prazer, sofrimento e adoecimento.

O prazer vem quando se alcança as finalidades da educação, das complexas ações que compõem a atividade docente, do contato com muitas pessoas, especialmente os alunos. Isso porque os alunos podem aprender o que é ensinado, mas também ensinam o que se aprende só nas e pelas relações com outras pessoas.

O sofrimento vem da impossibilidade de concretizar os fins da atividade profissional, ou das dificuldades enfrentadas para que estas sejam alcançadas, da desvalorização profissional, do desrespeito, das condições inadequadas para o exercício profissional. O sofrimento é determinado pela forma como cada professor apropria-se e objetiva-se nessas (e dessas) condições objetivas da profissão, e esses processos de apropriação e objetivação, dependem também das condições subjetivas de cada profissional.

É fato que as condições objetivas para o exercício profissional estão criando condições subjetivas pouco favoráveis para o enfrentamento da realidade, senão, como explicar os altos índices de professores que adoeceram nos últimos anos? É importante destacar que as doenças são graves, sendo as mais incidentes no município de São Paulo, em 2003, transtornos mentais, especialmente depressão, e as LER. Joana e Laura eram duas representantes de um contingente bastante numerosos de professores acometidos por essas duas doenças, entre outras.

É evidente que a história pessoal de cada professor também pode determinar o início ou o agravamento da doença e, possivelmente, o tipo dela, bem como os modos de enfrentamento, determinado pelos sentidos que cada professor tem sobre sua atividade, dos motivos orientadores desta, e do lugar por ela ocupado na hierarquia das atividades.

Esses aspectos psicológicos são constitutivos do processo de alienação, que todos os indivíduos estão submetidos enquanto houver, na sociedade, a propriedade privada e a exploração do homem pelo homem. A alienação, enquanto processo psicológico (alienação subjetiva), é determinado pelo distanciamento entre os significados e os sentidos, e quanto maior for esse distanciamento, mais intenso é o processo de alienação. Esse distanciamento, em menor ou maior proporção, pode se referir ao estranhamento do indivíduo em relação ao produto de seu trabalho, a realidade ou a si mesmo.

Nos casos de Joana e Laura, o processo de alienação por elas vivenciado, evidenciava um estranhamento delas com a realidade e com elas mesmas. O estranhamento de Joana era decorrente, eminentemente, da impossibilidade de concretizar a atividade tal como fora por ela idealizada. A própria idealização da atividade de Joana tinha elementos alienantes, como atribuir como um dos sentidos da atividade docente, o que deveria apenas orientar uma das ações constitutivas desta, como por exemplo, a demasiada importância que tinha para ela as suas relações com os alunos. O estranhamento de Joana em relação a sua atividade, inserida numa realidade também estranha a ela, levava-a a alienação em relação a si mesma por não conseguir mudar e controlar seus sentimentos e emoções em relação a atividade e a própria vida, evidenciada na sua doença e nas suas ações impulsivas e imediatas.

Laura também atribuía especial sentido a uma das ações constitutivas da profissão docente, que tinha força orientadora da própria atividade, mas isso não implicava num distanciamento entre sentidos e significados. Houve certo distanciamento quando a doença de Laura começou a se agravar, exigindo dela mudanças em seu modo de vida e de executar a própria atividade profissional. No caso de Laura, a configuração desse distanciamento não ficou muito clara no momento da pesquisa, pela professora ainda estar reelaborando esses sentidos.

O exercício da atividade, que tanto prazer proporcionava a Laura, era o responsável pelo seu adoecimento. O que ficou evidente é que essa reconfiguração gerava sofrimento nela, a fazia sentir-se quebrada, pela dubiedade de sentimentos (gostar, não gostar por lhe causa dor), pela dor constante que sentia, e por sua vida ter que ser reestruturada, o que culminaria com o abandono da atividade docente. Tanto a alienação subjetiva de Laura, como a de Joana, teve origem na alienação objetiva vivenciada por elas, que era parcialmente compartilhada por ambas no exercício da atividade profissional.

O processo de alienação das duas professoras não se restringia apenas aos aspectos acima apontados; havia também o fato de ambas terem como significados para a educação aqueles que estavam voltados para a manutenção e o desenvolvimento do capitalismo, que pressupõe a adaptação do indivíduo à realidade, e o acordo deste com os mecanismos sociais vigentes, por meio da educação promotora de cidadania. As duas professoras percebiam alguns dos limites do ideário pedagógico que fundamenta teoricamente esse modelo de educação, mas as limitações estavam, para elas, mais na implementação dos elementos teóricos, do que na própria teoria.

Como parte dos sentidos em relação à atividade docente eram semelhantes a esses significados, e tanto Joana como Laura, compartilhavam dos mesmos, pode-se

afirmar que ambas vivenciavam um processo de alienação em relação aos objetivos da educação frente as possibilidades emancipadoras do gênero humano.

A educação que visa emancipação humana só pode ocorrer, numa sociedade em que a propriedade privada e a exploração do homem pelo homem sejam extintas, e tal sociedade é denominada de comunista. Enquanto a sociedade comunista não é conquistada, cabe a educação (mas não só a ela) promover ações emancipadoras, que propiciem a construção dessa nova sociedade, apesar da educação só poder alcançar plenamente tal finalidade na referida sociedade.

Assim sendo, mesmo com todas as limitações, a educação, por ter em si a contradição de alienar e emancipar o homem, pode promover a emancipação humana e um dos elementos centrais para a concretização desse processo, é o professor, por ele ser o mediador entre o aluno e o conhecimento.

Para o professor poder, de fato, ter a função mediadora, é necessário que ele receba formação profissional, constituída de estudos teóricos sobre as várias teorias e áreas do conhecimento convergentes e diretamente relacionadas a educação, e também dos fundamentos de como alcançar as finalidades desta, especialmente a emancipadora, a partir das condições objetivas e subjetivas por ele encontradas, mediados pelo conhecimento socialmente produzido pela humanidade.

Essa formação deve ocorrer nos distintos níveis e momentos da qualificação profissional, por diferentes profissionais, especialmente pelo coordenador pedagógico, que tem a função de auxiliar o professor na prática pedagógica. Mas, pouca formação o coordenador pedagógico recebeu e recebe para cumprir tal função, além das condições encontradas para viabilizar sua atividade serem pouco promissoras. Somado a isso, políticas públicas voltadas para a valorização da educação são urgentes, para minimizar o precário nível de conhecimento que os alunos recebem na escola, e o sofrimento dos

professores, por todas as condições a eles impostas, que geram, em alguns casos, adoecimento.

Importante destacar que a saúde do professor está cada vez mais debilitada, não apenas nos professores do município de São Paulo, como este estudo mostrou, mas em muitos outros lugares, como no Estado de São Paulo e no Distrito Federal. Apenas para ilustrar essa afirmação, o jornal o Estado de São Paulo (2007a) revelou que no Estado de São Paulo, em 2005, 4 milhões das 5,5 milhões de faltas por motivos de saúde dos servidores públicos estaduais corresponderam à secretaria estadual de educação. Os diagnósticos mais comuns nessas ausências foram, justamente, transtornos mentais e as LERs. Caso semelhante ocorreu no Distrito Federal nos nove primeiros meses do ano de 2006, em que foram registradas 139 mil faltas dos 28 mil professores da rede, pelos mesmos diagnósticos identificados no Estado e no município de São Paulo.

Mas, tudo isso talvez não seja novidade; muitos já sabem o que é necessário ser feito, e várias pesquisas já indicaram essas necessidades, como melhor remuneração, condições adequadas para o exercício profissional, melhor formação profissional tanto a inicial como a continuada, etc. A história de Joana e Laura referendou esses elementos, mas outros também foram evidenciados como, por exemplo, a necessidade de se compreender melhor a dinâmica do psiquismo num processo psicopatológico, tanto o decorrente da atividade profissional, como o de outras atividades, a partir da psicologia marxista, especialmente a sócio-histórica.

No estudo de Joana e Laura, pode-se levantar algumas possibilidades para entender a psicopatologia decorrente da atividade profissional, mas apenas de modo exploratório. O que ficou evidente nos casos de Joana e Laura é que as psicopatologias que tem origem na atividade profissional, devem ter como ponto de partida a própria atividade. Essa atividade, para ser melhor apreendida, deve ser estudada pela narração

da atividade feita pelo indivíduo, mas também pela observação do pesquisador, por esta poder revelar detalhes, contradições, modos de executar a atividade que, as vezes, não aparecem, e nem podem ser apreendidos pelo discurso do sujeito.

Outro aspecto importante que deve ser considerado no estudo da atividade e da psicopatologia, se refere a como os elementos constitutivos da consciência, que se estrutura e se configura na e pela atividade. As atividades profissionais de Joana e Laura, bem como seus sofrimentos e adoecimentos, foram constituídos, entre outros, pelos elementos que compõem a consciência, que são o conteúdo sensível, os significados e os sentidos. A forma como Joana e Laura sentiam e significavam suas atividades eram determinantes nos modos de executá-la e nas formas de enfrentamento da doença e das adversidades decorrentes dela. Foi a partir desses significados e sentidos por elas construídos e atribuídos, que suas atividades foram analisadas.

A análise mostrou que esse é um dos aspectos centrais para o estudo da atividade e da psicopatologia, mas é necessário conhecer melhor a dinâmica desses elementos na constituição do adoecimento. Compreender também como é o processo de alienação subjetiva, especificamente as estruturas psíquicas a ele relacionado e o como esse processo pode afetar o indivíduo, determinando sofrimento e adoecimento, também é igualmente importante para uma psicologia marxista.

Os casos de Joana e Laura evidenciaram que o distanciamento entre os sentidos e os significados são elementos psicológicos constitutivos da alienação, como Leontiev já havia apontado, mas ainda é necessário investigar melhor a relação desses elementos na constituição da alienação. Mas, possivelmente, há outros elementos psíquicos envolvidos na alienação, como o inconsciente, e que merecem ser investigado.

A categoria inconsciente não foi considerada nos estudos de Laura e Joana, por esta ser pouco conhecida pela pesquisadora (e pelos estudiosos brasileiros da psicologia

sócio-histórica), devido a escassez de produção bibliográfica sobre o assunto no Brasil. Como foi apontado pelos fundadores da psicologia sócio-histórica, essa categoria é também importante para compreender a dinâmica do psiquismo, e, acredita-se, que ela exerce papel importante nos processos de adoecimento, especialmente o psíquico.

Para o estudo dessa categoria, bem como da psicopatologia, é necessário considerar as obras de outros autores russos da psicologia marxista, como é o caso Uznadze e Zeigarnik, entre muitos outros.

A posse desses conhecimentos, possibilita aos psicológicos e aos profissionais da saúde compreender melhor a dinâmica do psiquismo e, a partir disso, elaborar estratégias mais eficazes para minimizar os sofrimentos e adoecimentos de muitas pessoas. No âmbito da educação, especialmente no caso da saúde dos educadores, esse conhecimento permitiria ao psicólogo elaborar estratégias específicas para minimizar os sofrimentos e os adoecimentos, a partir das especificidades da atividade docente e das singularidades de cada professor. Os sofrimentos e adoecimentos seriam minimizados, e não extintos, por isto só ser possível numa sociedade que visa a emancipação humana, e que tem a educação como um dos instrumentos para que essa finalidade se concretize.

Enquanto isso não ocorre, cabe a todos aqueles comprometidos com a educação emancipadora construir possibilidades emancipatórias, tanto para os alunos, como para os professores, que tanto sofrem e padecem em suas atividades profissionais. Se a sociedade promotora de emancipação humana já existisse, ou estivesse em vias de se concretizar, poderia-se terminar a história de Laura e Joana com indicadores de que elas seriam felizes para sempre, como pessoas e como professoras. Como ainda tem-se a tarefa de construir os caminhos para a educação com tal finalidade, cabe a aqueles comprometidos com este fim, auxiliar os professores a promoverem o máximo de desenvolvimento humano. Em alguns casos, como o de Laura e Joana, o auxílio seria na





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A., GONÇALVES, M. G. M. G., FURTADO, O. (orgs.) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 95-110.

ALVES, G. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da "década neoliberal" (1990-2000). *Sociologia Política*. Curitiba. n.19, nov.2002. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)> Acesso em 07 mai. 2005.

AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M. K. SOUZA, D. T. R. e REGO, T. C. (orgs.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, pp. 233-248.

ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/formacaodeprofessores>> Acesso em 29 mai. 2003.

BARTALOTTI, C. C. *Nenhum de nós é tão esperto como todos construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche*. São Paulo: s/n, 2004. Tese de doutorado.

BELTRÁN NUÑES, I; GONZÁLES PACHECO, O. *La formación de conceptos científicos: una perspectiva desde la Teoría de la Actividad*. Natal: EDUFRN, 1997.

BRASÍLIA. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indicadores sociais*. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/supme/default\\_educacao.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/supme/default_educacao.shtm). Acesso em 03 de mar de 2005.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOCK, A. *As aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: Cortez, 1999.

BRATUS, B.

*BIAAt,(A)1.575038.(A)talA195(a)-0.295585(u)-0.2955(c)3.74(a)3.74(o)5(r)-2.16436(t4(t)-2.*

*B111 mar rollA.*

CHIESA, A M. et al. (2003). As repercussões emocionais das LER/DORT no cotidiano do trabalhador: a invisibilidade ameaçadora. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. V. 27, n. 101/102, pp. 9-24.

CODO, W. (org.) *Educação: carinho e trabalho* 3. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscu: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. The category of activity and mental reflection in the of A. N. Leont'ev. *Soviet Psychology*. v. 19, n. 4, 1981, pp. 3-29.

DAVIDOV, V.V.; LOMPSCHER, J.; MARKOVA, A.K. *Formación de la actividad docente de los escolares*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

DELCOR et al. (2004) Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*. v.20, n.1, pp.187-196.

DELORS, J. (org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. 5 ed. São Paulo: Cortez; 2001.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, D. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

ELKONIN, D. (1948) Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V.V. (orgs.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología*. Moscu: Progreso, 1987, pp. 83-102.

ELKONIN, D. (1971) Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V.V. (orgs.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología*. Moscu: Progreso, 1987, pp. 104-124.

FACCI, M. G. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Araraquara: UNESP, 2003 (tese doutorado).

FAUSTO, R. *Marx: lógica & política*. Tomo II. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. *Educação básica no Brasil na década de 1990:*

subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*. São Paulo. n. 82, vol. 24 abril de 2003.

GALPERIN, P. Y. *Introducción a la psicología: un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río, 1979.

GASPARINI, M. S., BARRETO, S. M. e ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 2, maio.jun 2005. Disponível em <[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)> Acesso em: 12 dez. 2006.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J.L. (orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, pp. 45-60.

GOLDMAN, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

GOLEMAM, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONZALEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GONZALEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GRADELLA JR, O. *Sofrimento psíquico e trabalho intelectual do docente universitário*. São Paulo: UNESP, 2002 (tese de doutorado).

GRAMSCI, A. concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1972.

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

IWASSO, S. *Funcionários que faltam ao trabalho custam R\$ 290,5 milhões ao Estado*. O Estado de São Paulo, 15 de abr de 2007. Disponível em <http://txt.estado.com.br/editorias/2007/04/15/ger-1.93.7.20070415.1.1.xml>. Acesso em 15 de abr. de 2007.

JULISCH, B e GÖTEZ, H. Premisas fundamentales de las investigaciones experimentales de la actividad docente. In: DAVIDOV, V.V.; LOMPSCHER, J.; MARKOVA, A.K. *Formación de la actividad docente de los escolares*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987, pp. 42-48.

KAPLAN, H. I. et al. *Compêndio de Psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica*. São Paulo: Artes Médicas, 1997.

KOSIK, K. (1963) *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

- KUENZER, A. Z. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J.L. (orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, pp. 77-96.
- LANE, S. T. M. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. In: LANE, S. T. M.; CODO, V. (org.) *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LAPO, F.R. e BUENO, B. O. (2002) O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. *Psicologia USP*. v.13, n.2, pp. 243-276.
- LEITE, I. *Emoções, sentimentos e afetos* (uma reflexão sócio-histórica). Araraquara: JM Editora, 1999.
- LEONARD, R. W. Alimentos e evolução humana. *Scientific American Brasil*, Edição Especial, n.02, pp. 80-89, nov. 2003.
- LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A A, LEONTIEV, A N. y TEPOV, B.M. (eds.) *Psicologia*. México: Grijalbo, 1960.pp. 341-354.
- LEONTIEV, A. N. Actividad e consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (org.) *Práxis: a categoria materialista de prática social*. Volume II. Lisboa: Livros Horizonte, 1980, pp. 49-77.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencia del hombre, 1978a.
- LEONTIEV, A. N. A imagem do mundo. In: GOLDER, M. (org.) *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica/Xamã, 2004.
- LEONTIEV, A. A. The forms of existence of meaning. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 36, n. 2, march-april, 1998, pp. 28-47.
- LESSA, S. *Serviço social, trabalho e reprodução*. São Paulo, 2004a, mimeo.
- LESSA, S. *Trabalho, trabalho abstrato, trabalhadores e operários*. São Paulo, 2004b, mimeo.
- LESSA, S. *Trabalho, trabalhador coletivo e operários*. São Paulo, 2004c, mimeo.
- LESSA, S. *Para além de Marx? Crítica da teoria do trabalho imaterial*. São Paulo: Xamã, 2005.
- LIPP, M. E. N. *Stress e o turbilhão de raiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LUKÁCS, G. La categoria de la particularidad. In: *Estética: categorías básicas de lo estético*. Tomo 3. México: Grijalbo, 1967.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências humanas, 1979.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. vol 1, 2, 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. São Paulo: *CEDES* v.19 n.46 Campinas, set. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br>, Acesso em março de 2007.

MANTOAN, M. T. *Caminhos Pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 1997.

MARKUS, G. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974.

MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. São Paulo: UNESP-Marília, 2001. Tese de doutorado.

MARTINS, S. T. F. (Org.) Alguns aspectos sobre o processo grupal. Ficha 9 - Conceituação de grupo. In: *Projeto de Educação Continuada*, Bauru: Unesp, 1996.

MARTINS, S. T. F. *Cotidiano e emoções no processo saúde-doença: análise psicossocial da hipertensão essencial*. São Paulo: PUC-SP, 1994, tese de doutorado.

MARX, K e ENGELS, F. (1845) *A ideologia alemã* - 1º. capítulo seguido das *Teses sobre Feurbach*. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MARX, K. (1844) *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, pp. 3-48.

MARX, K. (1844) Trabalho alienado. In: FROMM, E. *Conceito marxista do homem*. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. pp. 89-102.

MARX, K. (1845) Teses contra Feuerbach. In: MARX, K. (1844) *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Abril cultural, 1978, pp. 51-53.

MARX, K. (1857) *Introdução para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril cultural, 1978. pp. 103-125.

MARX, K. (1867) *O capital: crítica da economia política volume 1*. 2 ed. São Paulo: Nova cultural, 1985.

MARX, K. (1867) Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R. (org.) *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004, pp.35-69.

- MARX, K. (1867) Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: ANTUNES, R. (org.) *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004, pp. 155-171.
- MONTERO, Maritza. *Ideología, alienación e identidade nacional: una aproximación psicosocial al ser venezolano*. Caracas: Universidad Central de Venezuela/ Ediciones de la Biblioteca, 2004.
- NAPOLEONI, C. *Lecciones sobre el capítulo sexto (inédito) de Marx*. México: Era, 1976.
- NETTO, J. P. *Capitalismo e reificação*. São Paulo: Ciências humanas, 1981.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 2006.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Tradutores Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1995a.
- NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. 2ª edição. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995b.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. n. 89, vol. 25, set/dez 2004, p. 1127-1144.
- OLIVEIRA, B. O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.
- PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PETRENKO, V. Meaning as a unit of consciousness. *Journal of Russian an East European Psychology*. n. 02, v. 31, mar./apr., 1993, p. 5-19.
- PETROVSKI, A. V. et al. *Psicologia*. Moscou: Progresso, 1989.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: dom Quixote, 1983.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 2003.
- POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Graal, s/d.
- PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVERIA, M. K., SOUZA, D. T. R. S. e REGO, T. C. (orgs.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, pp. 177-196.
- REINHOLD, H. H. O burnout. In: LIPP, M. (org.) *O stress do professor*. Campinas, SP: Papyrus, 2002, pp. 63-80.
- ROSSINI, M. A. S. *Pedagogia afetiva*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ROSSLER, J. H. *Sedução e modismo na educação: processo de alienação na difusão do ideário construtivista*. Araraquara: UNESP, 2003 (tese doutorado).

RUBIN, I. I. *A teoria marxista do valor*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS, S. L. S. A. *Relembrando a trajetória de vida: uma forma de alcançar a articulação entre autoconceito, auto-estima e desempenho docente?* São Paulo: PUC, 2003 (dissertação de mestrado).

SANTOS, L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*. n. 89, vol. 25, set/dez 2004, pp. 1145-1158.

SÃO PAULO (município). Secretária Municipal Gestão Pública. Departamento de Saúde do Trabalhador Municipal – Divisão de Epidemiologia, Informação e Documentação Médica. *Levantamento de dados relacionados à saúde dos servidores da secretaria municipal de educação*. São Paulo, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (SME). *Dados estatísticos sobre a educação*. Disponível em <<http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br>> Acesso em: 12 fev. 2005a.

SÃO PAULO. *Bairros do município*. Disponível em <<http://www.saopaulobairros.com.br>> Acesso em: 12 fev. 2005b.

SÃO PAULO. *Subprefeituras*. Disponível em <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/subprefeituras>> Acesso em: 12 fev. de 2005c.

SATO, L. A representação social do trabalho penoso. In: SPINK, M. J. (org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993, pp. 188-211.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1991a.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 2º. ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991b.

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

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCINOCCA, A. P. *Em um mês, DF gasta R\$ 4 milhões com licenças*. O Estado de São Paulo, 17 de abr de 2007. Disponível em <http://txt.estado.com.br/editorias/2007/04/17/ger-1.93.7.20070417.1.1.xml>. Acesso em 17 de abr. de 2007.

SEVE, L. *Marxismo e a teoria da personalidade*, vol 1,2,3. Lisboa: Horizonte, 1979.

SEVE, L. *Análises marxistas da alienação*. São Paulo: Mandacaru, 1990.



- SHAFF, A. *La alienación como fenómeno social*. Barcelona: Crítica, 1979.
- SHUARE, M., DAVIDOV, V. Prefácio. In: In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V.V. (orgs.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología*. Moscu: Progreso, 1987, pp. 5-24.
- SILVA, F. G. *Os conceitos de Vigotski no Brasil: uma análise da produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: PUC, 2003. (dissertação de mestrado).
- SILVA, F. G. *As implicações das emoções, dos afetos e dos sentimentos na prática pedagógica a partir da psicologia sócio-histórica*. Disponível em [http://www.13endipe.com/paineis/paineis\\_autor/T888-1.doc](http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/T888-1.doc). Acessado em 20 jun. 2006.
- SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL (SINPEEM). *Estatutos dos profissionais de educação*. São Paulo, 1998.
- SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL (SINPEEM). *Dados estatísticos sobre os professores*. <http://www.sinpeem.com.br>, acessado em fevereiro de 2005.
- SOBRINHO, F. P. N. O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, M. (org.) *O stress do professor*. Campinas,: Papyrus, 2002, pp.81-94.
- SOUSA, C. P. A evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras. In: BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. (orgs.) *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- SOUZA, V. L. T. *Olhares e dizeres revelando a identidade de professoras: refletindo sobre a formação docente*. São Paulo: PUC, 1998 (dissertação de mestrado).
- SÃO PAULO TV (SPTV). Lei municipal restringe afastamento dos professores. Disponível em <http://www.globo.com/sptv>. Acessado em 20 jul. 2005.
- TONET, I. A educação numa encruzilhada. Disponível em [http://www.geocities.com/ivotonet/arquivos/A\\_EDUCACAO\\_NUMA\\_ENCRUZILHA DA.pdf](http://www.geocities.com/ivotonet/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHA DA.pdf). Acessado em 21 jan. 2006.
- TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- TULESKI, Silvana C. *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem, 2002.
- UZNADZE, D. N. *The psychology of set*. New York: Consultants Bureau, 1966.
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Unimarco/Loyola, 1996.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VERMELHO, S.C.S.D. *A subjetivação do trabalhador no contexto da produção*

## ANEXO 1

### Citações originais

<sup>i</sup> “... es una unidad molecular, no una unidad aditiva de la vida del sujeto corporal, material. Es un sentido más estricto, es decir, a nivel psicológico, es la unidad de vida mediatizada por el reflejo psicológico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo. En otras palabras, la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo”.

<sup>ii</sup> “Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en la desarrollo cultural del niño aparece em escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersúica y luego em el interior del nino como categoría intrapsíquica”.

<sup>iii</sup> “Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios, empleados no puede ser la misma en los dos casos”.

<sup>iv</sup> “Si quisiéramos concluir sintetizando cuál es el rasgo principal y fundamental de la concepción de Piaget, deberíamos decir que se trata de dos aspectos, cuya ausencia se ha dejado notar al analizar la cuestión concreta del lenguaje egocéntrico. Están ausentes la realidad y la relación del niño con esa realidad, es decir, la ausencia da actividad práctica por parte del niño es en este caso lo principal.

(...)

Ese intento de deducir el pensamiento lógico del niño y desarrollo tan solo de la comunicación entre conciencias, aisladas por completo de la realidad, sin tener en cuenta para nada la experiencia social del niño orientada hacia el dominio de la realidad, eso es lo que constituye la clave de todo el edificio teórico de Piaget”.

<sup>v</sup> “LA ACTIVIDAD PRÁCTICA DEL HOMBRE TUVO QUE HACER REPETIR A SU CONSCIENCIA DIFERENTES FIGURAS LÓGICAS MILES DE MILLIONES DE VECES PARA QUE ESAS FIGURAS ADQUIRIENSEN EL VALOR DE AXIOMAS... Las prácticas humanas, al repetirse miles de millones de veces, se fijan en la conciencia a través de figuras lógicas”

<sup>vi</sup> “o caráter estrecho, externo, objetivista y fragmentário da categoria tomada como unidade del proceso de desarrollo: la atividad...”

<sup>vii</sup> “Las tesis marxista sobre la necesidad y sobre la función real de la conciencia excluye por entero la posibilidad de considerar en psicología los fenómenos de la conciencia sólo como epifenómenos que acompañan los procesos cerebrales y la actividad que ellos realizan. (...)

La verdadera explicación de la conciencia no se halla en estos procesos, sino en las condiciones y modos sociales de esa actividad que crea su necesidad, o sea, en la actividad laboral. Esta actividad se caracteriza porque se produce su cosificación, su extinción – según expresión de Marx – en producto.”

<sup>viii</sup> “Aunque la actividad perceptiva es singular, en el sentido de que en sus formas desarrolladas no está vinculada directamente con la influencia práctica que el hombre ejerce el objeto [predmet] y tiene como producto una imagen subjetiva del objeto [predmeta] (es decir, un producto ideal), es de todos modos una actividad auténticamente objetivada [predmetnoi] que se subordina a su objeto [predmetu] como cristalización de la totalidad de la práctica social humana. “El ojo – dice Marx en los ‘Manuscritos económicos y filosóficos de 1844’- se ha convertido en ojo humano, así como su objeto [obiekt] se ha hecho objeto [obiekto] social humano, objeto [obiekty] que fluye del hombre para el hombre”.

---

<sup>ix</sup> "el objeto de la actividad es su verdadero motivo".

<sup>x</sup> "Las acciones y operaciones tienen distinto origen, distinta dinámica y distinto destino. La génesis de la acción reside en las relaciones del intercambio de actividades; en cambio toda operación es el resultado de la metamorfosis de la acción que ocurre porque se incluye en otra acción y sobreviene su 'tecnificación'. (...) El destino de las operaciones en general es el de convertirse tarde o temprano en función de una máquina".

<sup>xi</sup> "... la actividad puede perder su motivo y transformarse en acción; está, si se modifica su finalidad, puede convertirse en operación. El motivo de una cierta actividad puede pasar a ser la finalidad de la acción, como resultado de lo cual esta última se convierte en otra actividad".

<sup>xii</sup> "Para comprender el lenguaje ajeno nunca es suficiente comprender las palabras, es necesario comprender el pensamiento del interlocutor. Pero incluso la comprensión del pensamiento, si no alcanza el motivo, la causa de la expresión del pensamiento, es una comprensión incompleta".

<sup>xiii</sup> "... es la suma de sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia gracias a la palabra. Por consiguiente, el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es solo una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. La palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos. Las variaciones del sentido representan el factor principal en el análisis semántico del lenguaje. (...) La palabra en su singularidad tiene solo un significado. Pero este significado no es más que una potencia que se realiza en el lenguaje vivo y en el cual este significado es tan solo una piedra en el edificio del sentido".

<sup>xiv</sup> "... es decir, cuando el hombre no se da cuenta de que lo estimula a ejecutar unas u otras acciones, a pesar de eso ellas encuentran su reflejo psíquico, pero en una forma especial: en la forma de tono emocional de las acciones".

<sup>xv</sup> "El proceso de transición del pensamiento al lenguaje implica un complejísimo proceso de descomposición del pensamiento y de recomposición en palabras. Precisamente porque el pensamiento no coincide no sólo con la palabra, sino tampoco con los significados de las palabras en significado. En nuestro lenguaje hay siempre una segunda intención, un subtexto oculto".

<sup>xvi</sup> "El pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia".

<sup>xvii</sup> "... in an alloy of different motives of different hierarchical levels, depending, moreover, on the choice of a goal as well as on the way of carrying out an action".

<sup>xviii</sup> "Personal sense is thus individual and unrepeatable since it is a fusion of personal senses, a multileveled and often internally contradictory structure, but nonetheless a social structure, i. e., objective in terms of the basic components forming it.

Neither an ideal image, idea, motive with its meaning, nor personal sense is in any real activity a frozen, unambiguously fixed phenomenon – they form authentically subjective, unique, mental structure and function only as the factors forming these structures; they do not exist independently of these subjective structure or of a unique and specific activity. But they do not become less objective for all that, even though they are not accessible to direct perception".

<sup>xix</sup> "La tesis de que el reflejo psíquico de la realidad es su imagen subjetiva indica que la imagen pertenece al sujeto real de la vida. Pero el concepto de subjetividad de la imagen en el sentido de su pertenencia al sujeto de la vida implica la indicación de su actividad".

"Por ende, el concepto de subjetividad de la imagen incluye el concepto de parcialidad del sujeto. (...) Además, es muy importante destacar que esa parcialidad está objetivamente determinada y que se expresa no en la inadecuación de la imagen (aunque también puede expresarse en ella), sino en que ésta permite penetrar activamente en la realidad. Dicho de otro modo, la subjetividad a nivel del reflejo sensorial no debe ser comprendida como su subjetivismo, sino más bien como su "subjetualidad", es decir, su pertenencia al sujeto activo".

“Es la función de situar al hombre en la realidad objetiva y de transformar a ésta en una forma de la subjetividad”.

“Puesto que si partimos de la admisión de que las influencias externas provocan directamente en nosotros, en nuestro cerebro, la imagen subjetiva, de inmediato surge la cuestión de cómo ocurre que esta imagen parece existir fuera de nosotros, fuera de nuestra subjetividad, o sea, en las coordenadas del mundo exterior”.

<sup>xx</sup> “El individuo, como integridad es un producto de la evolución biológica en cuyo trascurso si opera no solo el proceso de diferenciación, de órganos y funciones, sino también de su integración, de su “ajuste” recíproco. (...) El individuo es ante todo una formación genotípica. Pero el individuo no es sólo eso, su formación continua – como es sabido – en la ontogénesis, durante el curso de la vida. Por eso, en la caracterización de las mismas que se forman ontogenéticamente”.

<sup>xxi</sup> “... no es posible obtener ninguna “estructura de la personalidad” a partir de una selección de algunas peculiaridades psíquicas o psicosociales del hombre; que la base real de la personalidad del hombre no subyace en programas genéticos puestos en él, en las profundidades de sus dotes e inclinaciones innatas ni tampoco en los hábitos, conocimientos y habilidades que adquiere, incluidos los profesionales, sino en ese sistema de actividades que cristaliza esos conocimientos y habilidades. (...) ... sino que es preciso partir del desarrollo de la actividad, de sus tipos y formas concretos, y de los vínculos que se establecen entre ellos, por cuanto su desarrollo modifica radicalmente la significación de esas premisas. Por consiguiente, la investigación debe estar orientada no a partir de los hábitos, habilidades y conocimientos adquiridos hacia las actividades que los caracteriza, sino del contenido y los vínculos de las actividades a la búsqueda de cómo, mediante que procesos se realizan y se hacen posibles”.

<sup>xxii</sup> “... como resultado de la división de funciones de los motivos, que se opera durante el desarrollo de la actividad humana. Esa división se debe a que la actividad se torna necesariamente polimotivada, es decir, que responde al mismo tiempo a dos o a varios motivos”.

<sup>xxiii</sup> “... surge solo a nivel de la personalidad y que se reproduce en forma constante durante el curso de su desarrollo”

<sup>xxiv</sup> “El niño más bien pierde lo conseguido antes de que adquiere algo nuevo. El advenimiento de la edad crítica no se distingue por la aparición de intereses nuevos, de nuevas aspiraciones, de nuevas formas de actividad, de nuevas formas de vida interior. El niño al entrar en los períodos de crisis se distingue más bien por rasgos contrarios: pierde los intereses que ayer todavía orientaban toda su actividad, que ayer ocupaban la mayor parte de su tiempo y atención, y ahora dirías que se vacían las formas de sus relaciones externas, así como su vida interior”.

<sup>xxv</sup> “... siempre relacionado con el hecho de que en niño motive sus actos no por el contenido de la propia situación, sino por sus relaciones con otras personas”

<sup>xxvi</sup> “tras de cada síntoma negativo se oculta un contenido positivo que consiste, casi siempre, en el paso a una forma nueva y superior”.

<sup>xxvii</sup> “Las jerarquías de los motivos existen siempre, en todos los niveles del desarrollo. Son las que crean las unidades relativamente autónomas de la vida de la personalidad, que pueden ser menos grandes o más grandes, desunidas entre sí o entrar en una única esfera motivacional”.

<sup>xxviii</sup> “Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria”.

<sup>xxix</sup> “... la autoconciencia no es otra cosa que un cierto momento en el proceso del desarrollo del ser consciente, un momento inherente a todos los procesos de desarrollo donde la conciencia empieza a cumplir un papel más o menos notable”.

<sup>xxx</sup> “Como se ha dicho ya en reiteradas ocasiones, las funciones psíquicas superiores se basan en el dominio de la propia conducta; tan solo cuando tengamos presente el dominio de la conducta podemos hablar sobre la formación de la personalidad. Pero, el dominio presupone, en calidad de premisa, el

reflejo en la conciencia, el reflejo en palabras de la estructura de las propias operaciones psíquicas, ya que, como dijimos, la libertad, también en este caso, no es otra cosa que la necesidad gnoseológica”.

<sup>xxxii</sup> “la autoconciencia del hombre que se forma justamente entonces: el nuevo comportamiento del hombre se transforma en comportamiento para sí, el hombre toma conciencia de sí mismo como de una determinada unidad”.

<sup>xxxiii</sup> “las enfermedades de la personalidad se manifiestan ante todo en el cambio del papel de las diversas funciones, de la jerarquía de todo su sistema”.

<sup>xxxiv</sup> “...that psychological mechanisms are the same for normal and pathological development, but they function in different conditions, which results in qualitatively different and at first sight incompatible end products”.

<sup>xxxv</sup> “...el libre albedrío no consiste en estar libre de los motivos, sino que consiste en que el niño toma conciencia de la situación, toma conciencia de la necesidad de elegir, que el motivo se lo impone y que su libertad en el caso dado, como dice la definición filosófica es una necesidad gnoseológica”.

<sup>xxxvi</sup> “La educación no puede ser calificada como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio artificial de los procesos naturales de desarrollo. La educación no sólo influye en unos y otros procesos de desarrollo, sino que reestructura las funciones del comportamiento en toda su amplitud”.

<sup>xxxvii</sup> “La peculiaridad, o particularidad distintiva de la actividad docente respecto a cualquier otra actividad, consiste en que esta siempre constituye “la entrada” del alumno a una nueva realidad, así como el dominio de cada uno de los componentes de la nueva actividad y de los tránsitos de un componente a otro. Esto precisamente enriquece al niño y transforma su psique.”

<sup>xxxviii</sup> En determinadas fases históricas y para determinadas clases – y con carácter de ley universalmente válida dentro de la esfera de la extrañación o alienación -, las condiciones sociales y las particulares formas de vida determinadas por ellas se constituyen en barreras externas para el individuo, en fuerzas extrañas que inhiben su personalidad y la deforman. Pero eso se debe a que el ser social dado y la participación activa en él desarrollan en los individuos necesidades, capacidades, aspiraciones y potencias humanas sociales cuya realización o satisfacción ese mismo ser social no posibilita más que unilateralmente, deformadamente, o de ninguna manera.

<sup>xxxix</sup> ... sino por el contrario, despiertan su más viva autocrítica.

<sup>xl</sup> “a) la formación de una necesidad patológicamente modificada; b) la alteración en la jerarquía de los motivos”.

<sup>xli</sup> “ El desplazamiento del motivo hacia el objetivo provoca la percepción de este motivo, ya que con respecto a la actividad el motivo desempeña el papel de formador del sentido. La utilización de alcohol adquiere un determinado sentido personal. Por consiguiente, el mecanismo de formación de la necesidad patológica es común al mecanismo de su formación normal. Sin embargo, la enfermedad crea condiciones diferentes, que en el desarrollo normal, para su posterior desarrollo”.

<sup>xlii</sup> “Solo cuando la necesidad tiene carácter mediato (la mediación consiste en un objetivo conscientemente planteado) puede ser dirigida conscientemente por parte del hombre”.

<sup>xliii</sup> “Sometimes all the attributes of an object contained in mankind’s sociohistorical experience, in man’s ‘somethial memory’ and in social consciousness, are not operative in an actual activity. This is also true in cases in which are dealing with an ideal image of an object as a goal; the problem lies not with the completeness of these characteristics, but in how adequately, how truly, these characteristics are reflected in the ideal image of the particular object. It is quite clear that this reflection is by no means always adequate: first, because, even though human cognition is relatively completed and, on the whole, true, it can also be false in particular cases (It is obvious, for example, that astrological notions to the effect that the relative positions of the planet and sun have a direct influence on the destiny of a person born under their sign are false; yet these ideas are part of social experience and also of social consciousness!); and second, because a motive as an ideal image, indeed as an image of a goal, may not reflect those objective

---

properties that are really important for an object and that together form that object's essence, its qualitative specificity, which deforms the real picture and transforms an ideal image into a real one.

**ANEXO 2****QUESTIONÁRIO****(extraído parcialmente do trabalho de Gradella Jr., 2002)****1. Idade:** \_\_\_\_\_**2. Bairro em que reside:** \_\_\_\_\_**3. Estado civil:**

1- casado 2- solteiro 3- desquitado 4- divorciado 5- viúvo 6- relação marital 7- outros

**4- Número de dependentes:**

1- nenhum 2- um 3- dois 4- três 5- quatro 6- cinco 7- cinco ou mais

**5. Renda familiar (em salário mínimo):**1- de um a 5 salários mínimos;  
2- de 6 a 10 salários mínimos;  
3- de 11 a 15 salários mínimos;  
4- de 16 a 20 salários mínimos;  
5- acima de 21 salários mínimos.**6. Escolaridade:**1- 2º. grau completo;  
2- superior incompleto;  
3- superior completo;**7. Você está fazendo atualmente algum curso?**

1- Sim 2- Não 3- Se sim, qual ? \_\_\_\_\_

4- Onde o curso é oferecido? \_\_\_\_\_

**8. Você tem algum tipo de afastamento de seu emprego para fazer o curso?**

1- Sim 2- Não



**9. Caso esteja fazendo algum curso, como você ficou sabendo de seu oferecimento?**

---

**10. Há quanto tempo você trabalha como professor?**

1. até cinco anos;
2. de 6 a 10 anos;
3. de 11 a 15 anos;
4. de 16 a 20 anos;
5. de 21 a 25 anos;
6. acima de 26 anos.

**11. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?**

- 1- de 1 a 2 anos;
- 2- de 3 a 5 anos;
- 3- de 6 a 10 anos;
- 4- de 11 a 15 anos;
- 5- de 16 a 20 anos;
- 6- de 21 a 25 anos;
- 7- acima de 26 anos.

**12. Qual seu vínculo empregatício nessa escola?**

- 1- professor titular
- 2- professor adjunto
- 3- professor substituto
- 4- professor contratado

**13. Você trabalha em outras escolas?**

1- Sim 2-Não 3- Se sim, quantas:\_\_\_\_\_

**14. Qual seu vínculo empregatício nas outras escolas? (se necessário, marcar mais de uma opção).**

- 1- professor titular
- 2- professor adjunto

- 3- professor substituto
- 4- professor contratado

**15. Você tem outra ocupação além da docência para complementar sua renda?**

1- Sim 2- Não 3- Qual? \_\_\_\_\_

**16. Qual seu período de trabalho de maior frequência?**

- 1- manhã/tarde
- 2- tarde/noite
- 3- manhã/noite

**17. Você trabalha, em média, quantas horas por dia?**

- 1- 4 horas
- 2- 6 horas
- 3- 8 horas
- 4- 9 horas
- 5- 10 horas
- 6- 11 horas
- 7- 12 horas
- 8- 13 horas
- 9- não sabe

**18. Você trabalha nos finais de semana?**

- 1- sempre
- 2- quase sempre
- 3- às vezes
- 4- excepcionalmente
- 5- nunca

**19. Quantas horas, em média, você trabalha nos finais de semana?**

- 1- não trabalho
- 2- 2 horas
- 3- 4 horas
- 4- 6 horas

- 5- 8 horas
- 6- 9 horas
- 7- 10 horas
- 8- mais de 10 horas.

**20. Você faz algum trabalho remunerado nas suas férias?**

- 1- sempre
- 2- quase sempre
- 3- às vezes
- 4- excepcionalmente
- 5- nunca

**21. Você tem algum tipo de participação em (colocar uma ou mais opções):**

- 1. sindicato
- 2. associação/conselho de categoria profissional
- 3. associação de bairro
- 4. grupos/associações religiosas
- 5. entidades/associações filantrópicas
- 6. outras \_\_\_\_\_
- 7. nenhuma

**22. Em suas horas de tempo livre, quais atividades você costuma realizar (colocar uma ou mais opções)?**

- 1. freqüenta instituição religiosa
- 2. vai a clubes
- 3. freqüenta parques
- 4. vai ao cinema
- 5. lê revistas
- 6. assiste palestras
- 7. freqüenta reuniões em partido político
- 8. faz cursos
- 9. freqüenta reuniões de sindicato
- 10. participa das reuniões de bairro
- 11. sai com a família

12. fica em casa, assistindo televisão ou ouvindo música
13. lê jornais
14. cuida da casa (pequenos concertos, limpeza, vai ao supermercado, etc)
15. frequenta bares e restaurantes
16. vai a shows
17. outros \_\_\_\_\_

**23. As condições de trabalho (equipamentos, material didático-pedagógico, sala de aula, infra-estrutura da escola) são:**

1. ótimas
2. muito boas
3. boas
4. razoáveis
5. ruins

**24. Em relação às condições de trabalho, cite até três que mais o incomodam:**

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_

**25. Em relação às condições de trabalho, cite até três que mais o agradam:**

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_

**26. Como você se sente em relação ao seu trabalho?**

1. extremamente satisfeito
2. muito satisfeito
3. satisfeito
4. razoavelmente satisfeito
5. pouco satisfeito
6. insatisfeito
7. não sente nada
8. outros \_\_\_\_\_

**27. Na sua opinião, as atividades que você realiza no trabalho são:**

1. criativas
2. interessantes
3. prazerosas
4. repetitivas
5. cansativas
6. outras \_\_\_\_\_

**28. Quais as atividades realizadas no trabalho que você considera prazerosas? Cite até três.**

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_

**29. Quais as atividades realizadas no trabalho que você considera desprazerosas? Cite até três:**

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_

**30. Você já elaborou ou participa de algum projeto desenvolvido na escola em que trabalha?**

- 1- Sim 2- Não 3- Porque? \_\_\_\_\_
- 

**31. Você tem algum problema de saúde?**

1. Sim 2- Não 3- Se sim, qual? \_\_\_\_\_

**32. Seu problema de saúde é anterior ou posterior ao início da sua atividade profissional?**

1. Anterior 2- Posterior

**33. Você tem alguma hipótese sobre os motivos de seu adoecimento?**

- 1- Sim 2- Não 3- Se sim, qual(is)? \_\_\_\_\_
-

**34- Há situações específicas em que sua doença se manifesta?**

1- Sim 2- Não 3- Se sim, quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**35. Você solicitou afastamento de seu trabalho por razões de saúde nos últimos 12 meses?**

1- Sim 2- Não 3- Se sim, quantas vezes nos últimos 12 meses? \_\_\_\_\_

4- Se sim, por quanto tempo ficou afastado? \_\_\_\_\_

**36. Você gosta do seu trabalho?**

1- Sim 2- Não 3- Porque ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**37. Se pudesse, você mudaria de profissão? Porque?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**38. Quais são suas perspectivas em relação à sua profissão?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

39. Nome: \_\_\_\_\_

40. Telefone para contato ou e mail: \_\_\_\_\_

41. Dia e horário de JEI ou de disponibilidade para participar da pesquisa: \_\_\_\_\_

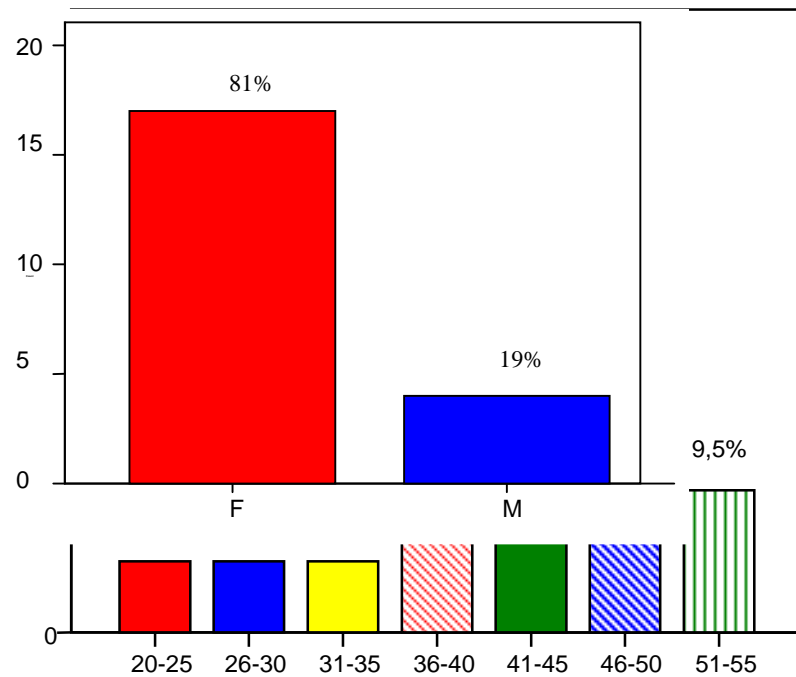
### **ANEXO 3 – Caderno dos professores**

# O sentido e o significado da atividade doce



**1- Sexo**

**2- Idade**



**3- Estado civil**

**4- Número de dependentes**

**5- Renda familiar em salários mínimos**

**6- Escolaridade**

*Respostas Frequency*

**7- Está fazendo curso?**

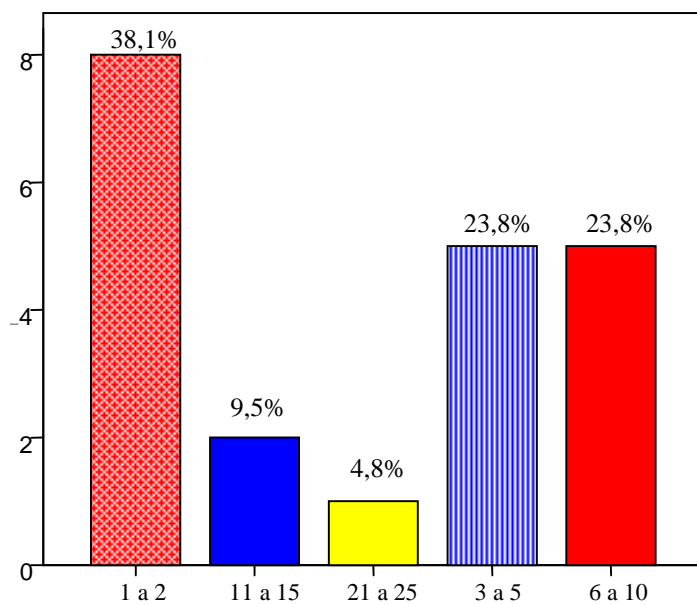
<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
não	15	71,4
sim	6	28,6
Total	21	100,0

**8- Tem afastamento para o curso fazer o curso**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
não	14	66,7
não respondeu	4	19,0
sim	3	14,3
Total	21	100,0

**7.1- Se sim, qual curso, onde é oferecido e como ficou sabendo?**

<i>Curso</i>	<i>Onde</i>	<i>Como ficou sabendo</i>
Cinema e vídeo e complementação pedagógica	Prefeitura do município de São Paulo e UNIBAN	Diário oficial do Município e pesquisa na INTERNET
Psicopedagogia	UNICSUL	Pesquisa em INTERNET
PEC – Formação Universitária	Escola Estadual	Secretaria Municipal de Educação
Ler, escrever e teatro	Secretaria Municipal de Educação	Diário oficial do Município e escola
Não respondeu	Estado	Estado
Não respondeu	Coordenadoria de Ensino	Coordenadoria de Ensino

**9- Trabalha como professor há (em anos)...****10- Trabalha na escola (em anos)****11- Qual o vínculo empregatício na escola?**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
professor adjunto	8	38,1
professor titular	13	61,9
Total	21	100,0

**12- Trabalha em outra escola?**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
não	4	19,0
sim	17	81,0
Total	21	100,0

**12.1- Se sim, quantas?**

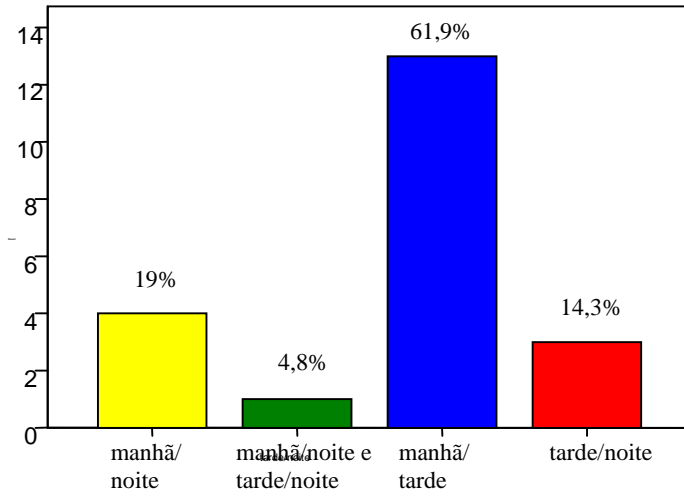
<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
1	15	88,2
2	2	11,8
Total	17	100,0

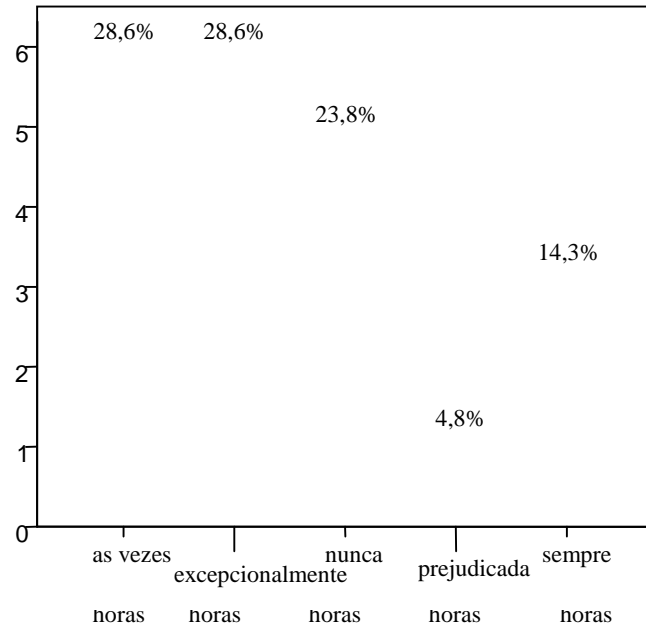
**13- Tem outra ocupação?**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
não	21	100,0

**12.2- Se sim, qual o vínculo empregatício em outra escola?**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
diretor titular	1	5,9
professor adjunto	2	11,8
professor contratado	1	5,9
professor titular	13	76,4
Total	17	100,0

**14- Qual período de trabalho maior frequência? (em horas)**

**15- Quantas horas trabalha por dia?****16- Trabalha nos finais de semana?**

**16.1- Se sim, quantas horas trabalha nos finais de semana?**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
2	2	9,5
4	7	33,3
6	2	9,5
8	1	4,8
não respondeu	2	9,5
não trabalho	6	28,6
prejudicada	1	4,8
Total	21	100,0

**17- Faz trabalho remunerado nas férias?**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
excepcionalmente	4	19,0
nunca	16	76,2
sempre	1	4,8
Total	21	100,0

**18- Participa em**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
associação de bairro	1	3,8
associação/conselho de categoria profissional	2	7,7
entidades/associações filantrópicas	2	7,7
grupos/associações religiosas	4	15,4
nenhuma	7	26,9
sindicato	10	38,5
Total	26	100,0



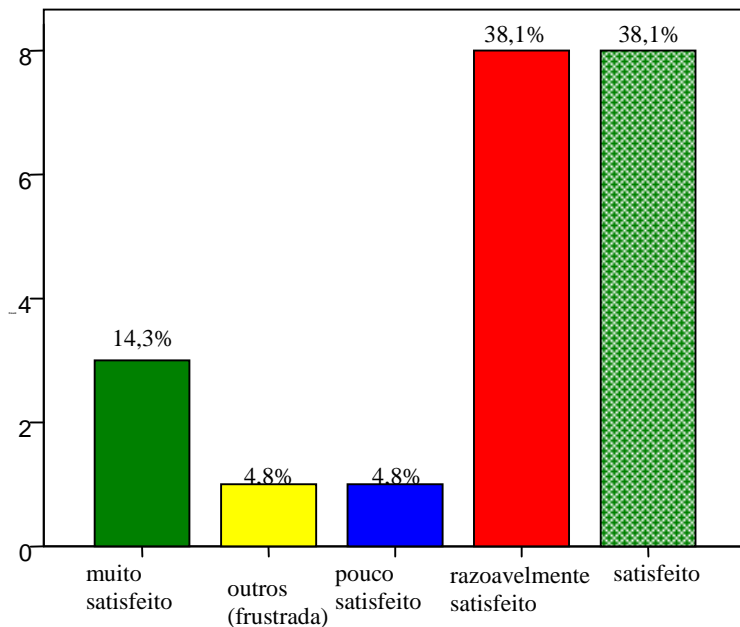
**19- Quais atividade faz durante o tempo livre?**

Respostas	Frequency	Percent
assiste palestras	4	3,0
cuida da casa (pequenos concertos, limpeza, vai ao supermercado, etc)	16	12,0
faz cursos	4	3,0
fica em casa, assistindo televisão ou ouvindo música	12	9,0
freqüenta bares e restaurantes	6	4,5
freqüenta instituição religiosa	9	6,8
freqüenta parques	10	7,5
freqüenta reuniões de sindicato	1	,8
lê jornais	11	8,3
lê revistas	16	12,0
outros	2	1,5
participa das reuniões de bairro	2	1,5
sai com a família	18	13,5
vai a clubes	6	4,5

**20- As condições de trabalho (equipamentos, material didático-pedagógico, infra-estrutura da escola) são..**

**21- Condições de trabalho que incomodam****22- Condições de trabalho que agradam**

<i>Categorias de respostas</i>	<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Frequency geral</i>	<i>Percent geral</i>
administrativa da escola	equipe técnica	1	3	6
	JEI	2		
	aprender	1		
Aspectos intrínsecos ao trabalho docente	projeto pedagógico	1	17	34
	ensinar	2		
	debates	1		
	relação professor/professor	6		
	relação professor/aluno	6		
Estrutura, organização e materiais didático-pedagógicos da escola	material didático	1	12	24
	jardim	1		
	sala de leitura	5		
	laboratório de informática	4		
	higiene da escola	1		
Alunos	estar com crianças e adolescentes	1	5	10
	alunos dedicados	3		
	alegria dos alunos	1		
Benefícios estritamente pessoais	ser próximo de casa	1	5	10
	organização de horários e pessoal	1		
	mobilidade de horários	1		
	segurança pessoal	1		
	férias	1		
Pais	reunião de pais	1	1	2
Outros	liberdade	2	3	6
	autonomia	1		
Não citou		4	4	8
Total		50	50	100

**23- Como se sente em relação ao trabalho?****24- As atividades de trabalho são...**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
cansativas	3	14,3
criativas	1	4,8
criativas e prazerosas	2	9,5
criativas, prazerosas, interessantes	2	9,5
interessantes	6	28,6
prazerosas	3	14,3
prazerosas, repetitivas, cansativas	1	4,8
repetitivas	2	9,5
não respondeu	1	4,8
Total	21	100,0

**25- Atividades prazerosas**

<i>Categorias de respostas</i>	<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Frequency geral</i>	<i>Percent geral</i>
Equipe técnica e administrativa da escola	JEI	1	2	4
	Relacionamento com os colegas	1		
Aspectos intrínsecos ao trabalho docente	Leitura	1	20	40
	Criação/interpretação de texto	2		
	Aulas práticas e laboratório	1		
	debates	1		
	Trocar experiências	1		
	Aprendizado	1		
	Projetos	2		
	Ensinar	2		
	Pesquisar materiais	1		
	Troca entre professor/aluno	2		
	Sala de aula	2		
	Regência	1		
	Criticidade	1		
	Orientação com os responsáveis	1		
Ver o resultado do trabalho	1			
Estrutura e matérias didático-pedagógicas da escola	Video	1	3	6
	Laboratório de informática	1		
	Sala de leitura	1		
Aluno	Evolução do aluno	3	14	28
	Relacionar com o aluno	6		
	Contar histórias às crianças	1		
	Elaborar projetos com os jovens	1		
	Debates com os alunos	1		
	Interesse do aluno	1		
	Trabalho em grupo com aluno	1		
Extra-classe	Pesquisa de campo	1	9	18
	Excursão	1		
	Atividades extra-classe	2		
	Feiras culturais	1		
	Levar alunos para o jardim	1		
	Criar eventos	2		
	Aula de reforço	1		
Não citou		2	2	4
Total		50	50	100

**26- Atividades desprazerosas**

<i>Categorias de respostas</i>	<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Frequency geral</i>	<i>Percent geral</i>
Aspectos intrínsecos ao trabalho docente	Reuniões sem objetivos	3	12	26,6
	Criar situações para chegar nos objetivos	1		
	Preencher papéis burocráticos	4		
	Corrigir muitas provas e trabalhos	2		
	Escrever na lousa	1		
	Apagar a lousa	1		
Estrutura, organização e materiais didático-pedagógicos da escola	Improvisar por falta de condições	1	6	13,3
	Limpar o local de trabalho	1		
	Início das aulas	1		
	Intervalo para o almoço	1		
	Material didático	2		
Ações e deliberações governamentais	Salas lotadas	3	3	6,7
Aluno	Falta de limites/indisciplina	5	11	24,4
	Discutir	1		
	Desinteresse	3		
	Chamar atenção	2		
Atividades extra-classe	Atividades extra-classe	1	1	2,2
Aspectos estritamente pessoais	As vezes ser repressora	1	2	4,5
	Falar alto	1		
Pais	Reunião de pais	1	3	6,7
	Irresponsabilidade de alguns pais	1		
	Pouco contato com os pais	1		
Outros	Não ter apoio	1	3	6,7
	Reuniões que culpam o professor	1		
	Repetir o que pode e não pode	1		
Não citou		4	4	8,8
Total		45	45	100

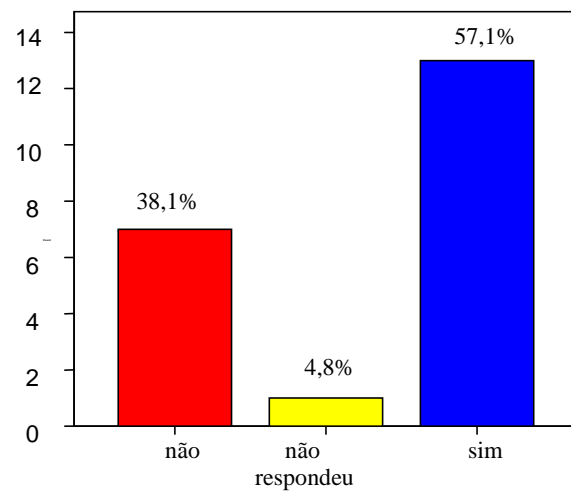
**27- Participa de projeto na escola?**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
não	3	14,3
sim	18	85,7
Total	21	100,0

**27.1- Porque?**

<i>Respostas</i>		<i>Frequency</i>	<i>Frequency geral</i>	<i>Percenty geral</i>
Participa	Adequada para o momento	1	11	52,4
	Identificação com o projeto	1		
	JEI	2		
	Gosta de trabalhar com projetos	1		
	Mais eficiente	1		
	Atende ao Projeto político Pedagógico	1		
	Necessário para o processo pedagógico	3		
	Recupera o aluno que tem dificuldade	1		
Não participa	Ao participa da JEI	1	2	9,5
	Falta de tempo	1		
Não respondeu		8	8	38,1
Total		21	21	100

**28- Tem algum problema de saúde?**



é...

**28.1- Se sim, qual?**

**29- Se sim, em relação ao início da atividade profissional, o problema de saúde**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
labirintite	1	5,8
não repondeu	1	5,8
problemas cardio-vasculares	3	17,6
problemas de voz	3	17,6
problemas musculares ou relacionados a movimento	4	23,5
problemas psíquicas	1	5,3
problemas relacionados ao sistema nervoso	2	11,7
problemas respiratórios	2	17,6
resposta inválida	1	5,8
Total	17	100,0

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
posterior	12	92,3
inválida	1	7,7
Total	13	100,0

**30- Se sim, tem hipótese para o problema de saúde...**

**31- As situações específicas que a doença se manifesta**



são...

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
barulho dos alunos	1	6,3
condições inadequadas de trabalho	1	6,3
emocional/estresse	3	18,8
falar alto	1	6,3
falar muito	1	6,3
ficar muito tempo em pé	1	6,3
giz	1	6,3
jornada excessiva de trabalho	2	12,5
movimentos repetitivos	2	12,5
não respondeu	1	6,3
não tem hipótese	1	6,3
pós-parto	1	6,3
Total	16	100,0

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
após algum tempo (durante a semana ou depois de alguns meses)	2	15,4
barulho	2	15,4
condições de higiene	1	7,7
escrever muito na lousa	1	7,7
estresse	1	7,7
falar alto	2	15,4
movimentos repetitivos	1	7,7
não há situações específicas	1	7,7
não respondeu	1	7,7
pó	1	7,7
Total	13	100,0

**32- Solicitou afastamento nos últimos 12 meses?**

**32.1- Se sim, quantas vezes?**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
não	12	57,1
sim	8	38,1
não respondeu	1	4,8
Total	21	100,0

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
1	4	44,4
3	1	11,1

**32.2- Se sim, por quanto tempo (dias)?**

<i>Repostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
3	1	11,1
30	1	11,1
4, 2, 3	1	11,1
5	1	11,1
60	1	11,1
90	1	11,1
não respondeu	3	33,3
Total	9	100,0

**33- Gosta do trabalho?**

**33.1- Porque gosta?**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
gosto do que faço	7	31,9
contato com pessoas	1	4,5
contribuo na formação	2	9,0
envolve crianças/adolescentes	3	13,6
faz diferença na vida das pessoas	1	4,5
buscar mais conhecimento	1	4,5
inválida	1	4,5
não respondeu	7	31,9
Total	22	100,0

**34- Mudaria de profissão?**

<i>Respostas</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
não	13	61,9
sim e não	1	4,8
sim	6	28,6
não respondeu	1	4,8
Total	21	100,0

**34.1- Porque?**

<i>Respostas</i>		<i>Frequency</i>	<i>Frequency geral</i>	<i>Percent geral</i>
Não mudaria porque...	estou satisfeita	1	7	33,3
	gosto do que faço	3		
	não resolve o problema	1		
	realização profissional e pessoal	1		
Mudaria porque...	estresse, desânimo, desinteresse	2	6	28,6
	falta de perspectiva financeira	1		
	barulho	1		
	desvalorização profissional	2		
	problema de saúde	1		
	não respondeu	8	8	38,1
Total		21	21	100,0

**35- As perspectivas sobre a profissão são...**

<i>Respostas</i>		<i>Frequency</i>	<i>Frequency geral</i>	<i>Percent geral</i>
Negativas ...	aposentadoria	4	8	38,1
	nada boas	1		
	nenhuma	2		
	quase nenhuma, depende de atos políticos	1		
Políticas públicas	investimento político	1	2	9,5
	menor jornada de trabalho	1		
Positivas e de âmbito pessoal	melhorias	1	7	33,3
	aprimoramento	1		
	atender as necessidades dos alunos	1		
	voltar a lecionar e ser coordenador pedagógico	1		
	terminar o curso e ser coordenador pedagógico	1		
	terminar o curso e ser titular	1		
	trabalhar com formação de professores	1		
	não respondeu	4	4	19
Total		21	21	100



Mais reflexões...

Com base nas análises sobre como alguns professores da EMEF X vivem e sentem sua atividade profissional, você concorda com os excertos abaixo? Justifique sua resposta?

Somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal.

(Arroyo, 2000, apud, PEC - Formação Universitária)

Nosso ofício é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano.

Até os professores que se pensam neutros, técnicos, apenas docentes e transmissores de sua matéria estão optando por um tipo de sociedade, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões.



(Arroyo, 2000, apud, PEC - Formação Universitária)

*Reparai: (...) entre o semeador e o que semeia há muita diferença: (...) o semeador e o pregador é o nome, o que semeia e o que prega é a ação; e as ações são as que dão ao ser ao pregador. Ter o nome de pregador, ou ser pregador de nome, nada importa; as ações, a vida, o exemplo, as obras, são as que convertem o mundo.*

*(...) hoje pregam-se palavras e pensamentos, antigamente pregavam-se palavras e obras, Palavras sem obras são tiros sem balas; atroam, mas não ferem. O pregar que é falar, faz-se com a boca; o pregar que é semear faz-se com a mão. Para falar ao vento, bastam palavras; para falar ao coração, são necessárias obras.*

*(Pe. Antônio Vieira, apud, PEC - Formação Universitária)*

Sintetize com uma palavra, uma frase, um poema, uma imagem ou uma música a forma como você se sente enquanto professor, tendo em vista toda a discussão feita até aqui.

## **ANEXO 4**

### **Relato autobiográfico oral**

#### ***ASPECTOS DA VIDA PESSOAL***

Esse já é o nosso terceiro encontro. Quantas coisas já discutimos: o que os professores da EMEF pensam sobre seu trabalho e as condições da atividade profissional; o que você pensa e o que sentem frente essa atividade; nas condições e determinações que o trabalho docente tem hoje em nosso país. Até mesmo já discutimos, ainda que de forma bem geral, sobre o como se tornou professor.

Hoje, começaremos a discutir especificamente sobre isso: a história de seu percurso até a profissão docente. Para estimular a recordação de sua história, leia o texto abaixo.

#### **O CAMINHO DO EDUCADOR**

Não são fáceis os caminhos da Educação. Quem andou por eles que o diga. Mas quem é que não andou pelos caminhos da Educação? Todos nós, de uma maneira ou de outra, passamos por eles, tropeçamos inúmeras vezes, saltamos obstáculos, nos deparamos com coisas importantes de se ver, sentir, partilhar. Isso porque cada um de nós teve e tem, à sua maneira, uma vivência da Educação. Experimentamos de algum modo uma pressão na direção do que era válido para aqueles que tinham influência sobre nós, aprendemos coisas, sentimo-nos soltos ou tolhidos em função dos que nos acompanhavam. Essa vivência do fenômeno educativo é algo que nos permite falar da Educação e nos permite falar com uma certa autoridade, na medida em que todos sofremos a ação

educativa. Andamos todos, sem dúvida, pelos caminhos da Educação.

Mas há algo importante a ser considerado, quando se fala nesses caminhos. Eles são, por escolha, os caminhos daqueles que decidiram percorrê-los de uma forma específica, diferente da de outros. São os caminhos dos educadores.

Que espécie de gente é essa, o educador, que percorre de jeito diferente o caminho por onde passa toda a gente? O que será que leva essas pessoas a escolherem esse caminho, o que será que caracteriza sua escolha? A resposta a essas questões é fundamental para iniciarmos uma reflexão sobre a prática educacional, o nosso papel de professores.

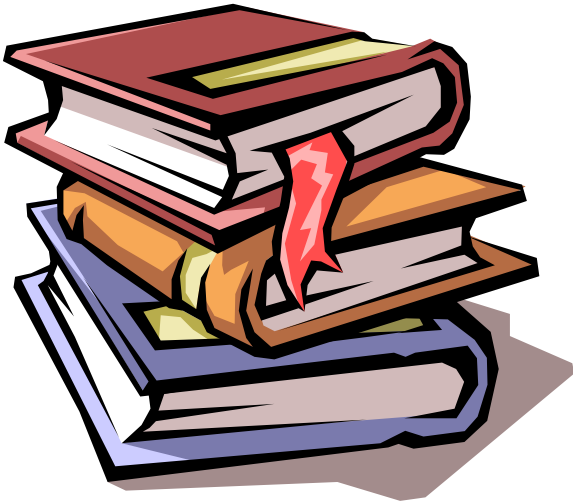
O que leva um indivíduo a enveredar, por escolha, no caminho da Educação? E, antes mesmo, será verdade que os educadores estão nessa trilha por causa de uma opção? Sim, é preciso pensar primeiro nisso: o educador escolhe mesmo seu caminho? Escolhe desde o começo ou de repente se descobre nele, gosta e vai adiante? Ou se descobre nele, não gosta e tem que seguir em frente?

Terezinha Azeredo Rios, 1983, In: PEC – Formação Universitária

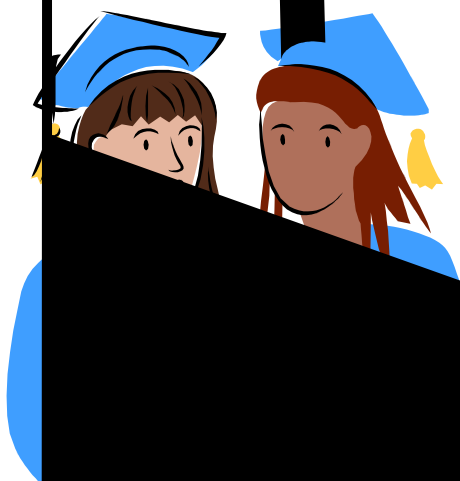
Agora, faça uma narrativa sobre sua história de vida, destacando os elementos que julgar importantes para a escolha e a constituição do professor que você é hoje:



Sua infância, as brincadeiras, os amigos,  
os apelidos, a família, as experiências...



Seu primeiro dia de aula, sua primeira  
professora (ou professor), os  
professores que passaram por sua vida  
escolar, as experiências escolares e a  
elas relacionadas, suas expectativas em  
relação à escola...



## **ANEXO 5**

### **Relato autobiográfico escrito**

Prezado X

Gostaria que você registrasse nesse caderno suas memórias; aquelas que julgar mais significativas e que influenciaram em sua forma de ser, tanto na esfera pessoal como profissional. Tente responder a pergunta **QUEM É VOCÊ?** destacando aspectos como:

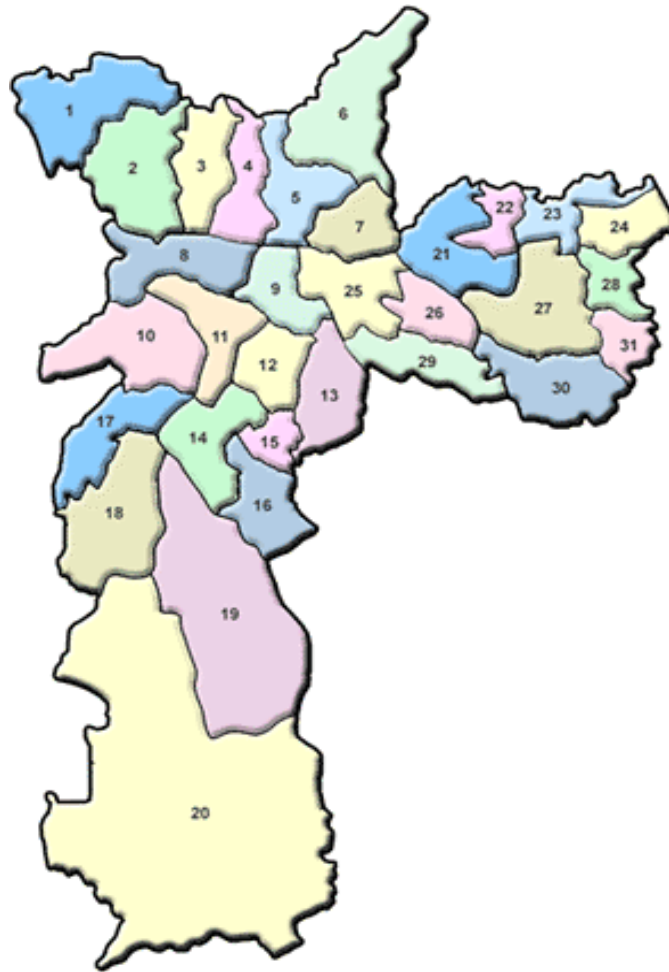
- sua infância (as relações familiares, com amigos, o local que nasceu, as pessoas que marcaram de forma positiva e negativa, o que gostava de fazer, o que pensava em ser quando crescer,...).
- sua adolescência (os acontecimentos marcantes, as pessoas que marcaram sua vida, a família, os amigos, as condições de vida, os sonhos, as frustrações,...).
- sua vida escolar (as escolas que estudou, os professores que teve e que marcaram positiva ou negativamente, o que gostava na escola, as disciplinas que mais e menos gostava,...).
- sua escolha profissional até chegar a docência (expectativas, frustrações, as melhores e piores experiências,...).
- sua vida profissional atual (frustrações, perspectivas, relação com a profissão, relação com os alunos e com a equipe técnica e administrativa da escola,...).

**ANEXO 6**



## **ANEXO 7**

Mapa das coordenadorias de Educação do Município de São Paulo (SME, 2005)



Legenda do mapa

<i>Coordenadorias</i>	<i>No. de escolas</i>	<i>Coordenadorias</i>	<i>No. de escolas</i>
1. Perus	27	17. Campo Limpo	78
2. Pirituba/Jaraguá	72	18. MBoi Mirim	63
3. Freguesia do Ó/Brasilândia	48	19. Capela do Socorro	75
4. Casa Verde/Cachoeirinha	29	20. Parelheiros	12
5. Santana/Tucuruvi	30	21. Penha	51
6. Tremembé/Jaçanã	31	22. Ermelino Matarazzo	31
7. Vila Maria/Vila Guilherme	39	23. São Miguel Paulista	59
8. Lapa	19	24. Itaim Paulista	60
9. Sé	18	25. Mooca	32
10. Butantã	68	26. Aricanduva	19
11. Pinheiros	9	27. Itaquera	70
12. Vila Mariana	13	28. Guaianazes	38
13. Ipiranga	46	29. Vila Prudente/Sapopemba	75
14. Santo Amaro	23	30. São Mateus	71
15. Jabaquara	16	31. Cidade Tiradentes	53
16. Cidade Ademar	34		

**ANEXO 8****Informações sobre os transtornos mentais no município de São Paulo  
no ano de 2004<sup>1</sup>**

Tabela 1: Número de professores no município

<i>Professores</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>
Efetivos	44.021	45.145
Não efetivos	7.264	7.113
<b>Total</b>	<b>51.285</b>	<b>52.258</b>

Tabela 2: Faixa etária dos professores efetivos do município

Tabela 5: Distribuição dos professores por secretarias e coordenadorias de educação

<i>Secretarias e Coordenadorias</i>	<i>No.</i>	<i>%</i>
Secretaria Municipal de Educação	4766	23,3
Vila Prudente/Sapopemba	1162	5,6
São Miguel Paulista	921	4,5
Campo Limpo	913	4,5
São Mateus	862	4,2
Pirituba/Jaraguá	789	3,9
Itaquera	785	3,8
Capela do Socorro	701	3,4
Itaim Paulista	601	2,9
Penha	593	2,9
Freguesia do Ó/Brasilândia	581	2,8
Butantã	577	2,8
Guaianazes	557	2,7
MBoi Mirim	542	2,6
Tremembé/Jaçanã	486	2,4
Cidade Ademar	486	2,4
Cidade Tiradentes	474	2,3
Vila Maria/Vila Guilherme	465	2,3
Moóca	443	2,2
Ipiranga	433	2,1
Santana/Tucuruvi	399	2,0
Santo Amaro	394	1,9
Ermelino Matarazzo	369	1,8
Casa Verde/Cachoeirinha	367	1,8
Aricanduva	352	1,7
Sé	307	1,5
Lapa	276	1,3
Jabaquara	252	1,2
Perus	246	1,2
Vila Mariana	177	0,9
Pinheiros	78	0,4
Parelheiros	52	0,3
Secretaria do Governo Municipal	18	0,0
Secretaria Municipal de Cultura	11	0,0
Secretaria de Finanças e Desenvolvimento Econômico	5	0,0
Secretaria de Assistência Social	5	0,0
Secretaria de Gestão Pública	4	0,0
Secretaria de Implementação das Subprefeituras	2	0,0
Secretaria Municipal do Meio Ambiente	1	0,00
Secretaria Municipal de Saúde	1	0,00
Secretaria Municipal de Esportes	1	0,00
<b>Total</b>	<b>20.454</b>	<b>100,00</b>

Tabela 6: Distribuição dos diagnósticos de transtornos mentais por coordenadoria

<i>Coordenadorias</i>	<i>Diagnóstico</i>											<i>Total</i>
	<i>Demência/ transtornos mentais por disfunção orgânica</i>	<i>Episódio depressivo</i>	<i>Episódio maníaco</i>	<i>Esquizofrenia, transtorno esquizotípico e delirantes</i>	<i>Outros transtorno de humor</i>	<i>Síndromes comportamentais associadas a perturbações fisiológicas</i>	<i>Transtorno afetivo bipolar</i>	<i>Transtorno de ansiedade</i>	<i>Transtorno de personalidade</i>	<i>Transtornos emocionais e de comportamento com início usual na infância e adolescência</i>	<i>Transtornos mentais e de comportamento decorrente do uso de substâncias</i>	
Aricanduva	0	87	0	0	2	0	1	51	4	0	1	<b>146</b>
Cidade Ademar	0	100	0	8	2	0	1	39	0	0	3	<b>153</b>
Butantã	8	117	0	1	7	0	20	45	0	0	0	<b>198</b>
Campo Limpo	13	153	0	9	2	1	17	62	1	1	1	<b>260</b>
Capela do Socorro	3	93	0	5	1	1	10	57	3	0	1	<b>174</b>
Casa Verde	0	44	0	2	3	0	3	10	0	0	0	<b>62</b>
Ermelino	0	73	0	4	1	0	2	33	1	0	1	<b>115</b>
Freguesia do Ó	0	76	0	0	1	0	2	34	0	0	3	<b>116</b>
Guaianazes	0	110	0	0	6	0	8	61	1	3	1	<b>190</b>
Ipiranga	1	94	2	7	3	0	2	25	3	0	10	<b>147</b>
Itaquera	7	130	1	3	4	2	1	44	1	0	2	<b>195</b>
Itaim Paulista	1	110	0	8	4	1	1	46	0	0	2	<b>173</b>
Jabaquara	0	52	0	2	0	0	4	14	1	0	0	<b>73</b>
Tremembé/ Jaçanã	0	71	0	2	1	0	11	25	1	0	0	<b>111</b>
Lapa	2	65	0	6	2	0	12	23	0	0	0	<b>110</b>
MBoi	0	97	0	7	4	1	9	59	1	0	9	<b>187</b>
Vila Maria/ Vila Guilherme	0	58	0	0	2	2	2	53	0	0	5	<b>122</b>
Mooca	4	82	1	1	11	0	3	32	0	0	1	<b>135</b>
São Miguel Paulista	0	213	1	13	7	1	12	80	3	0	5	<b>335</b>
	<i>Diagnóstico</i>											

<i>Coordenadorias</i>	<i>Demência/ transtornos mentais por disfunção orgânica</i>	<i>Episódio depressivo</i>	<i>Episódio maníaco</i>	<i>Esquizofrenia, transtorno esquizotípico e delirantes</i>	<i>Outros transtorno de humor</i>	<i>Síndromes comportamentais associadas a perturbações fisiológicas</i>	<i>Transtorno afetivo bipolar</i>	<i>Transtorno de ansiedade</i>	<i>Transtorno de personalidade</i>	<i>Transtornos emocionais e de comportamento com início usual na infância e adolescência</i>	<i>Transtornos mentais e de comportamento decorrente do uso de substâncias</i>	<i>Total</i>
Parelheiros	4	10	0	0	0	0	0	7	0	1	0	<b>22</b>
Penha	1	112	0	5	15	0	0	44	0	0	7	<b>184</b>
Pinheiros	0	11	1	2	1	0	2	6	0	1	4	<b>28</b>
Pirituba/ Jaraguá	0	98	0	5	6	0	17	59	0	0	2	<b>187</b>
Perus	0	24	0	6	1	1	4	31	2	0	0	<b>69</b>
Santo Amaro	0	49	0	2	1	0	2	32	0	0	0	<b>86</b>
Sé	0	97	0	4	2	0	11	16	3	0	7	<b>140</b>
São Mateus	0	125	0	1	4	0	13	46	1	0	0	<b>190</b>
Santana/ Tucuruvi	1	83	1	1	3	0	19	20	0	0	2	<b>130</b>
Cidade Tiradentes	5	87	1	0	2	1	6	47	2	0	3	<b>154</b>
Vila Mariana	0	36	0	1	3	0	3	16	1	0	0	<b>60</b>
Vila Pudente/ Sapopemba	5	222	5	1	5	4	3	100	1	0	1	<b>347</b>
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>2.779</b>	<b>13</b>	<b>106</b>	<b>106</b>	<b>15</b>	<b>201</b>	<b>1.217</b>	<b>30</b>	<b>6</b>	<b>71</b>	<b>4.599</b>

Tabela 7: Distribuição da faixa etária dos professores por coordenadorias

<i>Coordenadorias</i>	<i>Faixa etária</i>									<i>Total</i>
	<i>20 a 25 anos</i>	<i>26 a 30 anos</i>	<i>31 a 35 anos</i>	<i>36 a 40 anos</i>	<i>41 a 45 anos</i>	<i>46 a 50 anos</i>	<i>51 a 55 anos</i>	<i>56 a 60 anos</i>	<i>Acima de 60 anos</i>	
Aricanduva	0	9	8	39	44	17	13	11	5	<b>146</b>
Cidade Ademar	0	8	6	22	45	24	37	11	0	<b>153</b>
Butantã	0	9	33	31	27	40	21	31	6	<b>198</b>
Campo Limpo	6	4	26	45	37	61	51	26	4	<b>260</b>
Capela do Socorro	2	6	29	33	35	22	41	2	4	<b>174</b>
Casa Verde	0	0	2	4	11	6	35	3	1	<b>62</b>
Ermelino	0	2	11	25	7	27	32	10	1	<b>115</b>
Matarazzo	0	2	11	25	7	27	32	10	1	<b>115</b>
Freguesia do Ó	1	15	21	16	24	10	14	14	1	<b>116</b>
Guaianazes	0	20	19	18	53	29	21	30	0	<b>190</b>
Ipiranga	0	2	4	25	37	33	24	16	6	<b>147</b>
Itaquera	0	8	24	48	25	43	28	19	0	<b>195</b>
Itaim Paulista	1	9	26	36	25	42	13	21	0	<b>173</b>
Jabaquara	0	0	3	0	11	40	4	10	5	<b>73</b>
Tremembé/ Jaçanã	0	0	15	16	23	39	10	2	6	<b>111</b>
Lapa	0	3	18	22	9	25	8	2	23	<b>110</b>
MBoi	5	3	47	31	20	41	16	15	9	<b>187</b>
Vila Maria/ Vila Guilherme	0	11	12	20	19	32	4	15	9	<b>122</b>
Mooca	0	1	12	29	25	11	13	27	17	<b>135</b>
São Miguel Paulista	8	6	34	85	56	43	51	42	10	<b>335</b>
Parelheiros	0	0	1	2	0	12	7	0	0	<b>22</b>
Penha	0	3	10	39	47	11	47	20	7	<b>184</b>
Pinheiros	0	1	0	0	7	1	18	1	0	<b>28</b>
Pirituba/Jaraguá	4	0	8	52	40	7	52	17	7	<b>187</b>
<i>Coordenadorias</i>	<i>Faixa etária</i>									<i>Total</i>
	<i>20 a 25</i>	<i>26 a 30</i>	<i>31 a 35</i>	<i>36 a 40</i>	<i>41 a 45</i>	<i>46 a 50</i>	<i>51 a 55</i>	<i>56 a 60</i>	<i>Acima de 60</i>	

	<i>anos</i>	<i>anos</i>	<i>anos</i>	<i>anos</i>	<i>anos</i>	<i>anos</i>	<i>anos</i>	<i>anos</i>	<i>anos</i>	
Perus	0	14	17	8	2	6	14	6	2	<b>69</b>
Santo Amaro	0	3	2	20	28	18	4	0	11	<b>86</b>
Sé	0	0	0	21	23	11	50	23	12	<b>140</b>
São Mateus	0	10	32	31	43	33	25	11	5	<b>190</b>
Santana/ Tucuruvi	1	0	9	26	34	19	18	12	11	<b>130</b>
Cidade Tiradentes	3	9	19	40	42	28	7	4	2	<b>154</b>
Vila Mariana	0	5	0	8	3	5	22	9	8	<b>60</b>
Vila Pudente/ Sapopemba	0	6	32	69	79	43	67	30	21	<b>347</b>
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>167</b>	<b>480</b>	<b>861</b>	<b>881</b>	<b>779</b>	<b>767</b>	<b>440</b>	<b>193</b>	<b>4.599</b>



Tabela 8: Distribuição do tempo de serviço dos professores por coordenadorias

<i>Coordenadorias</i>	<i>Tempo serviço</i>							<i>Total</i>
	<i>0 a 5 anos</i>	<i>6 a 10 anos</i>	<i>11 a 15 anos</i>	<i>16 a 20 anos</i>	<i>21 a 25 anos</i>	<i>26 a 30 anos</i>	<i>Acima de 30 anos</i>	
Aricanduva	29	2	48	35	16	16	0	<b>146</b>
Cidade Ademar	26	28	48	7	21	23	0	<b>153</b>
Butantã	30	24	52	48	24	14	6	<b>198</b>
Campo Limpo	48	37	63	75	22	15	0	<b>260</b>
Capela do Socorro	54	15	46	20	33	6	0	<b>174</b>
Casa Verde	0	5	18	20	6	12	1	<b>62</b>
Ermelino	7	23	10	45	22	8	0	<b>115</b>
Matarazzo								
Freguesia do Ó	21	21	26	11	32	3	2	<b>116</b>
Guaianazes	47	25	37	23	34	9	15	<b>190</b>
Ipiranga	37	26	20	21	42	1	0	<b>147</b>
Itaquera	41	16	62	29	38	6	3	<b>195</b>
Itaim Paulista	30	27	34	45	25	5	7	<b>173</b>
Jabaquara	6	8	6	25	9	11	8	<b>73</b>
Tremembé/Jaçanã	8	40	5	42	5	11	0	<b>111</b>
Lapa	22	26	21	12	18	11	0	<b>110</b>
MBoi	52	23	67	23	2	7	13	<b>187</b>
Vila Maria/ Vila Guilherme	22	22	20	10	34	14	0	<b>122</b>
Mooca	6	12	27	54	17	18	1	<b>135</b>
São Miguel Paulista	67	52	56	61	60	38	1	<b>335</b>
Parelheiros	0	1	9	0	12	0	0	<b>22</b>
Penha	5	20	68	55	16	19	1	<b>184</b>
Pinheiros	1	6	4	2	8	7	0	<b>28</b>
	<i>Tempo serviço</i>							

<i>Coordenadorias</i>	<i>0 a 5 anos</i>	<i>6 a 10 anos</i>	<i>11 a 15 anos</i>	<i>16 a 20 anos</i>	<i>21 a 25 anos</i>	<i>26 a 30 anos</i>	<i>Acima de 30 anos</i>	<i>Total</i>
Pirituba/Jaraguá	40	36	41	40	16	14	0	<b>187</b>
Perus	24	5	20	2	7	11	0	<b>69</b>
Santo Amaro	18	9	26	27	3	3	0	<b>86</b>
Sé	20	0	4	21	47	37	11	<b>140</b>
São Mateus	46	40	23	53	15	13	0	<b>190</b>
Santana/Tucuruvi	22	22	17	13	34	18	4	<b>130</b>
Cidade Tiradentes	38	22	32	30	23	5	4	<b>154</b>
Vila Mariana	5	12	3	12	17	11	0	<b>60</b>
Vila Pudente/ Sapopemba	53	48	57	113	38	38	0	<b>347</b>
<b>Total</b>	<b>825</b>	<b>653</b>	<b>970</b>	<b>974</b>	<b>696</b>	<b>404</b>	<b>77</b>	<b>4.599</b>

Tabela 9: Distribuição de quantidade de dias afastados dos professores por coordenadorias

<i>Coordenadorias</i>	<i>Quantidade de dias</i>							<i>Total</i>
	<i>1 a 7 dias</i>	<i>8 a 15 dias</i>	<i>16 a 30 dias</i>	<i>31 a 45 dias</i>	<i>46 a 60 dias</i>	<i>61 a 75 dias</i>	<i>Acima de 76 dias</i>	
Aricanduva	2	26	85	19	12	1	1	<b>146</b>
Cidade Ademar	12	43	61	12	24	0	1	<b>153</b>
Butantã	14	29	110	11	25	0	9	<b>198</b>
Campo Limpo	37	58	96	23	36	2	8	<b>260</b>
Capela do Socorro	19	39	77	11	19	0	9	<b>174</b>
Casa Verde	4	11	38	5	4	0	0	<b>62</b>
Ermelino	7	25	55	3	19	1	5	<b>115</b>
Matarazzo	7	32	64	9	4	0	0	<b>116</b>
Freguesia do Ó	19	47	90	11	19	0	4	<b>190</b>
Guaianazes	8	23	89	11	10	0	6	<b>147</b>
Ipiranga	17	44	92	13	23	0	7	<b>195</b>
Itaim Paulista	14	44	78	18	15	1	3	<b>173</b>
Jabaquara	1	16	29	7	16	0	4	<b>73</b>
Tremembé/Jaçanã	8	22	56	6	17	0	2	<b>111</b>
Lapa	5	25	56	5	17	0	2	<b>110</b>
MBoi	17	56	76	14	21	1	4	<b>187</b>
Vila Maria/ Vila Guilherme	6	28	59	11	15	0	3	<b>122</b>
Mooca	14	24	59	11	25	0	2	<b>135</b>
São Miguel Paulista	38	76	172	24	25	0	0	<b>335</b>
Parelheiros	2	5	8	1	3	0	3	<b>22</b>
Penha	17	26	91	15	33	2	0	<b>184</b>
Pinheiros	2	6	7	1	9	0	3	<b>28</b>
Pirituba/Jaraguá	12	36	96	19	23	0	1	<b>187</b>
Perus	6	10	30	12	10	0	1	<b>69</b>
Santo Amaro	9	21	29	7	16	0	4	<b>86</b>
Sé	16	28	42	14	30	0	11	<b>140</b>

<i>Coordenadorias</i>	<i>Quantidade de dias</i>							<i>Total</i>
	<i>1 a 7 dias</i>	<i>8 a 15 dias</i>	<i>16 a 30 dias</i>	<i>31 a 45 dias</i>	<i>46 a 60 dias</i>	<i>61 a 75 dias</i>	<i>Acima de 76 dias</i>	
São Mateus	19	44	80	11	32	1	3	<b>190</b>
Santana/Tucuruvi	10	30	60	6	23	0	1	<b>130</b>
Cidade Tiradentes	10	46	75	8	13	1	1	<b>154</b>
Vila Mariana	4	8	29	3	14	0	2	<b>60</b>
Vila Pudente/ Sapopemba	35	88	160	33	39	0	1	<b>347</b>
<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>1.151</b>	<b>2.149</b>	<b>354</b>	<b>591</b>	<b>10</b>	<b>101</b>	<b>4.599</b>

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)