UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

LUCIETE VALOTA FERNANDES

O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao
adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva
histórico-dialética

São Paulo
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

LUCIETE VALOTA FERNANDES

O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao
adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva
histórico-dialética
(Versão original)

Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de doutor em
Psicologia

Área de Concentração: Psicologia Escolar
e do Desenvolvimento Humano

Orientador: Profa Dra Maria Isabel da
Silva Leme

São Paulo
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Fernandes, Luciete Valota.

O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética / Luciete Valota Fernandes; orientadora Maria Isabel da Silva Leme. -- São Paulo, 2015.

270 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia histórico-cultural 2. Perspectiva histórico-dialética de grupos 3. Trabalho docente 4. Sofrimento psicossocial e adoecimento
I. Título.

LB1051

FERNANDES, L. V. **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente:** um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade da São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. Dr. _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. Dr. _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. Dr. _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. Dr. _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

*Aos professores participantes deste trabalho
que remam todo dia contra a maré.
Aqueles professores brasileiros que
insistem em remar.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Isabel, minha orientadora, por acreditar no meu trabalho e no meu potencial. Pelo imenso respeito com que me tratou neste tempo de parceria e colaboração. Agradeço a presteza e a ajuda na construção desta pesquisa. Enfim, por sempre me apoiar nos projetos diferenciados e nos momentos de dificuldades no percurso de elaboração desta tese. Ficam registradas minha singela gratidão e admiração.

Aos professores Oriosvaldo e Sueli Terezinha, pelas ricas e incomensuráveis contribuições proporcionadas na constituição desta pesquisa.

Aos professores Pablo Del Río e Amelia Álvarez, pela carinhosa e atenciosa recepção na Espanha durante o Doutorado Sanduíche. Agradeço as preciosas orientações e as aprendizagens no decurso do estágio. Vocês são exemplos do valioso ensinamento de que o conhecimento pode ser proporcional à humildade.

Ao Loiro (Marcelo Dalla Vecchia), que generosamente aceitou meu pedido de colaboração na construção da análise dos dados desta tese. As aprendizagens decorrentes das nossas conversas foram essenciais no desenvolvimento do complexo processo analítico e da dissertação dos resultados deste trabalho. Gratidão a perder de vista pelas orientações que certamente permanecerão na memória.

À Flávia Asbahr, pela ajuda e pelas dicas significativas no que diz respeito ao Doutorado Sanduíche e por aceitar gentilmente o convite de participação na banca examinadora da defesa da tese.

Aos professores Cecilia Pescatore, Leny Sato, Nilma Renildes, Flávia Gonçalves e Marta Kohl, por aceitarem gentil e prontamente o convite de participação como suplentes na banca examinadora da defesa.

Aos colegas do LIEPPE, pelas ricas discussões e estudos da teoria vigotskiana e marxiana. Agradeço em especial à Elenita e à Celinha.

Às amigas Drilouro, Aline e Cintila, cúmplices e parceiras de caminhada. Irmãs que a vida me agraciou, tenho muita sorte de tê-las como amigas. Obrigada pelo apoio e pela torcida incondicionais na realização deste trabalho e no projeto-sanduíche.

Aos amigos Luzimar e Maria do Carmo, pelo alento, aconchego e alegria que somente as verdadeiras amizades proporcionam. Agradecimento especial pela revisão gramatical deste trabalho.

À Suzana Marcolino, por sempre estarmos juntas nesta caminhada acadêmica, pela troca de conhecimentos e experiências e pela amizade construída durante anos com carinho.

Aos anjos que apareceram na etapa final desta tese: Julia, Cristiana e Johnny. Sem vocês a conclusão do trabalho seria mais difícil. Obrigada.

À minha família, pela ajuda e amor incondicionais em todas as etapas desta jornada e principalmente nos momentos de dificuldades. Em especial aos meus queridos e amados pais.

À Ju Dornelles, com quem compartilhei apartamento na Espanha. Obrigada pela acolhida afetuosa e por ouvir minhas lamúrias de saudades do Brasil.

À Terezinha, obrigada pelo carinho, atenção e torcida incansáveis durante a realização deste trabalho e desde sempre.

À querida Tiemi, que realizou o trabalho árduo de transcrição de todo material empírico da pesquisa. Muito obrigada pela sua imprescindível colaboração.

Aos professores participantes do grupo da pesquisa, obrigada pela paciência e indescritível colaboração. Saibam que vocês me colocaram muitos desafios que me transformaram e me ensinaram a ser coordenadora de um processo grupal, com todos os tropeços possíveis. Esta experiência pedagógica e científica (e de vida!) tem um valor inexprimível em palavras e jamais será esquecida!

Ao Felipe, meu companheiro de vida. Obrigada por estar presente nos momentos de alegria e de tristeza. Pela paciência nos períodos de dedicação integral à tese e na espera do retorno da Espanha.

À Capes, pelas bolsas de estudo concedidas.

FERNANDES, L. V. **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente**: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética. 2015. 270 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar se e como o processo grupal pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação na relação com o trabalho docente. Apresenta como referenciais teóricos basilares a psicologia histórico-cultural e a perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos, representada primordialmente pelos autores Silvia Lane, Martín-Baró e Arthur Petrovski. Tem, ainda, como postulado teórico nuclear, o método materialista histórico e dialético, o qual norteia as aproximações analíticas sucessivas do objeto fundamental desta tese. Uma abordagem materialista e dialética de grupo busca explicá-lo em sua historicidade, movimento e síntese de multideterminações sociais, logo, como processo grupal. O estudo abrange, como métodos investigatórios, uma palestra interativa sobre a “Saúde do Professor”, entrevistas de esclarecimento e principalmente o processo grupal com professores da rede estadual paulista. No percurso ontológico do grupo, os educadores primaram pela discussão e reflexão de temas substanciais em torno da realidade singular-particular da escola e do cenário da educação pública do estado e país, tendo como centralidade o trabalho docente em seus nexos essenciais com os processos de saúde, de sofrimento psicossocial e de adoecimento. As categorias da dialética materialista de totalidade, contradição e mediação balizaram o método aproximativo de captação do grupo como objeto real e concreto via mediação das abstrações teóricas forjadas a partir das representações empíricas obtidas. As principais categorias psicossociais extraídas nesse procedimento analítico e interpretativo foram a Atividade Grupal, a Afetividade Grupal e a Identidade Grupal. Estas iluminaram a análise das situações singulares, cuja dinâmica resultou em um conjunto de sínteses teórico-empíricas apreendidas nas complexas interconexões entre os professores e o grupo. A reflexão coletiva sobre os elementos singulares e gerais da negatividade e da positividade do trabalho docente produzem contradições e avanços nas consciências pedagógicas. As dimensões negativas predominantes baseiam-se no poder autocrático imediato e mediato da administração escolar, na desvalorização financeira e social do magistério, na crescente precarização das condições de trabalho, que impossibilitam a concretização plena da atividade educativa e o contato permanente com as produções humano-genéricas. As dimensões positivas estão atreladas fundamentalmente às análises grupais acerca das perspectivas tênues de objetivação de uma atividade de ensino potencialmente geradora de sentido pessoal, que reavivam ideais de uma educação superadora da particularidade alienada e ensinam afetos positivos. O processo grupal engendra a satisfação de múltiplas necessidades humanizadoras que se transformam em motivos estimuladores das atividades individuais, quais sejam: motivos terapêuticos, motivos reveladores das dificuldades docentes, motivos de aprendizagem, motivos do trabalho coletivo, motivos reflexivos do processo saúde-doença e motivos afetivo-emocionais. A satisfação das necessidades humanizadoras, obliteradas no plano concreto da realidade escolar e social, geram afetos positivos nos participantes. O grupo adquire uma nova qualidade na hierarquia motivacional da estrutura da consciência/atividade de determinados professores, revelada pelas análises da discrepância entre as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo da escola e o grupo consolidado. Uma identidade coesa entendida como momento importante para o desenvolvimento ulterior e superior de uma identidade menos institucionalizada e mais emancipada foi detectada na produção grupal. Essas constatações teórico-empíricas autorizam a defesa da tese supracitada, não obstante a superação integral da alienação pedagógica está

determinada pela superação desta totalidade concreta, na direção de uma sociabilidade omnilateral.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Perspectiva histórico-dialética de grupos. Trabalho docente. Sofrimento psicossocial e adoecimento.

FERNANDES, L. V. **The group process as teacher's resistance to suffering and disease: a historical dialectical study.** 2015. 270 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ABSTRACT

This thesis aims at investigating if and how the group process may be an instrument of resistance to suffering, disease and alienation related to teacher's work. It has as its theoretical basis cultural-historical psychology and a historical dialectical perspective of human groups, represented mainly by the authors Silvia Lane, Martín-Baró and Arthur Petrovski. It also has as its core postulate the historical dialectical materialistic method which guides the successive analytical approaches to the fundamental object of this thesis. This dialectical materialistic approach intended to explain the group in its historicity, movement and synthesis of multiple social determinations, and, therefore, as a group process. The study comprises, as investigative methods, an interactive lecture about "The health of the teacher", enlightenment interviews and, mainly, group processes with public state teachers in São Paulo. The prevailing discussions and reflections among the educators through the ontological movement of the group were about substantial themes of the particular reality of schools and of the situation of public education in the country, having as its centrality the teaching activity and its connections to health, psychosocial suffering, and disease processes. The dialectical-materialist categories of totality, contradiction and mediation were the basis of the approximative method of group formation as a concrete and real object via mediation of theoretical abstractions forged by the empirical representations obtained. The main psychosocial categories extracted from this analytical and interpretive process were Group Activity, Group Affection and Group Identity. These categories shed light into the analysis of the dynamics of particular situations that resulted in a number of theoretical and empirical syntheses captured in the complex interconnections between the teachers and the group. The collective thoughts about the particular and general elements of the negativity and positivity of the teaching career produce contradictions and advancements in teaching awareness. The negative aspects are predominantly related to the immediate autocratic power of the school administration, to the financial and social depreciation of the teaching career, to the increasing depreciation of work conditions, that incapacitate the complete concretization of the educational activity and the permanent contact with generic human productions. The positive aspects were fundamentally related to the group analysis around the slender perspectives of substantiation of a teaching activity that could potentially create personal meaning and revive ideals of an education that could overcome alienated particularities and bring positive affects. The group process satisfies multiple humanization needs that become motivating causes for the individual activities, which were: therapeutic motives; motives revealing of the difficulties of teaching; learning motives; collective work motives; reflection on the process of health and disease; and emotional affective motives. The satisfaction of humanization needs, obliterated in the concrete plan of school and social reality, generates positive affects in the participants. The group acquires a new quality in the motivational hierarchy of the structure of the awareness/activity of certain teachers, revealed by the analysis of the discrepancies between the collective pedagogical work classes (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC) and the consolidated group. A coherent identity understood as an important moment for the ulterior and superior development of a less institutionalized and more emancipated identity was detected into the group production. Although, these theoretical-empirical findings authorize the defense of the aforementioned thesis, the complete solution of the pedagogical alienation is determined by the overcoming of this concrete totality towards omnilateral sociability.

Key words: Cultural-Historical psychology. Historical-Dialectical group perspective. Teaching work. Psychosocial suffering and disease.

FERNANDES, L. V. **Le processus de groupe comme résistance des enseignants à la souffrance et à la maladie**: une étude inspirée para la perspective historique et dialectique. 2015. 270 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RÉSUMÉ

Cette étude a pour but de déterminer si et comment le processus de groupe peut constituer un instrument de résistance à la souffrance, la maladie et l'aliénation causées par l'enseignement. Elle a pour cadres théoriques la psychologie historique et culturelle de base et le point de vue historique et dialectique des groupes humains, représenté principalement par les auteurs Silvia Lane, Martín-Baró et Arthur Petrovski. L'étude a également comme postulat théorique central la méthode du matérialisme historique et dialectique qui guide les approches analytiques successives de l'objet fondamental de cette thèse. Une approche de recherche dialectique et matérialiste de groupe essaye de l'expliquer dans son historicité, mouvement et synthèse de multidétermination sociales, donc comme un processus de groupe. Les méthodes d'enquête de cette étude ont été une conférence interactive sur «La santé des professeurs», des interviews et, en particulier, le processus de groupe avec les enseignants d'une école publique de l'Etat de São Paulo. Les éducateurs ont été remarquables dans le parcours ontologique du groupe par la discussion et la réflexion sur des questions importantes de la réalité singulière et particulière de l'école, ainsi comme sur le contexte de l'enseignement public dans l'état et le pays, concentrant le travail des enseignants dans ses liens essentiels avec les processus de la santé, la souffrance psychosociale et la maladie. Les catégories de la dialectique matérialiste, la totalité, la contradiction et la médiation ont guidé la méthode approximative de capture du groupe comme objet réel et concret par la médiation d'abstractions théoriques construites à partir des représentations empiriques obtenues. Les principales catégories psychosociales tirées de cette procédure analytique et interprétative ont été des activités de groupe, l'affectivité du groupe et l'identité du groupe. Celle-ci ont éclairé l'analyse des situations naturelles, dont la dynamique a abouti à un ensemble de synthèses théoriques et empiriques saisi par les interconnexions complexes entre les enseignants et le groupe. La réflexion collective sur les éléments singuliers et généraux de la négativité et de la positivité du travail d'enseignement a produit contradictions et progrès dans les consciences pédagogiques. Les aspects négatifs prédominants sont basés sur le pouvoir autocratique immédiat et médiateur de l'administration scolaire, sur la dévalorisation financière et sociale de l'enseignement, sur les conditions de travail de plus en plus précaires qui empêchent la pleine réalisation de l'activité éducative et le contact prolongé avec les productions humaines génériques. Les dimensions positives sont fondamentalement liés à l'analyse de groupe sur les perspectives faibles de l'objectivation d'une activité éducative qui peut potentiellement générer un sens personnel qui ravivent les idéaux de surmonter l'éducation de sa particularité aliénée et qui peut amener un affect positif. Le processus de groupe engendre la satisfaction des multiples besoins d'humanisation qui deviennent motifs stimulateurs des activités individuelles, telles que: des raisons thérapeutiques, des raisons révélatrices de difficultés d'enseignement, les motifs d'apprentissage, les raisons de travail collectives, des raisons réfléchissantes du processus santé-maladie et les raisons affective - émotionnelle. Répondre aux besoins humanisation, oblitéré au plan concret de la réalité scolaire et sociale, engendre un affect positif sur les participants. Le groupe acquiert une nouvelle qualité dans la hiérarchie de motivation de la structure de la conscience / activité de certains enseignants, révélés par les analyses de l'écart entre le travail pédagogique collectif de l'école et du groupe consolidé. Une identité cohérente comprise comme un moment important pour le développement d'une identité moins institutionnalisée et plus émancipée a été détecté dans la production du groupe. Ces résultats

théoriques et empiriques permettent la défense de notre la thèse, bien que le dépassement intégral de l'aliénation pédagogique soit déterminée par le dépassement de cette totalité concrète, vers une sociabilité omnilatérale.

Mots-clés: Psychologie historique-culturel. Perspective historique et dialectique de groupes. Enseignement. Souffrance psychosociale et la maladie.

LISTA DE SIGLAS

AC	Autodeterminação Coletivista
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANBIMA	Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiros e de Capitais
AOE	Atividade Orientadora de Ensino
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BOVESPA	Bolsa de Valores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJC	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CEC	Comissão de Educação e Cultura
CNTE	Confederação dos Trabalhadores em Educação
DESAT	Departamento de Saúde do Trabalhador Municipal
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPAPE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IAMSPE	Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual
IC	Identificação Coletivista

IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPT	Laboratório de Psicologia do Trabalho
LIEPPE	Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar
MEC	Ministério da Educação
NEPPEM do Marxismo	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Social e Educação: Contribuições do Marxismo
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência
PREVIC	Superintendência Nacional de Previdência Complementar
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
S-O-S	Sujeito-Objeto-Sujeito
S-S-O	Sujeito-Sujeito-Objeto
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
 CAPÍTULO 1 – A psicologia histórico-cultural e suas categorias teóricas principais	28
1.1 Uma concepção materialista de atividade e consciência.....	28
1.1 A personalidade tecida no movimento da história	34
 CAPÍTULO 2 – A centralidade da categoria trabalho no estudo da saúde, do sofrimento e do adoecimento no professor.....	39
2.1 O trabalho como objetivação e alienação da natureza humana	39
2.2 O trabalho do professor na atualidade: análise das condições de precarização.....	50
2.3 A saúde, o sofrimento e o adoecimento no professor	58
 CAPÍTULO 3 – A perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos.....	69
3.1 Análise dialética do processo grupal.....	70
3.2 A teoria psicossocial dos grupos humanos	76
3.3 A concepção estratométrica de grupo	86
3.4 Notas sobre os processos de mediação no grupo	93
 CAPÍTULO 4 – Procedimentos metodológicos e analíticos	99
4.1 Procedimentos metodológicos	99
4.1.1 A escolha da escola singular e sua breve caracterização.....	107
4.2 O método materialista histórico e dialético	111
4.3 Procedimentos de análise dos resultados.....	118
 CAPÍTULO 5 – A análise e a discussão do processo grupal	125
5.1 Atividade: ações grupais principais	125
5.2 Afetividade grupal.....	175
5.3 Identidade grupal.....	190
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	203

REFERÊNCIAS	211
ANEXO A – Roteiro da entrevista de esclarecimento	224
ANEXO B – Planos do processo grupal	225
ANEXO C – Avaliação escrita do processo grupal.....	263

APRESENTAÇÃO

O contato com os professores é algo que tem prevalecido desde a nossa graduação em Psicologia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) em Bauru. Conforme descrevemos no trabalho de mestrado (FERNANDES, 2005), o estágio na área de Psicologia Escolar, foi essencial para repensar e nos aproximar dos conceitos e práticas vinculadas à educação, à escola pública, ao aluno e ao professor. O maior acúmulo teórico dessa experiência foi a constatação das contradições e incoerências entre a teoria e a prática, à luz de uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar. Nossas atividades como estagiárias ficaram principalmente voltadas às ações destinadas a um grupo de alunos com histórico de fracasso escolar e reuniões esporádicas com os professores da instituição. Por esse motivo, os docentes não chegaram a se apropriar de elementos teóricos fundamentais acerca da produção social e histórica do fracasso escolar. Assim, reforçamos involuntariamente aos protagonistas da instituição educativa que a gênese deste fenômeno era atributo exclusivo dos alunos.

Seguindo esse caminho escolhemos o mestrado em “Educação: Psicologia da Educação” na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), no qual defendemos a dissertação intitulada “Sentidos e significados atribuídos pelos professores à formação no “Pedagogia Cidadã”¹. A formação nas disciplinas do programa nos proporcionou um aprofundamento teórico das questões mais amplas da educação, expandindo nossas concepções iniciais construídas na disciplina e estágio em Psicologia Escolar, na graduação em psicologia. Além disso, tivemos a feliz e marcante oportunidade de cursar a disciplina “O Método em Marx” ministrada pelos professores José Paulo Netto e Lúcia Barroco, a qual enriqueceu nossos conhecimentos prévios referentes ao método materialista histórico e dialético.

O mestrado em educação surgiu da necessidade de pesquisar um curso de pedagogia semipresencial oferecido, na época, pela UNESP em parceria com os municípios do estado paulista. Tínhamos sérias dúvidas sobre a qualidade desse novo tipo de formação inicial docente que acabaram conformando nossa problemática de estudo. Elaboramos grupos focais com alguns professores que realizavam suas formações iniciais no “Pedagogia Cidadã” e que atuavam em uma rede municipal pública e elegemos uma professora para a qual propusemos entrevistas semiestruturadas e aprofundadas, com vistas a conhecer mais estreitamente os seus

¹ Trabalho orientado pela Professora Wanda Maria Junqueira Aguiar.

significados sobre o curso em discussão. Desse modo, a aproximação com os educadores e com seus universos ocorreu novamente ao longo desta investigação.

Após a conclusão do mestrado, desejávamos uma inserção profissional ou acadêmica no campo da psicologia e da educação. Nesse sentido, as primeiras experiências como professora universitária aconteceram num curso de pedagogia e outras licenciaturas, a princípio em uma Faculdade na região do Vale do Ribeira. Posteriormente ingressamos na Universidade de Taubaté (UNITAU), e tanto os vínculos formados do decurso de alguns anos com os docentes do curso de pedagogia, quanto as disciplinas lecionadas de caráter pedagógico abriram um novo espectro de conhecimentos e práticas até então desconhecidos nas nossas formações já realizadas.

Algumas vivências específicas no departamento de pedagogia, e na universidade em geral, foram mediações fundamentais para a constituição da nossa problemática de pesquisa do doutorado. Uma delas refere-se à experiência docente que tivemos na formação continuada de diretores da rede municipal de Taubaté durante dois anos. Ademais, também foram importantes as atividades desenvolvidas como professora da disciplina “Didática e Metodologia do Ensino Superior”, ministrada nos cursos de especialização na mesma instituição: “Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, “Alfabetização: diferentes linguagens” e “Educação Infantil: Fundamentos e Práticas”.

Além dos conceitos desconhecidos do campo pedagógico, um novo rol de metodologias e recursos de ensino foram apropriados contribuindo, sobremaneira, para a construção de nossa identidade profissional e docente. E, essencialmente, os diálogos que mantivemos com os diretores e os professores, no decorrer das formações, mostravam dia após dia as imensas problemáticas e a precarização das condições de trabalho desses profissionais na escola pública.

Por outro lado, começamos a vivenciar objetivamente e subjetivamente o peso da precariedade e desvalorização do trabalho do professor no ensino superior no Brasil. As principais dificuldades baseavam-se: nos contratos de trabalho temporários, na inexistência de recursos suficientes e adequados para o desenvolvimento das atividades educativas (*data-show*, por exemplo), na pressão para o acúmulo de ações de ensino, por meio da atribuição de disciplinas de natureza diversa, na necessidade de ampliação da carga horária para obtenção de um salário digno (dentre outras). A mercantilização observada nas universidades privadas brasileiras pela lógica das altas mensalidades e baixos salários do corpo docente e técnico-administrativo, nesse caso particular, somava-se à ausência de um sindicato atuante para avaliar os excessos institucionais e suas implicações na saúde do professor universitário.

No entanto, algumas reuniões pedagógicas consolidadas na universidade, salvo aquelas com caráter burocrático e maçante, tornaram-se excelentes momentos para a reflexão, o aprimoramento e a troca de experiências acerca do processo ensino e aprendizagem entre os professores. Nesses encontros, saíamos com a sensação de que os objetivos haviam sido realmente cumpridos, o que lançava nova luz ao trabalho cotidiano, oferecendo ânimo e motivação para o desenvolvimento das atividades acadêmicas caracterizadas, por vezes, pelo desgaste físico e mental. Essa questão foi substancial para repensar o papel do grupo no trabalho e na vida dos professores, como um instrumento de fortalecimento e amparo para os momentos de sofrimento psíquico e solidão típicos do magistério no ensino superior, que se produz em meio a tantas responsabilidades e exigências formativas e científicas.

Durante o desenvolvimento das atividades acadêmicas ligadas ao ensino na graduação, na pós-graduação e na extensão e das orientações dos trabalhos de final de curso dos alunos de pedagogia, apareceu a vontade de exercer outra atividade profissional que nos permitisse uma imersão mais concreta na escola e na educação. Nesse momento, surgiu uma oportunidade de trabalho como assistente de coordenação em uma escola privada, que atendia desde a Educação Infantil até a Educação Técnica-profissionalizante. Essa vivência perdurou poucos meses que foram vitais para o entendimento do funcionamento de uma escola, assim como os desafios, os impasses e as dificuldades centrais postas aos professores da escola básica, ainda que da esfera privada.

Diante das inúmeras atribuições que cabiam ao trabalho de assistente de coordenação naquela escola, as atividades com os professores no âmbito denominado psicopedagógico eram sempre deixadas de lado. Por intermédio de observações e conversas informais, percebemos a existência de acentuado sofrimento psicológico nos educadores. Marcas de cansaço, esgotamento físico, desgaste mental, contrariedade, silêncio, tristeza e resignação foram os elementos mais visíveis e frequentes. Desse modo, começamos a pensar a importância de projetos coletivos nas escolas, cujo objetivo fosse a reflexão consciente sobre o processo saúde-doença e em que medida as condições de trabalho mediatas e imediatas são determinantes na produção da alienação, do sofrimento e do adoecimento dos professores. Dito de outro modo, constatamos a necessidade urgente de criação de espaços de promoção de saúde, nos quais os educadores também pudessem exprimir as insatisfações com o trabalho, as problemáticas com os demais protagonistas da escola, as pressões institucionais, e como esses elementos impactam as suas vidas pessoais e profissionais.

Vale ressaltar aqui uma última, não menos importante, determinação constitutiva para a propositura desta pesquisa. Os grupos de pesquisa e extensão dos quais participamos ao

longo da graduação em psicologia deixaram marcas indeléveis na nossa personalidade. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Social e Educação: Contribuições do Marxismo (NEPPEM) e o grupo de extensão “Universidade pública e Participação Popular”² mostraram o significado e a importância do grupo na nossa formação como aluna, com avanços e retrocessos de um movimento singular, reiterando o pressuposto vigotskiano de que aprendemos e desenvolvemos nas mediações com o outro social, e de que o grupo pode ser um instrumento privilegiado para que possamos nos transformar cotidianamente em homens.

Todas essas determinações históricas e concretas no nosso percurso pessoal e profissional confluem para a proposição e afirmação da seguinte tese de pesquisa, pedra angular deste trabalho: o processo grupal junto aos professores pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento docente e à alienação na relação com o trabalho educativo.

Determinadas escolas, preponderantemente as públicas, apresentam atualmente um retrato de estagnação. Muitos professores não percebem sentido e satisfação nas suas atividades, e os estudantes estão desmotivados com o processo educativo, pois não têm suas necessidades de conhecimento plenamente atendidas. Perante essa realidade patente, temos incontáveis teorizações no campo das ciências humanas que buscam explicar as justificativas do fracasso da educação pública que se refletem primordialmente nos educadores e nos alunos.

De acordo com Contreras (2002), algumas vertentes na seara da educação proporcionam algumas contribuições para pensar a atividade e a condição do professor na contemporaneidade. Nesse sentido, as abordagens do professor pesquisador, do professor reflexivo e do intelectual crítico são referenciais teóricos que estão sumamente em voga nos meios pedagógicos acadêmicos, embora críticas (FACCI, 2003) já tenham sido destinadas a algumas dessas teorias da profissão docente.

No que tange ao aluno, é necessário pontuar os importantes avanços teórico-metodológicos realizados pela psicologia escolar crítica, sobretudo na compreensão multideterminada do fracasso escolar. Segundo Tanamachi (2000), o advento desta abordagem ocorreu na década de 80 e teceu críticas às vertentes psicologizantes que localizam nos alunos a origem das dificuldades escolares. A perspectiva clínica foi objeto de inúmeros

² Ambos coordenados pela Professora Sueli Terezinha Ferrero Martin.

questionamentos nas suas atuações na escola, pois se restringe ao atendimento individual da criança diagnosticada com dificuldades emocionais, as quais estão supostamente ligadas com a emergência do fracasso escolar. Essa concepção não avançou na explicação do fracasso escolar como resultante de múltiplos elementos sociais, econômicos e pedagógicos determinantes da atividade de aprendizagem. Por conseguinte, essa prática hegemônica impossibilitou o envolvimento dos professores (e de outros profissionais da escola) como agentes ativos na reversão do fracasso escolar, explicitando e transformando os elementos dinâmicos e sociais que estão na sua base.

Outro dilema vivenciado pela área trata-se dos ínfimos espaços institucionais e sociais de atuação do psicólogo escolar nos dias atuais. Por um lado, as escolas privadas primam pela empregabilidade de profissionais como coordenadores e supervisores escolares, sendo geralmente raras as contratações de psicólogos. Por outro lado, nas redes públicas municipais e estaduais³ de ensino, o psicólogo escolar ainda não é um profissional que faz parte da equipe de trabalho⁴. Em geral, as escolas realizam os encaminhamentos aos serviços médicos de saúde e ao atendimento psicoterápico particular.

Não obstante, os problemas e contradições que permeiam a atuação da psicologia na escola, algumas conquistas obtidas no âmbito científico, e inclusive político, são evidentes nos últimos anos. Todavia, segundo Tanamachi (2000), a perspectiva crítica de psicologia escolar apresenta ainda como desafio coletivo desenvolver investigações e ações que criem mediações teórico-práticas para a produção de novas aproximações entre a ciência psicológica e a educação sistemática e formal.

Nas palavras da autora, “[...] o objeto de estudo da psicologia, nessas circunstâncias é ‘o modo como a atividade dos alunos é determinada pela Educação’, e o seu objetivo é a descoberta das leis psicológicas que regem esse processo [...]”. (TANAMACHI, 2000, p. 91).

Retornando à tese deste trabalho, alguns questionamentos reflexivos são salutares. Em primeiro lugar, perguntamo-nos de que modo a perspectiva crítica concebe o professor como objeto essencial de pesquisa e intervenção, assim como o fez com os alunos. Em seguida,

³ Cabe acrescentar que o sistema estadual paulista criou recentemente o cargo de “mediador de conflitos”.

⁴ Atualmente o projeto de Lei - PLC 060/2007, dispondo acerca da prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, está esperando parecer na Comissão de Educação e Cultura (CEC), caso seja aprovado irá para a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC). Posteriormente, o PL será votado pelos deputados e sancionado pela presidente (DENTZ, SILVA, 2015). O projeto compreende a importância dos psicólogos e dos assistentes sociais como profissionais parceiros dos gestores e docentes na escola. Eles terão como funções essenciais o estabelecimento de projetos pedagógicos que desenvolvam os processos de inclusão social, o fortalecimento da democracia nas instituições escolares, os incentivos à promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem e as mediações nas interações sociais e institucionais (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2011).

indagamos sobre os aportes e as mediações que essa vertente teórico-metodológica tem fornecido à atividade de ensino nas escolas. Por último, em que medida a psicologia escolar crítica tem dado relevância às práticas promotoras de saúde docente nas instituições educativas.

Nesse sentido, entendemos a urgência e a importância de investigações sobre os processos saúde-doença dos professores e a constituição de práticas psicossociais em escolas e/ou comunidades que fomentem os processos de conscientização das múltiplas determinações sociais e econômicas que influem na atividade de ensino. Como veremos nesta tese, inúmeras pesquisas evidenciam os alarmantes dados sobre o acentuado sofrimento mental e a emergência de doenças psicossomáticas e ocupacionais no trabalho docente, o que influi na atividade de ensino e de aprendizagem de diferentes maneiras.

Reiteramos também que este trabalho dista das atuações no âmbito psicoterapêutico que objetivam a adaptação dos indivíduos à estrutura cotidiana e social hegemônica, as quais fornecem apenas um alento aparente e ilusório ao sofrimento psicossocial do trabalho. Em outra direção, esta pesquisa pretende a investigação e a objetivação de ações reflexivas que desenvolvam uma consciência crítica acerca das organizações e das condições objetivas de trabalho essencialmente penosas, as quais estão expostos os professores da educação básica e pública.

Dessa maneira, questionamos os motivos e os sentidos que balizam a estrutura da consciência/atividade pedagógica, constituídos na tensão com as condições sociais alienantes impostas. Pressupomos que os processos grupais podem fomentar o desenvolvimento de novos motivos e sentidos na direção da humanização e da genericidade, despertando nos professores a necessidade de novos projetos de educação, de escola e de sociedade. Esse mecanismo possível com as mediações do outro social pode representar obstáculos ao sofrimento psíquico e criar condições para os processos de saúde nos professores.

De acordo com Bock (2000), a premissa da liberdade do indivíduo, do ser humano apartado das circunstâncias sócio-históricas, bem como a existência naturalizada de motivações e forças interiores que induzem a projeção de nossas vidas, vincula-se a um ideário positivista e (neo)liberal. A sociedade responsabiliza unicamente o indivíduo pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso.

No caso do magistério não é diferente, entendemos que o professor é responsabilizado pela modificação e superação das condições precárias e adversas que permeiam seu trabalho. Para ser bom educador, ele deve ter uma missão, um dote, uma vocação para vencer os obstáculos naturais da carreira. Ele também escolheu ser professor e tem que arcar com todas

as consequências oriundas da carreira docente, inclusive manter-se em dia com a formação continuada. Note-se que essas concepções de responsabilização individual do educador pela sua profissão e formação aparecem tacitamente, segundo Pimenta (2002), em abordagens teóricas na educação, como nas vertentes do “professor reflexivo” e do “professor pesquisador”.

Em um estudo célebre, realizado por Patto (1999), constatou-se, em análise minuciosa das histórias de vida e escolares de crianças pobres, que o fracasso escolar é construído nas relações sociais e educativas. A autora procedeu a uma análise genética das dificuldades escolares das crianças e concluiu que o fracasso escolar é um objeto social e dinâmico, engendrado historicamente e não intrínseco ao estudante. Em síntese, essa investigação promoveu importantes avanços na crítica, já explanada, das concepções psicologizantes sobre o aluno na escola.

Entretanto, os referenciais psicologizantes não estão apenas presentes nos significados compartilhados sobre os alunos, mas também naqueles que concernem aos professores. As análises teóricas podem ser similares, mas não identificadas. A sociedade em geral e inclusive determinadas concepções psicológicas e pedagógicas colocam os professores como os maiores responsáveis pelo sucesso ou o fracasso na atividade de ensino dos alunos⁵. Dessa maneira, a responsabilização não acomete somente os estudantes, mas também os educadores quando fracassam no ensino dos conceitos científicos e saberes sistematizados.

Determinadas explicações vigentes no senso comum e na produção científica acerca do trabalho e da atividade docente são demasiadamente superficiais e abstratas. Não conseguem alcançar os nexos dinâmico-causais (VYGOTSKI, 2000) que estão na base do trabalho do professor, o qual deve ser entendido como síntese de multideterminações sociais, ou seja, este objeto de estudo precisa ser historicizado. É necessário superar o engodo dos discursos de culpabilização do professor pelo “seu fracasso” e, conforme veremos, pelo seu sofrimento e adoecimento.

Tardif (2002) ressalta a existência de outra corrente pedagógica de investigações e intervenções que enfatiza a importância de dar voz ao educador. Essas perspectivas primam pelos memoriais dos professores, pelas suas histórias pessoais e profissionais, assim como, pelas crenças e discursos sobre a profissão docente. Segundo o autor, um conjunto de abordagens teóricas tem aderido a essa proposta de estudos e pesquisas, como a fenomenologia existencial.

⁵ Entendemos que este fenômeno é parte de outro mais abrangente denominado por Lessa (2012) de “fetichismo da educação”.

Assim, algumas indagações são produtoras. Essas proposições teórico-metodológicas estariam produzindo um descolamento e uma elevação das consciências pedagógicas das condições sociais e históricas que as medeiam, recaindo nas concepções idealistas sobre a atividade docente supramencionadas? Essas intervenções seriam adequadas para o enriquecimento e o desenvolvimento da consciência pedagógica e de possíveis reorientações da estrutura concreta das atividades de ensino e de outras transformações no âmbito da escola? As práticas decorrentes dessa perspectiva promovem uma crítica à heterogeneidade reificada da educação escolar ou permanecem apenas no plano da manifestação acrítica de pensamentos, emoções e sentimentos?

Estudos significativos sobre a atividade, a consciência, a personalidade e a alienação de professores foram realizados, tendo como base teórica nuclear a psicologia histórico-cultural.

Aguiar (2000), em sua tese de doutoramento, investiga o desenvolvimento das consciências de um grupo docente de uma escola pública municipal e as possíveis transformações nas formas de apreensão da realidade concreta. A autora detecta três momentos essenciais no desenvolvimento do grupo: “Investimento no novo x medo do desconhecido”, “O entusiasmo pela resistência e o fantasma da impotência” e, por último, “Não são mais quem dispuseram ser”. Aguiar (2000) constata uma fragmentação na consciência e atividade docente, a qual denomina de cisão entre o pensar, o sentir e o agir. A seu ver, a ampliação da consciência pedagógica, no que tange aos elementos sociais que determinam a alienação, não é suficiente, muitas vezes, na construção ou transformação da atividade dos professores frente à escola e à realidade social mais ampla.

A autora alerta sobre a necessidade da constituição de espaços coletivos que sejam lócus de encontro, de unidade e de homogeneização das atividades na escola, em contraposição à rotina, à estagnação e ao silenciamento que têm marcado a vida nas instituições educativas. Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como um complexo pleno de contradições e movimentos e, assim, passível de transformações.

A partir da dialética materialista, Martins (2001) realizou uma análise histórica do processo de personalização de uma professora. A autora constata que a personalidade docente é destacada e compreendida no ideário educativo contemporâneo como um traço intrínseco do sujeito. Essa assertiva escamoteia a personalidade dos professores que é construída na rede de relações sociais objetivas e encobre os limites postos pela sociabilidade capitalista no desenvolvimento integral da personalidade. Ressalta, ainda, que a personalidade do professor é umas dos referenciais precípuos na atividade educativa.

Silva (2007), por sua vez, investigou os processos de consciência e atividade de quatro professores da rede pública de ensino. Os resultados obtidos revelam que as condições objetivas e alienantes de trabalho provocaram intenso sofrimento psicológico e a emergência de doenças (ambos vinculados com os sentimentos e as emoções) tais como a depressão, o estresse e a labirintite. Propiciaram, outrossim, a piora do quadro de doenças já estabelecidas como a enxaqueca e as doenças respiratórias. A autora constatou nos professores investigados que a atividade docente era a principal forma de contato com o meio social, o que gerava intenso comprometimento psíquico, visto que a alienação se estendia a outras esferas da vida pessoal e social.

O quadro deflagrado nas pesquisas torna-se cada dia mais agravante, pois as instituições escolares não dispõem de equipe multiprofissional (como psicólogos, médicos etc.) que possam oferecer algum subsídio e/ou tratamento aos professores. Dessa forma, eles se sentem desamparados e solitários quando se deparam com o acometimento da saúde física e mental (GOULART JUNIOR; LIPP, 2008).

Em suma, concordamos com Bock (2000) quando reitera que a perspectiva da saúde deve balizar as práticas psicológicas na concepção sócio-histórica. Como já pontuamos, a construção de projetos coletivos e as reflexões sobre a realidade social são pressupostos necessários nos processos de saúde dos indivíduos. A transformação das condições sociais e os processos de saúde são fenômenos imbricados, assim, “[...] saúde é capacidade de enfrentamento da realidade e suas possibilidades estão diretamente relacionadas ao meio social, às condições oferecidas pelo meio social” (BOCK, 2000, p. 25).

Como podemos observar, as investigações explanadas revelam uma situação frequente de sofrimento psíquico e de adoecimento dos professores. Ademais, os diversos autores (AGUIAR, 2000; BOCK, 2000; MARTINS, 2002; TANAMACHI, 2000) endossam a necessidade de construção dos espaços coletivos como mecanismos contra a heterogeneidade que marca o cotidiano em geral e as escolas em particular. Nesse sentido, entendemos a relevância social de pesquisas sistematizadas sobre os processos grupais como atuantes essenciais na resistência às condições objetivas alienantes que determinam o trabalho do professor. Em outros termos, o objeto e objetivo fundamental deste trabalho é demonstrar a tese de se e como o processo grupal junto aos professores pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação nas relações com o trabalho educativo.

Este texto está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, “A psicologia histórico-cultural e suas categorias teóricas principais”, traça um panorama sucinto acerca das

categorias chaves da psicologia histórico-cultural, dando ênfase aos aportes teóricos desenvolvidos por Leontiev no que se refere à construção materialista da consciência, da atividade e da personalidade humana.

O segundo capítulo, “A centralidade da categoria trabalho no estudo da saúde, do sofrimento e do adoecimento no professor”, retoma as premissas marxianas sobre o trabalho, em sua dimensão ontológica e alienante, e apresenta teorizações e análises acerca do trabalho docente na atualidade. Expõe uma revisão teórico-empírica a respeito da precarização do trabalho docente na educação básica brasileira. E, por fim, discorre outros conceitos e fenômenos intrínsecos ao tensionamento da presente problemática de estudo, tais como: o processo de saúde, o sofrimento e o adoecer.

O terceiro capítulo “A perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos” expõe os pilares teórico-metodológicos de grupo ancorados nos autores Silvia Lane, Martín-Baró e o russo Arthur Petrovski e seus colaboradores. As teorias grupais singulares propostas por esses pensadores oferecem diretrizes fundamentais para o desenvolvimento da perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos. Dissertamos, por último, algumas notas introdutórias no que concerne aos processos de mediação no grupo.

O quarto capítulo, “Procedimentos metodológicos e analíticos”, aponta os caminhos percorridos para desvelar nosso objeto de pesquisa, inserido e transformado no movimento real e histórico da prática social. Para tanto, explicitamos os métodos de investigação – palestra sobre a “Saúde do professor”, entrevistas de esclarecimento e o processo grupal propriamente dito – como meios para o alcance dos objetivos e finalidades deste trabalho. Realizamos uma breve caracterização do campo empírico e dos professores participantes da pesquisa. Finalmente, explanamos os postulados centrais do método materialista histórico e dialético, o qual subsidia a construção dos procedimentos analíticos específicos.

No quinto capítulo, caminhamos para a exposição da análise e da interpretação dos resultados da pesquisa ancoradas nas categorias psicossociais extraídas do conjunto dos dados empíricos. Por último, as considerações finais da tese apresentam as sínteses teórico-empíricas essenciais alcançadas e algumas diretrizes para futuras investigações que tenham como foco o processo grupal e o trabalho docente. Esse momento pode ser considerado como ponto de chegada e de partida de uma trajetória de pesquisa.

1. A psicologia histórico-cultural e suas categorias teóricas principais

Os preceitos da psicologia histórico-cultural, fundada a partir da visão marxiana do homem, do mundo e da construção do conhecimento, são basilares para a constituição desta investigação. Essa escola de pensamento foi inaugurada por Vigotski que juntamente com Leontiev e Luria formaram um grupo de intelectuais denominado de *troika* no início do século XX na antiga União Soviética.

Para os objetivos do presente estudo optamos por destacar e apresentar as categorias propostas por Leontiev na investigação do psiquismo humano: a consciência, a atividade e a personalidade. Elencamos essas categorias da psicologia histórico-cultural, pois são nucleares para o desenvolvimento da perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos, que será aprofundada no terceiro capítulo. A atividade, a consciência e a personalidade devem ser explicadas no bojo do grupo e do coletivo, o que abre um leque amplo e complexo de pesquisas na interconexão entre a psicologia histórico-cultural e a perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos.

Nesse sentido, o presente estudo insere-se em um projeto científico e coletivo já delineado com o qual pretende colaborar, em vista dos desafios colocados nesse âmbito do conhecimento. Assim, buscar-se-á, nesta pesquisa, clarificar os movimentos da consciência e da atividade de um grupo de professores à luz da atividade comum e coletiva que tenha como guia-motivo principal a resistência ao sofrimento e ao adoecimento.

1.1 Uma concepção materialista de atividade e consciência

Leontiev (2004) debruçou-se com maior aprofundamento sobre a formação da consciência humana condicionada à realidade histórica e concreta. Para esse autor, a chave teórica para o desvelamento da consciência está na sua inserção no movimento das condições históricas e sociais, concordando com o preceito marxiano de que a vida determina a consciência e não o contrário.

Para ensinar uma nova visão da consciência e psiquismo humanos, Leontiev (2004) questionou as teses idealistas e abstratas em voga, que concebiam a consciência separada do mundo material. Entendia que essas concepções pouco auxiliaram na explicação científica e essencial da consciência humana. Em vista da premissa da determinação social da consciência, o autor coloca-se o desafio de compreender os momentos mais relevantes da sua

constituição do ponto de vista histórico, procedendo à análise da passagem da consciência primitiva para a consciência na sociedade de classes.

De acordo com Leontiev (2004), a consciência humana é constituída por elementos nucleares, a saber: os conteúdos sensíveis, os significados e os sentidos pessoais. Os conteúdos sensíveis são caracterizados pelas imagens de percepções, sensações e representações. Representam o tecido material no qual se constrói a riqueza e as cores do reflexo psíquico consciente da realidade social.

Os significados da consciência, por sua vez, estão condensados nos objetos sociais e fixados em forma de linguagem, o que atribui a eles certa estabilidade, um caráter dicionarizado. Desde o nascimento, o homem se depara com um contexto social estruturado a partir de objetos com determinados significados, e o processo de apropriação deles está condicionado às suas ações, à sua atividade. As significações são dadas pela cultura e existem como elementos externos, assim, o homem encontra no mundo um sistema de significações pronto e elaborado historicamente.

O sentido pessoal, outro componente da consciência, reflete-se na significação pessoal atribuída a algum objeto ou acontecimento, ou seja, aquilo que eles sinalizam ao indivíduo do ponto de vista subjetivo e psicológico. Se os significados conformam os elementos mais estáveis e socialmente compartilháveis da consciência, por outro lado, os sentidos pessoais se distinguem pela capacidade de serem dinâmicos e marcadamente afetivos. Os sentidos pessoais são desvelados na interconexão da história singular do sujeito com os eventos que o impactaram na mediação com a realidade sócio-histórica. Como veremos, o sentido traduz a relação do motivo ao fim e não pode ser entendido como algo puro ou abstrato, “[...] num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 2004, p. 103).

O autor dá um exemplo para clarificar as interações entre o sentido e o significado. Ele salienta que se pode ter consciência sobre o significado de um acontecimento histórico, como uma guerra. Entretanto, os sentidos podem variar a depender das experiências concretas de cada pessoa com essa significação específica. Dessa maneira, para um jovem que apenas frequentou os bancos escolares, esse evento histórico terá um sentido; para outra pessoa que partiu efetivamente para o campo de batalha essa significação, constituirá um sentido completamente distinto.

De acordo com Leontiev (2004), as intervinculações entre os significados e os sentidos da consciência transformam-se na vigência dos modos de produção econômico-sociais.

Na consciência primitiva, em que há um entrelaçamento orgânico entre o homem e a natureza, verifica-se a coincidência entre o significado e o sentido. Isso ocorre porque o domínio do consciente está atrelado às demandas imediatas da atividade grupal e as significações linguísticas não estão plenamente desenvolvidas. Outro traço desse momento histórico é descrito por Leontiev (2004, p. 121): “[...] o produto do trabalho coletivo tinha o sentido comum de ‘bem’, por exemplo, um sentido social objetivo na vida da comunidade e um sentido subjetivo para cada um dos seus membros”.

O alargamento da esfera consciente acontece ao longo da evolução histórica, facilitado pela emergência da linguagem, pela construção dos instrumentos e a complexificação do trabalho. As necessidades de subsistência conduziram ao surgimento da linguagem, como modo de comunicação entre pares, e à fabricação das ferramentas de trabalho. Esses acontecimentos promoveram um salto filogenético na história da humanidade com o advento da cultura. Nesse sentido, Leontiev (2004) sustenta que aquilo que a natureza oferece ao homem não é mais suficiente para sua orientação e desenvolvimento no mundo social, faz-se necessário a apropriação da cultura pela intermediação de outros homens. Em contrapartida, as demais espécies animais já detêm as formas de ação elementar nos seus padrões genéticos.

A esse respeito Vygotski (2000) coloca que os planos biológicos e sociais aparecem em momentos distintos do desenvolvimento filogenético da espécie humana, ao passo que na ontogênese observa-se um entrelaçamento do biológico-cultural como potencialidade determinada pelas condições históricas e sociais. Vale ressaltar também a importância conferida aos instrumentos do ponto de vista filo e ontogenético que servem como extensores das ações humanas e mediadores da relação homem-mundo provendo a transformação da natureza externa.

Todos esses acontecimentos filogenéticos na espécie humana contribuíram, posteriormente, para a separação do sentido e do significado, ocorrendo uma reorganização dos componentes estruturantes da consciência. Ou, de outra forma, o aparecimento das operações conscientes e internas sinalizam transformações na consciência humana. A divisão social do trabalho, somada à individualização da atividade intelectual, faz com que as ações verbais não se dediquem somente à comunicação, mas surgem funções eminentemente teóricas e abstratas. Disso resulta a formação das atividades teóricas e intelectuais e das atividades práticas e externas, que se contradizem no seio da sociedade capitalista.

Segundo Leontiev (2004), a consciência humana revela-se fragmentada no momento histórico vigente em decorrência da divisão técnica e social do trabalho. A atividade intelectual se separa da atividade prática na vida humana e o sentido pessoal do trabalho não é

condizente com a sua significação objetiva. O trabalho torna-se uma força de trabalho que se vende em troca de um salário e não serve somente para a satisfação de necessidades humanas. E o produto do trabalho aparece na forma coisificada de mercadorias que são descoladas do conjunto dos trabalhos individuais necessários para produzi-las. Eis o fenômeno da alienação.

Assim, a alienação decorre da cisão da consciência advinda do surgimento da propriedade privada dos meios de produção. Como visto anteriormente, o sentido e o significado do trabalho não coincidem, estão cindidos. Marx (2010) em seus Manuscritos Econômico-Filosóficos anuncia que o trabalho não produz humanização, mas exaustão e desumanização dos trabalhadores.

Antes de adentrarmos no estudo do fenômeno da alienação⁶ do modo de produção capitalista, torna-se essencial explicar as relações entre a consciência e a atividade. Leontiev pondera que o conhecimento integral da consciência humana somente é possível com a investigação da estrutura da atividade. A consciência e a atividade são estruturas inter-relacionadas e construídas no contexto social e histórico:

[...] Devemos estudar, pelo contrário, como a consciência do homem depende do modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da atividade [...] (LEONTIEV, 2004, p. 98).

A característica principal da atividade é seu caráter objetual. Desse modo, não existe atividade sem objetos. O objeto da atividade pode surgir de dois modos diferentes: primeiro na sua condição objetiva e material e segundo como imagem psíquica resultante da atividade do sujeito.

É relevante frisar que toda atividade advém das necessidades. Estas podem apresentar um caráter interno e caracterizam-se por um estado carencial do indivíduo que desconhece os objetos passíveis de satisfazê-las, portanto, as necessidades não apresentam a potencialidade de orientar e estimular as atividades frente ao mundo.

No meio social, manifestam-se as necessidades vitais e básicas, semelhantes às dos demais animais, assim como as necessidades superiores e tipicamente humanas, como as relacionadas ao gosto artístico e estético e ao trabalho. De acordo com Leontiev (1983), o consumo irradiado pela estrutura econômica atual tem uma função importante na constituição e complexificação das necessidades humanas.

⁶ O que será feito no próximo capítulo.

Apenas por meio do encontro com um objeto presente no mundo real é que a necessidade pode ser satisfeita e, portanto, dirigir efetivamente a atividade humana. Nessa perspectiva, quando uma necessidade satisfeita passa a orientar a atividade, ela transforma-se em motivo. Portanto, o estudo da estrutura da atividade faz-se mediante à análise dos motivos que as engendram.

A atividade possui outros integrantes importantes: as ações e as operações. Uma atividade é composta por um conjunto de ações que são estimuladas pelo motivo, essas ações almejam objetivos parciais que não coincidem necessariamente com o motivo inicial. O autor ilustra essa questão analisando a necessidade de alimentar-se. O que motiva as ações de busca de alimento nem sempre condiz com as ações concretas efetivadas para a alimentação. Assim, para comer, podemos desenvolver uma série de ações que não estão ligadas diretamente à obtenção de alimentos, como cozinhar, ir ao supermercado (dentre outras).

Desse modo, podemos compreender a articulação entre as atividades e as ações da seguinte forma: “[...] Do mesmo modo que o conceito de motivo relaciona-se com o conceito de atividade, assim também o conceito de objetivo relaciona-se com o conceito de ação” (LEONTIEV, 1983, p. 83)⁷.

A ação que o sujeito realiza responde a um objetivo que é dado perante determinadas condições. Ou, de outra forma, o desenvolvimento das ações exige o emprego de procedimentos específicos, que são chamados de operações. As formas de realização das ações envolvem operações determinadas, o que significa que, se as ações correlacionam-se com os objetivos, as operações estão orientadas pelas condições de efetivação desses objetivos (LEONTIEV, 1983).

Cabe acrescentar uma ilustração sobre os entrelaçamentos entre a atividade, a ação e a operação. A atividade pedagógica⁸ envolve diversas ações, com objetivos específicos, que implicam o planejamento das aulas, as ações de ensino em sala de aula, a participação nas reuniões coletivas da escola, a correção das tarefas propostas aos alunos, a avaliação da atividade de aprendizagem, dentre outras. Cada ação particular envolve o emprego de diversos procedimentos específicos que tendem a ser automatizados no exercício contínuo, por exemplo, a ação de dar aula necessita de inúmeras operações, como: a exposição dos objetivos da aula, a chamada do dia, a leitura e discussão de algum texto, as intervenções

⁷ Todas as traduções do espanhol para o português feitas neste trabalho são de nossa responsabilidade.

⁸ Estamos supondo a atividade pedagógica do professor do Ensino Fundamental. Moura et al. (2010) propõem a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem como uma unidade inseparável. Os autores, de tradição leontieviana, investigam o conceito aglutinador de “Atividade Orientadora de Ensino” (AOE) que traduz o intercâmbio dialético entre a atividade do professor e a atividade do aluno.

singulares junto aos alunos, a proposição de tarefas para casa. Essa análise pode ser vislumbrada com cada ação e explicita a articulação entre a atividade, as ações e as operações no plano do trabalho pedagógico.

De acordo com Leontiev (1983), toda atividade é polimotivada, ou seja, ela responde permanentemente a dois ou mais motivos. Além disso, a hierarquia dos diferentes motivos somente pode ser expressa pelo desmembramento das atividades do sujeito particular, isto é, pelo estudo dos motivos mais relevantes que estão subsidiando a estrutura das atividades.

Os motivos podem ser subdivididos em: motivos geradores de sentido e motivos-estímulos (LEONTIEV, 1983). Os motivos geradores de sentido são aqueles que, ao estimularem a atividade, conferem sentido pessoal. Segundo Martins (2004, p. 91) na atividade por eles desencadeada existe uma: “[...] unidade consciente entre motivos e fins, ou seja, entre o ‘porquê’ e o ‘para que’ da atividade; possuem uma dimensão teleológica e, por isso, ocupam um lugar de destaque na estrutura afetivo-emocional da personalidade”.

E os motivos-estímulos, coexistentes com os primeiros, são aqueles que servem de impulsionadores da atividade, positiva ou negativamente. Esses motivos carecem da função de atribuir sentido à atividade e são de ordem sinalizadora. Nas palavras da autora, “[...] Revelam-se como vivências diretas, imediatas, nas quais os motivos que se expressam na qualidade de sinais internos não estão contidos de forma direta e explícita” (MARTINS, 2004, p. 91).

A partir dessas postulações, consideramos que a objetivação da atividade laboral na sociedade contemporânea está guiada por diversos motivos. Como vimos, para significativa parcela dos trabalhadores, essa atividade não satisfaz plenamente as necessidades humanas, mas é apenas veículo para a obtenção do salário. Nesse sentido, supomos que as inúmeras atividades relacionadas ao trabalho estão orientadas predominantemente pelos motivos-estímulos, e apenas uma ínfima parcela está primada pelos motivos geradores de sentido na totalidade concreta.

Podemos discutir a atividade pedagógica e supor que esta também se encontra orientada hegemonicamente por motivos-estímulos, tais como a obtenção de um salário, a estabilidade pública, um meio para consumir mercadorias e outros. Concebemos os motivos geradores de sentido como aqueles que garantem a humanização e a satisfação das necessidades genéricas. Em pesquisa com professores da rede pública, Asbahr (2005) constatou que os motivos geradores de sentido são cada vez mais secundarizados e escassos na estrutura da atividade docente por força das condições objetivas de trabalho, as quais dificultam a relação consciente entre motivos e fins das ações pedagógicas, ou ainda,

obstaculizam a unidade entre as motivações ideais e subjetivas e o resultado das ações pedagógicas. A pesquisadora observou, ainda, que muitas necessidades do professor, na relação com o trabalho, não chegam a se transformarem em motivos-guia da atividade, pois não encontram objetos capazes de satisfazê-las. Essas necessidades negadas no plano da realidade objetiva podem gerar frustração, tendo-se como expressões o sofrimento psíquico e o adoecimento físico e mental.

No entanto, essa configuração dos motivos na atividade pedagógica não é imutável. Entendemos que o processo grupal pode transformar a hierarquia dos motivos na atividade particular de cada professor, ao primar e objetivar a constituição e permanência dos motivos geradores de sentido em detrimento dos motivos-estímulos. Concebemos o processo grupal como um instrumento de reflexão consciente do professor sobre os impedimentos para a objetivação dos motivos geradores de sentido na sua atividade de ensino. Além disso, ele pode constituir-se em veículo para que os motivos individuais transformem-se em motivos coletivos e os motivos coletivos em individuais, tendo como motivo coletivo norteador a resistência ao sofrimento e adoecimento, governado pelo ideal emancipatório do professor.

A complexa trama entre os motivos guiadores da atividade humana é melhor elucidada quando trazemos para análise a categoria personalidade, tarefa que será realizada na próxima seção deste trabalho.

1.2 A personalidade tecida no movimento da história

Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, é importante conhecer não somente o objeto da atividade, cujos meandros foram expostos anteriormente, mas o sujeito da atividade, ou seja, o indivíduo como personalidade. Assim, faz-se necessário explicar a personalidade como uma formação psicológica que surge a partir das condições históricas e sociais e como fruto das atividades que o indivíduo realiza. Veremos que o processo de personalização abarca a consciência de si e a autoconsciência. Pesquisar em que medida o grupo satisfaz as necessidades de personalização dos professores e amplia a chamada autoconsciência na mediação com o outro social é uma necessidade crucial nas investigações da psicologia histórico-cultural e da perspectiva histórico-dialética dos grupos que transcende, inclusive, os objetivos e os limites deste trabalho.

A personalidade não é um atributo isolado do ser humano, mas constitui-se na sociedade, desenvolve-se em íntima conexão com a consciência humana, ambas são oriundas da atividade social. Para Leontiev (1983, p. 142): “[...] A investigação do processo de gênese

e transformação da personalidade do homem em sua atividade, que transcorre perante condições sociais concretas, é também o ponto essencial para a compreensão psicológica científica”.

Nessa direção, Leontiev critica as perspectivas que tentam tratar como sinônimos os conceitos de indivíduo e personalidade, realizando as devidas diferenciações. O indivíduo ou individualidade é uma instância de caráter biológico, na qual estão inseridas as características inatas e adquiridas resultantes da filogênese e da ontogênese.

A personalidade é produto do desenvolvimento sócio-histórico e da ontogênese humana. Assim, não existe uma personalidade dada no recém-nascido. A personalidade é algo que se constrói no decurso da vida. A noção de indivíduo é base inicial para a formação da personalidade. Assim, a personalidade abarca o conceito de indivíduo, no entanto este não contempla o de personalidade.

Desse modo, se a personalidade é gestada pelas condições sociais e pela atividade do sujeito, as transformações das particularidades da individualidade podem ser remetidas à ação da personalidade do sujeito. Essa ideia é reforçada pelo autor:

[...] partindo de um conjunto de particularidades psicológicas ou sócio-psicológicas do homem, não é possível obter nenhuma estrutura da personalidade, que a base real da personalidade do homem não está nos programas dados nele geneticamente, não na profundidade de suas premissas naturais e gostos e, inclusive, não nos hábitos, conhecimentos e aptidões adquiridas, incluindo as profissionais, mas no sistema de atividades que se realizam mediante estes conhecimentos e atitudes (LEONTIEV, 1983, p. 152).

Baseando-se em Martins (2004), o que se busca nessas premissas não é subtrair a dimensão subjetiva da personalidade, mas afirmar a sua objetividade. Assim, o processo de personalização não depende da vontade dos indivíduos, mas da cadeia de relações que se estabelecem entre eles.

As respostas para a constituição da personalidade também podem ser encontradas na complexa rede de componentes da consciência vinculada à estrutura da atividade. Para a autora, na estrutura motivacional⁹ da personalidade podem ocorrer movimentos de

⁹ Em sua tese de livre-docência Martins (2011) procede à explicação de cada função psicológica na intersecção com o sistema funcional. Ao apresentar o “Processo funcional afetivo: emoção e sentimento”, sinaliza como requisito metodológico indispensável da psicologia histórico-cultural o de ter a atividade humana como unidade cognitivo-afetiva, ressaltando a indissolubilidade dos aspectos cognitivos e afetivos na consciência. Deixa claro que, assim como as demais funções psico-intelectuais, a afetividade é forjada a partir das complexas inter-relações do sistema funcional. A autora discute o conceito vigotskiano de vivência que pode ser definido como a unidade dos elementos pessoais e ambientais, ou ainda, como a relação interior do ser humano com um ou outro momento da realidade. Nesse sentido, toda vivência é vivência de algo, não existe vivência sem motivo. A vivência possui uma orientação biossocial, sendo algo intermediário entre a personalidade e o meio, ou seja, o

interpenetração entre significado e sentido, de produção de sentido a partir do significado, de constituição de novas significações e de rupturas entre significados e sentidos.

Ademais, a teoria leontieviana traz duas dimensões significativas do processo de personalização que são: a consciência de si e a autoconsciência. A consciência de si refere-se à constituição do esquema corporal, envolve a conscientização das sensações interoceptivas e a efetivação dos conhecimentos relativos às características externas particulares. Entretanto, o autor ressalta os limites do conceito de consciência de si, afirmando que a consciência individual não se refere somente ao saber, como uma espécie de sistema de significações adquiridas.

Portanto, outro fenômeno digno de nota é a autoconsciência, em outras palavras, a conscientização do próprio “eu”. Este é o produto da gênese do homem como personalidade ou, ainda, “[...] Ao representar em si a transformação fenomênica das formas das relações reais da personalidade, em seu caráter imediato, a conscientização do ‘eu’ manifesta-se como o sujeito e causa das mesmas” (LEONTIEV, 1983, p. 186).

Pode-se salientar que a consciência de si está voltada às particularidades da pessoa que se desenrolam desde as etapas iniciais da constituição humana; e a autoconsciência, por sua vez, envolve a captação deliberada das múltiplas determinações sociais no conhecimento de si.

Enfatizaremos conclusivamente alguns princípios que regem o desenvolvimento da personalidade a partir da atividade vital e concreta, pautando-nos em Martins (2004).

O primeiro põe em relevo a qualidade dos vínculos entre o indivíduo e o mundo. Essas relações são expressão das condições objetivas de existência, como: classe social, etnia, família, escola, contexto histórico. Essas vinculações descrevem a situação social do desenvolvimento que envolve um conjunto de atividades, nas quais se consolidam as estruturas motivacionais e afetivas.

Além disso, a análise desses vínculos deve ser feita para além da dimensão quantitativa, sobretudo, atentando-se para os conteúdos das relações sociais, caracterizadas pelo patrimônio das apropriações históricas disponíveis ao sujeito. Logo, essas relações podem enriquecer ou empobrecer o processo de personalização.

Desse modo, se a sociedade capitalista exclui as classes trabalhadoras da incorporação universal dos bens culturais da humanidade restringe, outrossim, o desenvolvimento pleno da personalidade da maioria dos indivíduos.

que significa para a personalidade um determinado momento do meio social. A verdadeira unidade dinâmica da consciência é a vivência (VYGOTSKI, 2006).

O segundo princípio, colocado pela autora, condiz com a organização da hierarquia das atividades em relação aos motivos. Vimos que os motivos constituem-se dinamicamente e conformam-se em linhas motivacionais orientadoras das interações com a realidade concreta. Essas linhas constituem uma unidade relativamente estável do processo de personalização, o que permite ao indivíduo colocar-se conscientemente perante os próprios motivos orientadores das suas atividades. Martins (2004, p. 94) complementa:

A compreensão de si, o re-conhecimento permanente que o processo de personalização demanda, exige o confronto mediado pela consciência entre atividades e motivos, sem o qual impossível se torna a organização da atividade em torno de motivos vitais, isto é, tendo em vista o atendimento de motivos geradores de sentido para a vida [...].

Desse modo, a inexistência da unidade entre motivos e atividades na personalidade cria condições para que o homem viva de forma fragmentada, predominando os motivos-estímulos como organizadores das suas atividades.

Nessa direção, o terceiro princípio regente da personalidade é o grau de subordinação dessa organização das atividades e motivos à consciência de si e à autoconsciência. Assim, pode-se dizer que quanto mais o indivíduo fixa-se na autoconsciência, não descartando a consciência de si, mais livres e conscientes tornam-se as suas atividades, bem como a relação com a sua própria vida. Ou seja, suas atividades são permanentemente objetos de reflexão, estranhamento e resistência à alienação cotidiana.

Conclui-se que, para a psicologia histórica e cultural, a personalidade não é um atributo natural e invariável no indivíduo, mas é tecida a partir das múltiplas condições sociais e históricas. A personalidade deve ser entendida como um vir a ser contínuo que se afirma, se nega e se supera a partir das situações e contradições engendradas pela realidade concreta.

Neste capítulo, discutimos as principais categorias da teoria leontieviana de compreensão do psiquismo humano. A consciência é condicionada pelas transformações nos modos de produção econômico-sociais que determinam a rearticulação dos seus componentes centrais (sentido e significado). A estrutura da consciência e da personalidade só pode ser estudada pelo conhecimento da estrutura da atividade humana engendrada pelas condições materiais e objetivas de existência. Estas sugerem os objetos passíveis de satisfação das necessidades do homem que podem converter-se em motivos orientadores das atividades vitais. Os motivos subdividem-se em: motivos-estímulos e motivos geradores de sentido. A personalidade não pode ser confundida com a dimensão do indivíduo, a despeito de abrangê-

lo. O conhecimento dessa categoria psicológica envolve a elucidação de dois elementos importantes: a consciência de si e a autoconsciência.

Apontamos que a atividade pedagógica encontra-se caracterizada pela primazia dos motivos-estímulos em detrimento dos motivos geradores de sentido e propomos o processo grupal como um instrumento de reestruturação da hierarquia motivacional da atividade docente. A atividade grupal e coletiva com os professores pode criar condições fecundas para a autoconsciência, ou seja, para a busca da unidade dos motivos e fins da atividade pedagógica, contribuindo para a resistência à fragmentação da consciência pressuposta no trabalho e revertendo processos de sofrimento e adoecimento docente; essas últimas questões serão melhor elucidadas no próximo capítulo.

2. A centralidade da categoria trabalho no estudo da saúde, do sofrimento e do adoecimento no professor

Este capítulo tem como objetivo mostrar o significado da categoria trabalho como dimensão ontológica do ser humano e a alienação como a sua forma social no modo de produção capitalista, respaldando-se nos postulados marxianos. A partir desse quadro teórico-conceitual tem-se como alvo precípuo o entendimento do trabalho do professor, bem como sua intensificação determinada pelas políticas educacionais regidas pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva do capitalismo mundial em voga desde a segunda metade do século XX. Em face dessas análises finaliza-se o capítulo com a elucidação dos conceitos de saúde, sofrimento e adoecimento docente.

2.1 O trabalho como objetivação e alienação da natureza humana

Partimos, nesta pesquisa, da categoria ontológica marxiana de trabalho e como sua expressão social a alienação que marca o conjunto das demais esferas sociais reproduzidas no seio da sociedade classista. O trabalho gerado pelo metabolismo homem e natureza funda os demais complexos sociais que apresentam uma autonomia relativa diante da infraestrutura econômica, dentre eles a educação. Entendemos que o trabalho docente não pode ser identificado à análise marxiana clássica do trabalho e da alienação econômica, a despeito de apresentarem nexos ontológicos inegáveis. Isso porque o objeto da atividade laboral do professor é a personalidade do aluno e não uma mercadoria. Todavia, os conceitos tradicionais de trabalho e alienação são ponto de partida e arcabouços teóricos de fundo que auxiliam na compreensão das novas formas de trabalho e alienação presentes no capitalismo avançado e fomentam as problematizações acerca do trabalho do professor.

O trabalho, compreendido como condição eterna da vida humana, pressupõe a transformação da natureza, a fim de satisfazer necessidades humanas e sociais. O homem transforma a natureza por intermédio do trabalho, sendo ele próprio transformado nesse processo. De acordo com Marx (2011, p. 218):

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais [...].

Dessa forma, o trabalho caracteriza-se pelas objetivações humanas, pois somente pela mediação do trabalho o homem pode exteriorizar-se de forma humana na conexão com os demais homens e a natureza. Segundo Marx (2010), a natureza é indispensável para a criação do trabalhador, trata-se da substância segundo a qual o trabalho se consolida e engendra a produção de coisas para a subsistência humana.

Para Vazquez (2011), a natureza não é uma forma abstrata ou pura, ao contrário, é considerada como natureza humanizada, pois é transformada pela atividade vital e coletiva. O homem é um ser social que necessita objetivar-se na prática concreta e isso ocorre mediante a produção e à reprodução de coisas com valores de uso. Dessa maneira, a produção objetiva está intrinsecamente relacionada com a objetivação humana, cujo processo permite a captação da natureza ao ser social.

Assim, o homem para alcançar a plenitude humana sucumbe à necessidade de objetivação, cuja satisfação ocorre nas interações com os outros sociais. Nesse processo o homem se consolida como ser genérico. Nas palavras de Marx (2010, p. 85, grifo do autor):

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como **ser genérico**. Esta produção é a vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a **sua** obra e a sua efetividade [...]. O objeto do trabalho é portanto a **objetivação da vida genérica do homem** [...].

De acordo com o autor, apenas o homem tem a capacidade de objetivação, de ser genérico. Por isso, distingue-se das demais espécies animais, cuja atividade elementar é isenta de consciência e intencionalidade. Em contraposição, a genericidade do homem incide na tomada de consciência em relação à sua vida e à sua existência; essa capacidade típica da espécie humana torna a atividade vital plena de liberdade.

Todavia, com o advento da sociabilidade capitalista, o trabalho se exterioriza também como alienação humana, na medida em que se torna um simples meio de sobrevivência do trabalhador. Este vende sua força de trabalho em troca de um salário e a relação com sua atividade é completamente modificada. Nesses termos, o trabalho passa a ser entendido por uma duplicidade: como negação humana (negatividade) e, contraditoriamente, como objetivação humana (positividade).

Leontiev (2004), a partir de uma leitura marxiana, coloca que na origem o trabalho do homem não estava separado das condições naturais, havia uma união natural entre o homem e as circunstâncias necessárias à vida. Todavia, o desenvolvimento das forças produtivas e a

propriedade privada alteram essa interconexão inicial entre o homem e o mundo, assim, a ligação com a terra, com os instrumentos e com o próprio trabalho encontra-se transformada.

A alienação é analisada por Marx (2010) nos Manuscritos Econômico-Filosóficos em quatro elementos centrais e articulados: na relação com o objeto ou produto do trabalho, na interação com a natureza, no processo de trabalho e nas mediações com os outros homens. Vale frisar que a concepção de alienação explanada nos Manuscritos será desenvolvida e aprimorada ao longo da trajetória intelectual do pensador alemão, cuja obra de maturidade “O Capital” é considerada o ápice de sua produção científica e categorial no que tange ao estudo do modo de produção capitalista.

O produto ou objeto do trabalho surge como coisa estranha ao trabalhador, ele não é satisfação de uma necessidade humana, mas apenas um meio para a satisfação de outras necessidades. Nas palavras de Marx, o mundo de objetos cresce na mesma medida do empobrecimento nas energias vitais do trabalhador. Ademais, “O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal [...], é a **objetivação** [...] do trabalho. A efetivação [...] do trabalho é a sua objetivação” (MARX, 2010, p. 80, grifo do autor). Posteriormente, o autor agrega novos elementos a essa análise inicial com a inserção do conceito de mercadoria como célula principal do sistema capitalista que aparece descolada da essência humana.

A alienação também se expressa na relação com a natureza. Como vimos, o homem transforma a natureza, sendo transformado por ela. A natureza oferece os meios de existência do trabalho, assim como os meios de sobrevivência humana. Entretanto, no capitalismo, o homem produz os objetos a partir da natureza, tendo como finalidade a obtenção de um salário. Na acepção marxiana, o mundo exterior sensorial torna-se um meio para a subsistência física do trabalhador e não uma forma para satisfação das necessidades humanas. A vida mesma torna-se somente meio de vida.

A alienação não aparece somente no objeto externo como força estranha ao trabalhador, na relação com a natureza, mas no próprio processo de trabalho. Trata-se da alienação na própria atividade social que aparece como sofrimento e ausência de sentido, como atividade voltada contra o próprio trabalhador e não pertencente a ele, mas a outrem. Portanto, uma atividade que aliena o homem de si mesmo e de sua atividade e essência vitais.

Por fim, a relação entre os homens no processo produtivo também é marcada pela alienação, resultante do estranhamento do objeto, do processo e da própria atividade como trabalho. Ou seja, toda a alienação inerente ao trabalho é refletida nos relacionamentos com os

outros homens e com o gênero humano; logo, o trabalhador considera os outros segundo o critério e a avaliação oriundos da posição reificada na qual ele mesmo está enredado.

O homem só se manifesta como ser humano na medida em que expressa suas forças essenciais e isso é possível apenas nas relações com os outros homens. Dessa maneira, o comportamento dos homens diante das forças objetivas coisificadas e fetichizadas torna possível a alienação (VAZQUEZ, 2011).

Outrossim, os produtos e objetos resultantes do trabalho, que parecem estranhos ao trabalhador, são apropriados por um outro indivíduo. Se o trabalhador não realiza a sua essência por meio do trabalho, outro homem pode satisfazer as suas necessidades pelo trabalho alienado do proletário. Para Marx (2010), este outro é o capitalista. O trabalho e o usufruto cabem, portanto, a indivíduos diferentes.

Conforme vimos no capítulo anterior, Leontiev (2004) reitera que com a alienação o significado objetivo do trabalho não coincide com seu sentido subjetivo, com sua motivação, ou seja, o que o trabalho é genericamente para o próprio homem. E, isso traz características particulares à estruturação da consciência e do psiquismo humanos.

O autor compara a atividade de um caçador primitivo e a de um operário assalariado na empresa capitalista. Afirma que a atividade de um caçador primitivo tem como resultado o abatimento de um animal ou uma presa, portanto o resultado objetivo do trabalho condiz com as suas necessidades e ideias iniciais. Por outro lado, o operário também precisa satisfazer as suas necessidades de alimentação, vestuário, locomoção. Entretanto, o que ele produz como resultado do seu trabalho não satisfaz diretamente essas necessidades, os produtos objetivos são diferentes: pode ser minério de ouro resultante da extração, um prédio que constrói (dentre outros).

Vejamos outro clássico exemplo marxiano apontado por Leontiev (2004). O ato de fiar e de tecer na sociedade capitalista não satisfaz a necessidade de tecer e fiar do trabalhador, ou seja, essas atividades não têm para ele o sentido subjetivo de fiação e tecelagem. O trabalhador até possui a significação objetiva de tecelagem e de fiação, todavia, no plano da consciência deve haver uma coincidência entre o significado e o sentido da atividade de tecelagem e da fiação. O sentido constitui-se a partir dos motivos que estão na base da atividade, por aquilo que incita o trabalhador a fiar e a tecer. Logo, as condições de existência impostas ao trabalhador não permitem que ele desenvolva as atividades de tecelagem e fiação para corresponder às necessidades individuais e sociais em fio ou tecido, mas simplesmente para obtenção do salário. Portanto, é o salário que confere ao fio e ao tecido o sentido da atividade ao trabalhador. Por isso, na sociedade de classes, a consciência humana encontra-se

fragmentada ou cindida, as objetivações postas no trabalho não coincidem com o sentido subjetivo do trabalhador, resultando daí o fenômeno da alienação descrito por Marx e explicado no plano psicológico.

Vasquez (2011), procedendo a uma análise dos Manuscritos, afirma que o trabalho no capitalismo aparece como negação da essência do homem, como oposição entre natureza e homem. Todavia, frisa a dupla dimensão do trabalho, que deve ser encarado não somente na sua negatividade, mas contraditoriamente na sua positividade.

O autor reitera que o trabalho não pode ser entendido apenas em sua negatividade absoluta, como uma degradação total a um nível animal, pois, se assim fosse, o homem não se produziria como homem. Ele mesmo alienado continua sendo consciente e ativo, ainda que não no sentido totalmente criativo de sua atividade. No nível íntimo, está do lado humano, pois apenas o homem aliena-se, diferente das outras espécies, ele está em um processo de produção de si mesmo, de humanização, “[...] dentro do qual pode encontrar-se em níveis humanos tão ínfimos como o do homem alienado ou coisificado” (VAZQUEZ, 2011, p. 127).

Conforme mencionamos, Marx em “O Capital” aprimora sua concepção de alienação por intermédio da elaboração de novas categorias pela apreensão de novos processos sociais, os quais proporcionaram uma aproximação mais concreta de seu objeto de estudo (a economia política capitalista), dentre eles está a mercadoria e a mais-valia. Nesse sentido, o trabalho é produtor de objetos com valores de uso e valores de troca. As mercadorias são objetos que detêm valores de uso, valores de troca e o denominado trabalho social que corporifica a mais-valia. Para o autor:

[...] Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro quer produzir um valor-de-uso que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de valor-de-uso, quer produzir mercadoria; além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas valor excedente (mais-valia) (MARX, 2011, p. 220).

Sob a égide do capitalismo, a força de trabalho também é portadora de valor de troca, assim como as demais mercadorias. Marx (2011) concebe a força de trabalho como a totalidade das capacidades físicas e mentais postas em ação pelo corpo e pela personalidade dos trabalhadores na produção de valores de uso. O ser humano é “livre” para vender a sua força de trabalho, vendendo seu valor de troca e alienando seu valor de uso.

A mais-valia está incorporada na mercadoria que é representada como a parcela do trabalho expropriada e não paga pelo capitalista ao trabalhador. Dito de outro modo, a mais-valia é obtida pelo lucro oriundo do tempo dispensado na produção da mercadoria que não é pago em forma de salário ao trabalhador.

Marx (2004) afirma que a substância social equivalente a todas as mercadorias é o trabalho social. Sua incorporação é condição *sine qua non* na produção de uma mercadoria. Nesse sentido, não é suficiente produzir um produto que satisfaça uma necessidade humana e social, a produção da mercadoria deve encarnar o trabalho originado da divisão social e técnica e valorizar o capital. Desse modo, o homem que constrói um objeto para sua utilização pessoal não produz uma mercadoria a ser intercambiada no circuito mercantil, mas um produto.

O autor sustenta que a mercadoria é caracterizada pelo fetiche, ou seja, ela é misteriosa e enigmática. No processo de transformação, pelo trabalho proletário, do objeto natural em matéria-prima útil e intercambiável, esta continua sendo algo material. Entretanto, os elementos dessa transformação social não são revelados na aparência da mercadoria final, eles permanecem acobertados. Em outros termos, a mercadoria é paradoxalmente algo perceptível aos sentidos do ponto de vista material e imperceptível quanto ao seu processo produtivo.

Assim, o fetichismo da mercadoria ocorre mediante o ocultamento do trabalho social e seus elementos determinantes. Estes não são visíveis na aparência na mercadoria, mas são apresentados como inerentes aos produtos, obliterando a historicidade e a totalidade dos trabalhos individuais e coletivos necessários na produção da mercadoria. Marx (2011, p. 94) pondera que essa dissimulação traduz o processo de transfiguração dos produtos em mercadorias, ademais, “[...] a forma mercadoria e a relação de valor entre os produtos do trabalho, a qual caracteriza essa forma, nada têm a ver com a natureza física desses produtos nem com as relações materiais dela decorrentes.”

Ainda a respeito do trabalho como valor de troca, o autor sustenta que os trabalhos individuais devem equivaler-se para a satisfação das necessidades sociais e diferenciadas dos produtores. A equivalência da multiplicidade dos trabalhos acontece por meio de uma abstração que enfatiza a propriedade comum de gasto de força humana e pretere as diferenciações entre os mesmos; com isso, temos o trabalho abstrato. Assim, a utilidade social dos trabalhos é ratificada pela utilidade social das mercadorias, que serão inseridas no mercado. Segundo Marx (2011, p. 100-101):

De acordo com a relação social de produção que tem validade geral numa sociedade de produtores de mercadorias, estes tratam seus produtos como mercadorias, isto é, valores, e comparam, sob a aparência material das mercadorias, seus trabalhos particulares, convertidos em trabalho humano homogêneo.

Na análise do capital, Marx (2004) procede também outra diferenciação entre o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo, pertinente para os fins desta tese. O autor estabelece uma diferenciação dos trabalhos na cadeia produtiva entre aqueles produtores de mais-valia (direta ou indiretamente) e os que a não produzem, ou seja, não são reprodutores do capital. Vamos às conceituações.

O trabalho produtivo é definido pela capacidade de produção de mercadorias, com todas as consequências discutidas anteriormente, como a exploração do trabalhador e a apropriação da mais-valia. De modo sucinto, o trabalho produtivo produz mercadoria, permite a extração da mais-valia e valoriza o capital. Os trabalhadores vendedores da força de trabalho e subjugados aos sistemas produtivos e estruturados são considerados produtivos.

O trabalho improdutivo, por sua vez, não produz mercadoria e mais-valia para os produtores. Em outras palavras, o objeto produzido não ingressa no processo de equiparação mercantil, não sendo possível extrair mais-valia do trabalho social. E o trabalhador considerado improdutivo constrói um objeto, com valor de uso, satisfazendo as necessidades individuais.

Marx (2004) oferece algumas suposições de trabalho produtivo e improdutivo no seu contexto histórico. O trabalho de alfaiataria ou jardinagem concretizado pelo mesmo trabalhador para um capitalista industrial ou para um consumidor direto. No primeiro caso, o trabalho é produtivo; e no segundo, improdutivo. No primeiro caso, há valorização do capital; e no segundo, não. Outra suposição, imaginemos uma cantora que canta de modo livre “como um pássaro”, seu trabalho é tido como improdutivo, porém quando vende seu canto a fim de reverter dinheiro a outrem, seu trabalho é considerado produtivo.

Independente de estar mais perto ou mais distante da manipulação dos meios e objetos de trabalho, os diversos trabalhos individuais também são trabalhos produtivos. Desta forma, o engenheiro tanto quanto o proletário podem ser considerados trabalhadores produtivos, eles cooperam de diferentes formas na produção da mercadoria e, por conseguinte, da mais-valia:

[...] é absolutamente indiferente que a função de tal ou qual trabalhador – simples elo desse trabalhador coletivo – esteja mais próxima ou mais distante do trabalho manual direto. Mas, então a atividade dessa capacidade de trabalho coletiva é seu consumo produtivo direto pelo capital, vale dizer, o processo de autovalorização do capital, a produção direta de mais-valia (MARX, 2004, p. 157-158).

Perante as teorizações estabelecidas acerca da teoria social marxiana, passemos à exploração analítica do trabalho do professor nas mediações com a estrutura econômico-social. Marx (1996) realizou uma análise do “mestre-escola” que vende sua força de trabalho ao empresário da “fábrica de ensinar”, a qual permanece relativamente válida nos dias de hoje. Nesse caso, o autor considera o professor como um trabalhador produtivo, pois os ganhos do seu trabalho, que saem dos bolsos dos pais dos alunos (na forma de dinheiro), valorizam a mais-valia e o capital existentes, enriquecendo o empresário da educação. Dessa forma, a lógica da mercantilização da educação¹⁰, cada vez mais acirrada no capitalismo contemporâneo, já estava esboçada em linhas gerais por Marx.

É importante pontuar que não é possível expropriar mais-valia diretamente do trabalho docente, como se faz no trabalho proletário. É impossível acumular horas-aula do professor, do mesmo modo que se acumula ferro ou prédio convertidos em capital (LESSA, 2011). Os resultados do trabalho educativo se esvaem no decorrer da sua concretização; isso ocorre tanto no trabalho do professor contratado pelo empresariado, como no trabalho do professor contratado pelo Estado. O autor complementa:

[...] No caso do proletário, temos o ‘processo entre homem e natureza’; no caso do professor, a relação é exclusivamente entre seres humanos. Isto não significa que a práxis do professor não tenha que recorrer a instrumentos que são natureza transformada, como o giz e a sala de aula. Mas a função do professor não é a produção destes produtos, mas sim atuar na transformação da substância da personalidade de seus alunos pelo ensino de novos conhecimentos, costumes, valores etc. [...] (LESSA, 2011, p. 173).

Se o trabalho do professor de uma escola particular pode ser considerado produtivo, pois serve à autovalorização do capital, como podemos denominar e compreender o trabalho docente nas redes públicas administradas pelo Estado? Sabemos das inúmeras controvérsias e interpretações em curso na discussão científica nacional a respeito dessa complexa problemática (BERTOLDO, SANTOS, 2012; DAL ROSSO, 2011; DUARTE et al., 2011; FONTANA, TUMOLO, 2008; MIRANDA, 2005; SAVIANI, 1991, 2013). Nesse sentido, nosso objetivo não é obviamente esgotar a questão, mas trazer à tona alguns elementos de análise dessa categoria de trabalho docente, um dos focos importantes desta tese.

¹⁰ Lessa (2011, p. 19) sustenta que este é o novo nicho de maximização de lucros na atualidade: “O fato de o capital poder extrair a mais-valia não apenas da transformação da natureza pelo trabalho manual (o trabalho proletário), mas também dos serviços (educação, lazer, etc), revela a grande novidade histórica da forma de riqueza burguesa se comparada com a das classes dominantes que a antecederam [...]”.

Os professores das redes públicas e funcionários públicos do Estado podem ser considerados tradicionalmente como trabalhadores improdutivos¹¹ (LESSA, 2011), pois não valorizam diretamente o capital existente. No entanto, faz-se necessário enfatizar que os salários irrisórios pagos aos professores pelo Estado provêm da riqueza socialmente expropriada do trabalho proletário, consideradas as complexas mediações sociais e econômicas entre a infraestrutura e a superestrutura.

Ademais, os professores funcionários públicos do Estado são considerados trabalhadores assalariados (LESSA, 2011), assim como a ampla gama de professores e outros trabalhadores da esfera pública e privada. Nesse sentido, os professores recebem do Estado um salário pago em troca da venda da força de trabalho (extenuante) para exercer a função de ensinar e transformar a consciência e a personalidade dos alunos.

Vale destacar que o fato de os professores funcionários públicos serem considerados trabalhadores improdutivos, e em tese trabalhadores intelectuais, não significa dizer que não sejam explorados pelo Estado de outros modos. A exploração e a opressão exercidas se dão na economia do pagamento dos salários aos professores e nas formas impostas de paulatina precarização das condições de trabalho, as quais comprometem a atividade de ensino e a saúde desses profissionais que ficam impossibilitados de se reconhecerem plena e humanamente na personalidade dos alunos. Segundo Lessa (2011, p. 193):

[...] O trabalhador improdutivo é um trabalhador porque é explorado pelo capital. Ele compartilha do destino de todos os assalariados: quanto menor seus salários, maior o lucro do empresário que os emprega. Este lucro pode ser originário da apropriação da mais-valia pelo capitalista (do operário ou do trabalhador produtivo não operário) ou pela redução dos custos de produção (como no caso dos administradores, gerentes e funcionários públicos) [...].

Tendo em vista que a lógica capitalista se espalha por todos os poros da sociedade (LESSA, 2011), algumas indagações são inevitáveis. Como explicar as consequências da gradativa privatização interna das esferas públicas, em face do recrudescimento das parcerias entre o público e o privado? Quais os impactos da aproximação entre a lógica mercantil e a lógica pedagógica, preponderantemente pela noção das competências que rege majoritariamente a política educacional nacional, trasladada do mundo do trabalho ao mundo da educação escolar? Quais as determinações das reconfigurações entre Capital e Estado no

¹¹ Dal Rosso (2011) insere uma nova categoria de análise, afirmando que o trabalho docente pode ser “mediatamente produtivo”, pois a força de trabalho como mercadoria não é eliminável nessa condição e a escola pública, como fruto dos conflitos capital e trabalho, deixa marcas indeléveis no trabalho docente. Consideramos pertinente o constructo do autor referido, porém entendemos que essa tese precisa ser objeto de posteriores desenvolvimentos e estudos.

trabalho dos professores da educação básica da rede pública, em especial dos professores do Ensino Médio? Esses são poucos dos muitos questionamentos possíveis diante desse tema tão complexo, controvertido e irresoluto.

Concluindo esta seção, outras autoras como Agnes Heller e Maritza Montero, teorizam e contribuem na explicação do fenômeno da alienação no nível mais psicológico e particular da vida humana, ancoradas nos pressupostos marxianos.

Heller (2000) pondera que a reprodução da vida cotidiana está propensa à alienação, esta penetra nos mais diversos recônditos do tecido social. O homem como ente singular-particular tende de forma relativa aos processos alienantes, questão majoritariamente determinada pelo nível de apropriação das objetivações genéricas para-si. Estas estão relacionadas com o conhecimento científico, a arte, a filosofia, ou seja, todas as formas de saber que propiciam reflexão e elevação em relação à cotidianidade. A autora complementa que o contato com essas objetivações ocorre de modo mais sistematizado e consciente, distintamente das apropriações do senso comum.

Em contrapartida, as objetivações genéricas em-si constituem-se de modo espontâneo com a realidade social e se caracterizam pela linguagem cotidiana, pelas normas e pelos costumes orientadores da imediatez histórica. Heller (2000) alerta que as objetivações em-si oferecem base para o desenvolvimento das objetivações para-si, não havendo uma separação rígida entre essas dimensões.

Para a pensadora húngara, a homogeneização das atividades coloca-se como movimento de oposição à alienação e à heterogeneidade da vida cotidiana. Esse mecanismo envolve o dispêndio de energia e a atenção em torno de uma única atividade, posicionamento que se mostra um desafio em uma realidade caracterizada pela espontaneidade, pelo senso comum e pela rapidez na resolução das demandas exigidas na reprodução social da particularidade capitalista.

Montero (1991) enfatiza os impactos da alienação social e econômica no nível psicológico. Os processos de alienação levam a uma negação dos elementos conscientes dando lugar a uma inconsciência socialmente imposta e aceita nos indivíduos. Segundo a autora, isso acontece em decorrência dos processos ideológicos, de ordem implícita ou explícita, que dificultam a tomada de consciência da alienação. Desse modo, a conformação e a naturalização das circunstâncias produtoras da alienação são posturas esperadas, assim como a atribuição individual e subjetiva dos motivos dos desajustes psíquicos.

Assim, o indivíduo tende a negar, omitir e reprimir a relação alienante e, por conseguinte, se nega e se reprime. Nesse mecanismo, emergem sentimentos de culpa

produzidos pelas contradições que o sujeito não consegue compreender, as quais podem gerar a autodestruição e a negação psíquica (MONTERO, 1991).

Supomos que um dos aspectos que permeiam a alienação docente se dá pela impossibilidade do pleno intercâmbio entre a atividade de ensino e de aprendizagem. As precárias condições de trabalho que medeiam a relação pedagógica entre professor e aluno obstaculizam a humanização dos mesmos. Como vimos, o professor encontra-se limitado de se objetivar na personalidade do aluno. A alienação na consciência pedagógica também pode se dar pela imposição autoritária das políticas e teorias educacionais e pela ausência (relativa) de ligação consciente com o pensamento teórico, genérico e científico.

O sentido pessoal e o significado da atividade pedagógica encontram-se dissociados na sociedade atual (LEONTIEV, 2004). A partir da teoria da atividade leontieviana, Asbahr (2005) demonstrou, em sua pesquisa, que a atividade de ensino dos professores é caracterizada pelo distanciamento entre os motivos e os fins das ações educativas. Ou seja, o que o professor idealiza para o trabalho escolar não condiz com os fins resultantes das ações pedagógicas. Há uma cisão entre o ideal e o real, entre o que se projeta e o que se realiza na atividade. Esse processo gera a alienação no trabalho do professor, uma fragmentação na sua consciência e, por conseguinte, surgem as expressões de sofrimento e adoecimento.

As condições postas para o desenvolvimento da atividade pedagógica impedem que o educador projete plenamente as suas motivações e as suas expectativas subjetivas e idealizadas. A autora detectou e elencou alguns obstáculos pelos quais os professores passam em seus cotidianos escolares que estão relacionados, principalmente, às condições de trabalho. Vejamos, o docente planeja e almeja a aprendizagem de todos os seus alunos e pode ter essa ação frustrada em virtude dos limites objetivos, como o número de alunos por sala. O professor pode ter como motivo o projeto coletivo como condição para o desenvolvimento qualitativo do seu trabalho, mas a rotina da escola não garante a efetivação dessa premissa. O docente julga importante o estabelecimento das parcerias escola-comunidade para que o processo de ensino-aprendizagem avance e caminhe em direção à verdadeira socialização da educação pública, mas essa motivação não chega às vias de fato pelo excesso da carga horária imposta ou pelos entraves colocados pela gestão escolar.

Assim, as ações do professor não produzem os resultados esperados, ele se vê impossibilitado de satisfazer suas necessidades superiores ou objetivar os motivos geradores de sentido pela via do trabalho. Portanto, sua própria humanização e liberdade encontram-se restringidas nesta particularidade social. Apesar das condições adversas, a pesquisadora

constatou que determinados professores¹² conseguem manter, em certo grau, uma relação consciente entre os motivos e os fins da atividade, mas o fazem com extremo desgaste físico e mental. O contato com a genericidade torna-se possível com grande esforço, mas permite a manifestação de sentimentos positivos e mostra-se como uma força essencial de contraposição à alienação.

Sintetizando, vimos como a categoria trabalho é estruturante da relação homem-natureza, expressando-se na sua positividade e na sua negatividade, assim, ressaltamos os aspectos intrínsecos da alienação econômica na sociedade capitalista. Apresentamos brevemente outros conceitos marxianos nucleares: mercadoria, mais-valia, valor de troca, valor de uso e valor, trabalho produtivo e improdutivo, reiterando que o trabalho docente pode ser considerado produtivo ou improdutivo. Introdutoriamente referimo-nos a outras perspectivas teóricas que retratam o fenômeno da alienação no âmbito psicossocial e realizamos uma pequena explicação da alienação da atividade pedagógica, a fim de oferecer subsídios para compreensão do psiquismo e da atividade do professor nessa particularidade histórica. O próximo item terá como objeto de exposição o trabalho docente à luz das recentes demandas do capitalismo contemporâneo.

2.2 O Trabalho do professor na atualidade: análise das condições de precarização

A análise do trabalho do professor na contemporaneidade não pode ser feita apartada das novas condições econômicas do capitalismo mundial em fins do século XX e início do século XXI. A reestruturação econômica iniciada há algumas décadas está exigindo novas demandas ao trabalho docente, que têm sido marcadas pela sua intensificação e precarização.

A crise estrutural do capitalismo, iniciada em meados da década de 70, ocorreu em virtude de múltiplos fatores, a saber: a diminuição das taxas de lucro, o esgotamento do modelo de organização de trabalho taylorista-fordista¹³, a crise instalada no Estado de Bem

¹² Faz-se necessário uma crítica das condições e organizações do trabalho docente na sociedade de classes. Entretanto, pressupomos que o professor é um indivíduo com potenciais de transformação da sua realidade e, portanto, de si mesmo. Desse modo, condenamos as perspectivas que vitimizam o docente perante as circunstâncias sociais e econômicas que determinam o seu trabalho. Os extremos da culpabilização ou da vitimização do professor são mecanismos que ocultam o conhecimento real das multideterminações constitutivas da sua condição histórica e da sua profissão.

¹³ De acordo com Antunes (2009, p. 38), “[...] o binômio taylorismo/fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente do século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada”.

Estar Social e o advento das lutas operárias que pressionaram as empresas para a transformação dos modelos fragmentados e verticais de trabalho.

O processo de trabalho taylorista-fordista caracteriza-se pela produção em série, pelo estabelecimento do trabalho parcelar e repetitivo e pela divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal. As taxas de acumulação capitalistas começam a cair drasticamente sob a égide dessa organização produtiva. Assim, as grandes empresas e conglomerados econômicos viram-se na necessidade de pensar estratégias para a retomada das taxas de lucro, implementando novas formas de estruturação do trabalho, bem como novos aparatos ideológicos e políticos que pudessem legitimar esse novo ordenamento social e econômico, tendo como corolário o neoliberalismo¹⁴ (ANTUNES, 2009).

Desse modo, houve a expansão do toyotismo¹⁵ com novas formas de organização do trabalho. Esse modelo insere características distintivas no processo produtivo: o emprego de novas tecnologias e de computadores, o desenvolvimento de atividades mais intelectualizadas como pré-requisito para o trabalho, a flexibilidade nas atividades, ou seja, os trabalhadores passam a desenvolver atividades diversificadas com relações mais horizontalizadas e participativas. O toyotismo também reforçou a ideia da terceirização, envolvendo o trabalho de diversas empresas no processo de produção das mercadorias finais.

Assim, o modelo toyotista de produção foi uma das alavancas para o delineamento de um novo padrão de exploração e reacumulação capitalista. De acordo com Antunes (2009), esse modelo, apesar do propagado discurso de participação e humanização no processo de trabalho, pode acentuar os níveis de expropriação e exploração, pois diminui a quantidade de trabalhadores na execução do trabalho e, em contrapartida, aumenta os índices de produtividade.

Nessa perspectiva, o trabalhador pode desenvolver atividades diversificadas, inclusive operando diversas máquinas ou computadores; seu tempo é totalmente aproveitado na indústria toyotista, ao contrário do desperdício de tempo e trabalho evidenciado com o fordismo-taylorismo. Com essa equação, conseguem-se maiores taxas de lucro e menos trabalhadores empregados; assim, outra consequência oriunda dessa nova organização produtiva é o desemprego estrutural.

¹⁴ O neoliberalismo tem como pressupostos: a desregulamentação dos direitos do trabalho, a privatização do Estado e a desestruturação do setor público estatal.

¹⁵ “O toyotismo [...] como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país” (ANTUNES, 2009, p. 56).

Diante do processo de reestruturação produtiva, em face da crise do capitalismo, ganha importância na sociedade atual a busca pelo conhecimento e pela formação. O mercado de trabalho exige trabalhadores qualificados, polivalentes, ou seja, que possuam diversas competências moldáveis ao contexto produtivo. Os processos educativos são, portanto, elementos estratégicos para o desenvolvimento econômico, ou seja, para a inserção dos trabalhadores nos mercados. A exigência de habilidades intelectivas, somadas ao domínio dos avanços tecnológicos, faz com que a educação torne-se um campo de interesse e preocupação econômicos.

Conforme sustentam Fidalgo e Fidalgo (2009), diante da exigência da reestruturação educacional, nunca antes se viu tamanha expansão de faculdades, cursos de especialização, supletivos, cursinhos preparatórios para o vestibular, cursos técnicos e profissionalizantes, além do bombardeio de propagandas em massa visando públicos potenciais. A busca continuada pela reciclagem profissional têm atraído investimentos massivos dos setores privados para o campo educacional, acelerando a mercantilização da educação. Geralmente, as empresas educacionais têm como foco uma grande quantidade de alunos e a perspectiva da diplomação com baixos investimentos, portanto, priorizam um empreendimento lucrativo em detrimento da qualidade do ensino.

Dessa maneira, a reestruturação produtiva implica a reorganização de todos os campos laborais e, conseqüentemente, do trabalho dos profissionais da escola. Diante desse quadro econômico, observa-se que o trabalho docente vem sendo fortemente impactado pelo desenvolvimento da lógica de competências e confrontado com novas exigências, como o estabelecimento de novos índices de produtividade.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien em 1990, colocou novas diretrizes educativas para os países em desenvolvimento, frisando a necessidade de ampliação da educação básica, ou seja, a busca da universalização do atendimento escolar para todos, sob o signo da equidade social, todavia, sem aumentar os investimentos. Assim, a expansão da educação poderia reduzir as desigualdades e permitir à população, em situação de vulnerabilidade social, encontrar saídas para sua sobrevivência (OLIVEIRA, 2004).

Nessa perspectiva, entram em ação os organismos internacionais¹⁶, sobretudo a partir dos anos 90, na definição de diretrizes para o desenvolvimento da educação nos países mais

¹⁶ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

pobres. O ideário que está por detrás dessas ações respalda-se nos conceitos de eficiência, eficácia, produtividade e avaliação (oriundos das teorias administrativas) que devem nortear as políticas no campo da educação, refletindo novas demandas para os profissionais que trabalham diretamente com a educação da população desses países.

No Brasil, notam-se vários indícios das políticas educacionais providas do processo de reestruturação produtiva internacional. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394) de 1996 trouxe novas diretrizes ao trabalho docente, que extrapolam as atividades em sala de aula. Segundo Fidalgo, Fidalgo e Oliveira (2009), a intensificação do trabalho docente, determinada a partir dos incisos I e II do artigo 14¹⁷ da LDB atual, tem gerado consequências negativas na vida pessoal e profissional dos professores, transformando os níveis de satisfação no magistério. Apesar da necessidade e importância dessas atribuições postas na lei para o exercício integral do trabalho pedagógico, geralmente a jornada extensa imposta aos professores obstaculiza a dedicação e o envolvimento qualitativos no desenvolvimento dessas atividades.

Além disso, percebe-se a proliferação dos diversos exames nacionais¹⁸, na educação básica, que têm como objetivo aferir indiretamente o trabalho escolar e avaliar se as diretrizes nacionais e mundiais têm sido expandidas pelos professores no cotidiano das escolas.

Com o advento do Estado Mínimo e Neoliberal, em substituição ao malogrado Estado de Bem Estar Social, nota-se o enxugamento dos gastos públicos com educação, saúde, habitação, segurança, proporcionando consequências desastrosas para os setores públicos. No que se refere à educação, isso se reflete nas precárias condições de trabalho do professor, ou seja, no aumento do número de alunos na sala de aula, no aviltamento dos salários, nas extensas jornadas de trabalho, na perda de garantias trabalhistas e no aumento dos contratos temporários (dentre outras).

Outrossim, destaca-se a contradição entre o discurso oficial propagado para o trabalho docente – formação continuada, incorporação das novas tecnologias, envolvimento com a comunidade escolar – e a ausência da efetivação plena dessas mudanças na escola. Em

¹⁷ “Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

¹⁸ Têm-se como exemplos a Provinha Brasil aplicada nos alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental e a Prova Brasil com testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental e na terceira série do Ensino Médio. Os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com ênfase na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho (BRASIL, 2012).

síntese, há uma série de exigências no plano do discurso difíceis de serem concretizadas na prática escolar.

Somada a dificuldade anterior, nota-se o incremento da burocratização nas redes municipais e estaduais de ensino, que se torna um obstáculo a mais para o desenvolvimento da autonomia pedagógica nas escolas. Para fins ilustrativos, o diretor que deveria ter como prioridade trabalhar as questões de cunho pedagógico, tem significativa parcela do seu tempo dedicada à resolução de questões burocráticas, não restando, portanto, momentos qualitativos destinados à gestão da escola e ao acompanhamento das atividades docentes (KUENZER; CALDAS, 2009).

As políticas sociais e educacionais têm incentivado o voluntarismo, bem como a parceria entre as administrações públicas e privadas nas escolas. A intensificação do voluntariado tem contribuído para a desprofissionalização dos professores, agravando a sensação de que o trabalho na escola não exige qualificação.

Também é notória a atribuição de inúmeras funções que suplantam a formação docente; assim, o professor encontra-se muitas vezes confundido com o assistente social, o enfermeiro, o psicólogo, acarretando a desvalorização e a confusão da identidade docente. Fica a impressão de que a educação não é tão importante, diante de outras problemáticas tão patentes da realidade social e econômica (OLIVEIRA, 2004).

As parcerias público-privado têm incentivado a desresponsabilização do Estado, bem como a inserção da lógica produtivista e mercadológica no âmbito das políticas públicas da educação básica. Frigotto (2011) cita um exemplo a respeito, descrevendo a iniciativa de mercado¹⁹ de capitais que, desde agosto de 2010, implantou um projeto-piloto de educação financeira em 450 escolas do Ensino Médio de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará, Distrito Federal, Tocantins, com supervisão do Ministério da Educação (MEC). Evidencia-se, portanto, a transferência da lógica mercadológica, no que tange aos conhecimentos, para o seio da escola pública.

Esse deslocamento da lógica privada para as escolas públicas faz-se também mediante o discurso da ineficiência e ineficácia da máquina pública e estatal, justificando urgentes reformulações para a obtenção da produtividade por meio da formação de diversas competências vinculadas à sociedade do conhecimento ou da informação, destacando-se assim a noção da pedagogia das competências.

¹⁹ Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN), Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiros e de Capitais (ANBIMA) e gestores, Bolsa de Valores (BOVESPA), Superintendência Nacional de Previdência Complementar (PREVIC) etc (FRIGOTTO, 2011).

De acordo com Moretti (2006), dentre as pedagogias do “aprender a aprender”²⁰ estão as pedagogias das competências, nas quais o foco das aprendizagens baseia-se na inserção social e na preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, “[...] o conceito de competência, embora tenha sua origem nas ciências cognitivas relaciona-se com a noção de qualificação profissional [...]” (MORETTI, 2006, p. 186).

A autora alerta que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a LDB-1996 estão norteadas pela noção de competências, cuja formação e apropriação na escola devem ser uma das metas para a preparação ao mundo do trabalho. Moretti destaca o caráter adaptativo dessas diretrizes na educação, cujo objetivo é a assimilação acrítica do modelo neoliberal, sem questionar a ordem social estabelecida.

Desse modo, a noção de competências acomete tanto a formação do aluno como a formação e a atividade dos professores que devem dominar as competências atuais requeridas para o “bem fazer” pedagógico. Conforme veremos, a noção de competência determina tácita e objetivamente a atividade e o cotidiano dos professores do Ensino Médio por meio da “Bonificação por Resultados”²¹ e do “Programa de Promoção por Mérito”²², políticas implantadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP).

Nessa direção, o emprego de políticas de premiações nas escolas que alcançam melhores desempenhos de acordo com os critérios oficiais tem favorecido o desmantelamento das organizações docentes. Essas avaliações remuneraram os professores tendo em vista o número de alunos aprovados. Segundo Frigotto (2011), os institutos privados têm a incumbência de avaliar alunos e professores a partir de conteúdos, processos e métodos prescritos, enfatizando-se uma visão mercantil de educação.

Nessa cultura do desempenho, professores, alunos e instituições ficam negativamente expostos, pois geralmente apontam-se as falhas do processo, bem como os objetivos que não foram atingidos, desconsiderando-se os elementos positivos do trabalho do professor e não

²⁰ As pedagogias do “aprender a aprender” foram analisadas criticamente por Newton Duarte no livro “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”.

²¹ Segundo a Lei complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008: “Artigo 1º - Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público. Artigo 2º - A Bonificação por Resultados - BR constitui, nos termos desta lei complementar, prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração” (SÃO PAULO, 2014a).

²² De acordo com a Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009: “Artigo 2º - Promoção é a passagem do titular de cargo das classes de docentes, de suporte pedagógico e de suporte pedagógico em extinção, para faixa imediatamente superior da que estiver enquadrado, mediante aprovação em processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos, observados os interstícios, os requisitos, a periodicidade e as demais condições previstas nesta lei complementar” (SÃO PAULO, 2014b).

problematizando os motivos pelos quais os resultados e objetivos não foram alcançados (FIDALGO; FIDALGO, 2009).

Dessa maneira, a submissão docente ocorre quando as novas demandas educacionais imprimem ao professor outros conhecimentos e habilidades tidas como importantes no contexto histórico vigente, necessárias à revalorização da qualificação do trabalhador: os saberes vinculados à prática e os conhecimentos flexíveis e polivalentes do mundo do trabalho. Desse modo, o discurso extremamente corrente da formação contínua e da autoformação docente objetiva a reprodução, na formação do professor, das competências e conhecimentos que devem ser multiplicados na educação escolar das crianças e jovens.

Outra consequência oriunda do estabelecimento do Estado Neoliberal trata-se do processo de descentralização efetuado nas esferas públicas. As administrações estaduais e municipais teriam, em tese, autonomia para gerir os recursos financeiros e humanos vindos da esfera federal na organização dos diversos setores sociais. Logo, a descentralização efetuada na escola teria como premissas: a autonomia na gestão escolar, a busca por processos mais democráticos, a parceria público-privado, o estreitamento da ligação entre a escola e a comunidade, e o incentivo às práticas de voluntarismo.

Todavia, entende-se o processo de descentralização como uma falácia, pois o controle sobre a escola básica acaba exercendo-se de outras formas: nas mudanças autoritárias infringidas na legislação e estatutos do magistério; nas inúmeras avaliações nacionais impostas; e no incentivo às gratificações de desempenho docente, que reforçam a meritocracia, a competitividade e enfraquecem as organizações reivindicatórias dos professores. Gentili et al. (2004) afirmam, inclusive, que essa tendência pode ser extrapolada para os países latino-americanos.

Dessa maneira, os autores alertam que as políticas curriculares de formação e de avaliação docentes tendem a proletarizar²³ o trabalho do professor, na medida em que desautorizam suas experiências e conhecimentos e os colocam como executores de pautas alheias ao seu cotidiano escolar.

Em síntese, o professor passa a ser o maior responsável pela efetivação dessas novas regulamentações do Estado Neoliberal no plano da escola básica, reforçando a responsabilização do magistério pelo sucesso ou fracasso na implementação das políticas

²³ As teses da proletarização do trabalho docente (MIRANDA, 2005; DINIZ, 2015) têm ganhado cada vez mais visibilidade nas produções acadêmicas e políticas. Entretanto, vimos que há diferenciações ontológicas fundamentais entre o trabalho proletário e o trabalho docente que conduzem ao questionamento da assertiva do processo de proletarização do professor e de sua categoria. Nesse sentido, recomendamos, para fins de análise e estudo deste tema tão caro, a leitura do livro “Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo” de autoria do Sergio Lessa.

educacionais junto à população. O professor sente-se sozinho diante de tamanhas demandas colocadas sem o respaldo necessário. Além disso, têm-se a hipótese de uma maior intensificação e, como vimos, proletarização do trabalho docente perante as necessidades educativas e sociais contemporâneas (OLIVEIRA, 2004).

Outras dificuldades têm contribuído para a precarização do trabalho do professor. Uma delas refere-se às diversas problemáticas econômicas e sociais das classes trabalhadoras que assentam os bancos escolares, bem como o aumento da violência nas escolas.

Kuenzer e Caldas (2009) constataram, a partir de informações relatadas por professores, que estes não conseguem desvincular-se das imensas dificuldades da sua clientela, o que gera acentuado sofrimento psicológico. As crianças muitas vezes vão para a escola com fome, sem tomar banho e com o peso emocional das questões da classe-que-vive-do-trabalho²⁴, como o desemprego, a falta de formação e de perspectivas.

Segundo as autoras, as inúmeras dificuldades nas condições de trabalho docente conduzem ao estabelecimento da figura do professor tarefeiro, ou seja, o profissional que apenas executa as funções mais elementares junto às classes subalternas, historicamente excluídas de uma educação pública de qualidade e para as quais não se justificam grandes investimentos financeiros. Ou, conforme Volpato e Mello (2005), quando realizam uma análise freireana do trabalho dos professores da Educação Infantil: faz-se uma pedagogia pobre para os pobres.

Outro elemento notado nas falas dos professores é o medo com o aumento da violência. Principalmente nas escolas de periferia, os docentes convivem cotidianamente com as incursões do tráfico na rotina escolar e com a ameaça da violência da própria população atendida. Dessa forma, prevalece no professor o sentimento de impotência de que nada pode fazer diante da violência que, muitas vezes, supera o âmbito das ações meramente pedagógicas. A esse respeito, é digna de nota a ação policial que tem se intensificado em parceria com as escolas.

O salário do magistério também aparece como ponto relevante. Os professores têm mudado de nível de atuação em busca de melhores rendimentos, o que gera extrema insatisfação decorrente da natureza do trabalho e da constatação das diferenças salariais existentes na atuação docente (KUENZER; CALDAS, 2009). Além da transferência de nível, verifica-se a desistência gradativa da docência; os professores que bravamente permanecem no magistério afirmam já ter pensado em mudar de profissão em virtude do cansaço advindo

²⁴ Segundo expressão de Antunes (2009).

das dificuldades apontadas. O professor percebe a incongruência entre o seu salário e as imensas atribuições pedagógicas.

Esses elementos apontados ganham contornos insustentáveis quando os profissionais apresentam mais de um vínculo empregatício, desenvolvendo atividades em séries diversificadas de ensino. Isso implica em planejamentos e adaptações específicas em relação às séries e às escolas, além de exigir do professor maiores deslocamentos, incorrendo em grande desgaste mental e cansaço físico.

Outras investigações (JUNIOR; LIPP, 2008; LYRA et al., 2009) apontam que há uma população específica de professores que apresentam elevado risco ao estresse e ao sofrimento na relação com o trabalho. Desse modo, as mulheres são mais suscetíveis do que os homens a essas manifestações e, outrossim, aquelas que possuem maior número de filhos e jornadas duplas de trabalho – doméstica e escolar. E, por último, deve ser lembrado ainda que são do sexo feminino a maioria dos docentes no Ensino Fundamental, que, por sua vez, exige níveis elevados de atenção e concentração no trabalho pelo papel essencial que desempenha no desenvolvimento e socialização iniciais de crianças e jovens.

Na concepção dos professores a causa de maior sofrimento está posta nas precárias condições de trabalho. Os estudos têm apontado que a falta de investimentos na profissão, os baixos salários, a maximização das exigências têm convergido para a afirmação da tese da desvalorização da educação. Essa proposição traz implícita a desvalorização do espaço do trabalho, da atividade e da própria desvalorização do docente como pessoa e profissional (KUENZER; CALDAS, 2009).

Em suma, vimos como o trabalho do professor configura-se na atualidade. Frisamos as precárias condições que envolvem a atividade docente que se tornam impeditivas de uma objetivação superior no que tange aos conhecimentos científicos junto aos estudantes. As atuais determinações econômicas responsabilizam o professor, tornando-o um dos centros multiplicadores das reformas econômico-sociais, o que implica aumento do desgaste mental e físico, isolamento, sofrimento e adoecimento, temas que serão abordados na sequência.

2.3 A saúde, o sofrimento e o adoecimento no professor

Atualmente percebe-se, em todos os campos sociais, uma negação do sofrimento humano e, quando socialmente e economicamente convém, uma transformação do sofrimento em adoecimento no trabalho com consentimento de trabalhadores, profissionais da saúde e gestores na dinâmica das organizações (BRANT; MINAYO-GOMEZ, 2009). O contexto

histórico atual não se mostra propício para discussões relacionadas à saúde mental no trabalho (PAPARELLI; SATO; OLIVEIRA, 2011), tendo em vista os diversos tensionamentos apresentados anteriormente como os altos índices de desemprego, o enfraquecimento dos sindicatos, a perda dos direitos trabalhistas, o individualismo e a competitividade acelerados no mercado de trabalho.

Apesar disso, observa-se a presença de discursos contra-hegemônicos no plano das relações entre saúde e trabalho, que buscam uma compreensão mais crítica do que seja o processo de saúde-doença. Nesse sentido, são relevantes as contribuições de Dejours (1986)²⁵ e Paparelli, Sato e Oliveira (2011) quando questionam a visão predominante da saúde como um estado de conforto e bem estar físico, psíquico e social propagada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), ou seja, a saúde vista como um fenômeno estático, supondo equilíbrio e harmonia entre o organismo e o meio.

Paparelli, Sato e Oliveira (2011) indicam a perspectiva da Saúde do Trabalhador²⁶ como um movimento acadêmico e social significativo que trouxe análises fecundas para as interações entre saúde e trabalho e, com isso, uma visão progressista sobre o processo de saúde articulada à transformação das condições e organizações do trabalho:

[...] a **saúde** configura-se como um **processo e não um estado**, sendo que o mais importante nesse processo é o ser humano ali comparecer como sujeito, como alguém com condições e instrumentos para interferir naquilo que lhe causa sofrimento. Essa perspectiva considera os indivíduos em sua diversidade (são diferentes uns dos outros) e variabilidade (são variáveis com relação a si mesmos conforme os diversos momentos pelos quais passam no decorrer de sua existência). As possibilidades de ação no mundo, de intervenção na realidade remetem aos contextos de vida, especialmente ao trabalho e, no interior dessa esfera, à organização do trabalho, divisão das pessoas e das tarefas, divisão do poder de intervir nos contextos de trabalho de modo a torná-los articulados ao processo de saúde (PAPARELLI; SATO; OLIVEIRA, 2011, p. 122, grifo nosso).

Essa abordagem questionou as teses lógico-positivistas²⁷ que atribuem exclusivamente ao indivíduo a culpa pelo seu sofrimento e adoecimento ou, em outras palavras, criticou o processo de “culpabilização da vítima”. Esse discurso, socialmente em evidência, relaciona o

²⁵ Além da crítica de Dejours à definição comumente aceita e difundida de saúde, também nos apropriamos da conceituação e diferenciação entre condição e organização de trabalho, pertinente no contexto desta pesquisa. No entanto, não nos alinhamos com os demais referenciais da psicodinâmica do trabalho, aos quais o autor é claramente filiado, que entrevê as relações indivíduo-trabalho numa ótica psicanalista.

²⁶ Os autores ressaltam que o campo da “Saúde do Trabalhador” surgiu no final dos anos 70 com a efervescência do movimento sindical brasileiro nesse mesmo período. Cabe acrescentar que Sato e Bernardo (2005) compreendem a “Saúde Mental e Trabalho” como uma subárea do campo da “Saúde do Trabalhador”.

²⁷ A esse respeito, são elucidativas as do campo da Medicina do Trabalho ou Saúde Ocupacional que emergiu no processo de industrialização brasileira, corroborando a necessidade de controle da força de trabalho e reafirmando uma visão funcionalista e individualizante de saúde, homem e trabalho (SATO; BERNARDO, 2005).

aparecimento dessas manifestações às características pessoais e individuais das pessoas, “[...] em suas peculiaridades em termos físicos, fisiológicos, psicossociais e em sua história de vida no núcleo familiar anterior à vida de trabalho” (PAPARELLI; SATO; OLIVEIRA, 2011, p. 119).

Outrossim, percebe-se a intolerância nos diversos campos da vida com o aparecimento do sofrimento e das doenças físicas e mentais, que ganha relevo quando se compara os indivíduos no contexto de trabalho: por que alguns adoecem e outros não? Há necessidade de superar as perguntas falaciosas subvertendo e minando a lógica reducionista nelas existentes e buscando as determinações sociais, históricas e econômicas fundantes do adoecimento no trabalho:

É necessário enfrentar as falsas perguntas que surgem, muitas vezes, de modo automático, quando os profissionais se veem diante de alguém em situação de adoecimento, perguntas tais como: por que ele adoeceu e não outras pessoas? Por que ele não procurou outro trabalho? O que há de singular que explique o adoecimento? Ampliar essas questões é se perguntar: será que não há outras pessoas no mesmo trabalho ou categoria profissional que apresentam esse mesmo quadro? Seria possível desconsiderar os anos de dedicação e empenho a uma determinada atividade e procurar outro trabalho, ainda mais em tempos de desemprego? O que esse quadro me diz desse sujeito e de seu contexto maior de vida e trabalho? Como se produziu esse agravo no decorrer e no interior de sua vida? Enfim, é necessário que se possa partir do questionamento da ideia de que o indivíduo possa construir a si mesmo sozinho e que, desse modo solitário, também possa enfrentar e superar as dificuldades vividas (PAPARELLI; SATO; OLIVEIRA, 2011, p. 125).

Desse modo, a sociedade não cria condições para a expressão do sofrimento e do adoecimento e, geralmente, os indivíduos sucumbem a esta lógica disfarçando até as últimas consequências, a fim de não serem rotulados como uma pessoa fraca e doente que não consegue produzir e controlar as suas “dificuldades pessoais”. Isso sugere outra cisão: a subjetividade do trabalhador aparece deslocada das problemáticas próprias do mundo do trabalho. Portanto, não se busca uma compreensão mais aprofundada acerca das interconexões entre indivíduo e trabalho, subjetividade e sociabilidade.

Paparelli, Sato e Oliveira (2011) advertem que outro mecanismo presente nos discursos sociais refere-se à concepção de que o sofrimento é algo inerente ao trabalho, ou seja, a naturalização da ideia de que quem trabalha sofre. Esse pensamento hegemônico proporciona uma desmobilização dos agentes sociais para a melhoria e transformação das condições e das organizações de trabalho, incitando a apatia, o individualismo e a passividade intrínsecos e necessários ao ideário neoliberal.

A diferenciação proposta por Dejours (1986) entre condição e organização de trabalho oferece elementos pertinentes na explicação do processo saúde-doença no contexto do trabalho, e sugere que a expressão do adoecimento e do sofrimento mental ocorre a partir dessas categorias, respectivamente.

As condições de trabalho remetem-se às condições físicas, químicas e biológicas existentes no ambiente laboral. As condições físicas envolvem os índices de barulho, temperatura, pressão, vibrações, radiações (e outros). Ao passo que as condições químicas referem-se aos produtos manipuláveis, os vapores, as poeiras, os tóxicos que podem existir no contexto de trabalho. Por último, as condições biológicas caracterizadas pelos ambientes com manuseio de vírus, bactérias, fungos e parasitas. O autor complementa que todas essas condições influem no corpo do trabalhador, podendo provocar adoecimento. Posteriormente, veremos como essas condições interferem na atividade de ensino.

A organização do trabalho envolve a divisão das tarefas, a hierarquia entre os trabalhadores, os conteúdos das atividades e as relações de poder e autonomia. Segundo Dejours (1986), a organização do trabalho pode afetar o funcionamento mental do trabalhador, em outras palavras, provocar sofrimento psíquico. Assim, o autor alerta que existem organizações de trabalho extremamente perigosas para a saúde mental do indivíduo, pois além de favorecerem o sofrimento, podem eventualmente propiciar o surgimento de doenças físicas e mentais.

Em contrapartida, determinadas organizações de trabalho podem potencializar processos de saúde no trabalhador. Nesses espaços, criam-se condições para que o indivíduo possa satisfazer suas necessidades e concretizar suas ideias. Dejours (1986) assevera que essa situação ocorre quando o trabalho é livremente escolhido e a organização é flexível a ponto de permitir ao trabalhador adaptá-la às suas necessidades e motivações.

Baseando-se nesses pressupostos, Gradella (2010) sintetiza o sofrimento psíquico, vinculado à atividade laboral, como uma descompensação produzida pela organização do trabalho que gera frustrações, angústias, medos e infelicidades e obstaculiza a apropriação de objetivações importantes para a concretização de uma atividade ligada ao humano-genérico. O autor afirma que o sofrimento psíquico não é uma patologia caracterizada tal como aparece nas descrições e classificações realizadas nos manuais diagnósticos, como no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM) IV.

Vale enfatizar que a organização do trabalho é resultante da divisão social e técnica capitalista, que se expressa na divisão e assimetria dos poderes existentes nas instituições e

organizações. O poder²⁸ se configura na divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, nas relações de comando e obediência, “[...] e é essa divisão que, por sua vez, define fundamentalmente as condições de trabalho às quais os trabalhadores estão submetidos” (PAPARELLI et al., 2007, p. 7)

Desse modo, as condições de trabalho podem promover o surgimento de possíveis doenças físicas e mentais, por outro lado, as organizações de trabalho são determinantes para a constituição do sofrimento mental e psíquico. Entendemos que essas categorias devem ser compreendidas de forma integrada na compreensão concreta dos processos de sofrimento e adoecimento do trabalhador. Na determinação do trabalho docente, observa-se uma articulação de elementos vinculados tanto às condições como às organizações desfavoráveis de trabalho que concorrem simultaneamente para a produção social do sofrimento e, no extremo, do adoecimento físico e psicológico.

No que concerne ao sofrimento psicossocial do trabalho, são significativas a definição de Paparelli et al. (2007) e a caracterização concebida por Paparelli, Sato e Oliveira (2011) de penosidade do trabalho, trazendo outros elementos de análise à categoria organização de trabalho.

Paparelli et al. (2007, p. 7), tendo como mote a conceituação de saúde, explanada anteriormente, definem o trabalho penoso como “[...] o trabalho alienado, aquele no qual o Homem não comparece como sujeito, é penoso, ou seja, produz sofrimento mental. E que existem vários graus de penosidade nas organizações de trabalho”.

De acordo com os autores, três aspectos devem estar presentes para que um trabalho possa ser considerado não penoso ou não gerador de desgaste mental (PAPARELLI; SATO; OLIVEIRA, 2011). O primeiro deles refere-se ao poder, ou seja, à possibilidade do trabalhador intervir no planejamento do trabalho, a fim de transformar as circunstâncias que produzem sofrimento, incômodo e desgaste excessivo. O segundo aspecto apontado trata-se da familiaridade e da experiência do indivíduo com o desenvolvimento das ações intrínsecas ao seu trabalho. E o terceiro elemento relaciona-se ao limite subjetivo na execução das ações, respondendo às questões de como, quando e quanto o trabalhador pode suportar as demandas da natureza da sua tarefa.

Sob essa perspectiva teórica supomos que o trabalho do professor pode ser considerado altamente penoso e produtor de sofrimento e desgaste mental. Sobre o primeiro ponto, o professor fica à mercê de vários poderes na sua atividade de ensino, como o da

²⁸ Este tema será abordado no próximo capítulo.

gestão escolar. Os docentes ficam impossibilitados, muitas vezes, de exercerem plenamente sua atividade em virtude da existência de uma gestão autocrática presente no comando da escola. O poder do Estado também influi mediata e fortemente no trabalho do professor, por meio da imposição das políticas e teorias educacionais elaboradas sem a participação democrática daqueles que vivenciam cotidianamente as questões do ponto de vista do chão da escola.

No segundo ponto, há professores que iniciam a carreira docente sem o respaldo ou supervisão de profissionais que detenham o conhecimento teórico-prático e, conforme muitos relatos, aprendem “na prática sozinhos” o que é ser professor. O que pode gerar acentuado sofrimento visto que há geralmente um distanciamento cabal entre a formação inicial e o trabalho real. Cabe acrescentar que o desempenho da atividade docente requer uma formação continuada verdadeiramente alicerçada na prática escolar e social concreta. Na realidade, esta formação é insuficiente e, quando existe, está descolada das necessidades do trabalho docente, o que nos permite supor que a experiência sem as mediações do conhecimento científico, torna-se experiência do senso comum. O professor perde paulatinamente contato com as objetivações genéricas para-si no cotidiano de seu trabalho, outro elemento que pode agravar o sofrimento psíquico.

Sobre o terceiro aspecto, podemos dizer que o exercício da atividade docente é marcado por uma contínua intensificação, desgastando os corpos e as mentes dos professores, como veremos a seguir. Para galgar melhores salários, os educadores necessitam ampliar a carga horária em sala de aula, e o tempo dedicado aos estudos e ao planejamento das aulas ficam severamente comprometidos. Isso acontece também com os momentos destinados ao lazer e à família. Os altos índices de absenteísmo, de afastamentos e de desistências do trabalho por motivos de saúde podem ser expressões de que os limites subjetivos para o exercício da atividade estão sendo constantemente violados.

Na análise da literatura sobre a saúde física e mental do professor, deparamos com outros conceitos e categorias como o estresse e a síndrome de *burnout*, fenômenos também relacionados com o processo de alienação social e psicológica explicitados no item anterior, os quais serão abordados a seguir.

O conceito de estresse se caracteriza como um fenômeno complexo, cuja constituição está relacionada aos elementos bioquímicos, físicos e psicológicos, que são precipitados segundo a interpretação que o indivíduo fornece aos estímulos externos e internos, denominados estressores. Esse mecanismo promove um desequilíbrio interno, o qual pressupõe uma reação adaptativa do indivíduo para a manutenção da sua integridade

(GOULART JUNIOR; LIPP, 2008). Os resultados obtidos por Goulart Junior e Lipp (2008) confirmam que a atividade do professor é estressora, pois implica acentuado desgaste físico e mental. O estresse continuado no trabalho pode promover intenso sofrimento psíquico e o aparecimento de doenças de diferentes ordens.

A síndrome de *burnout* pode ser caracterizada como um tipo de sofrimento psicológico (SILVA, 2007). Maslach (1978²⁹ apud CASTRO; ZANELLI, 2007, p.18) foi precursor dos estudos sobre a síndrome de *burnout* e a define como uma síndrome psicológica resultante de tensão emocional crônica vivenciada por trabalhadores, cuja atividade supõe relacionamentos cotidianos e frequentes com os indivíduos que precisam de cuidado e assistência.

Segundo o autor, três elementos singularizam a síndrome de *burnout*: a exaustão emocional, a despersonalização e o decréscimo da realização profissional. A exaustão emocional é marcada pelo esgotamento e desgaste do indivíduo, que se encontra sem vitalidade no enfrentamento dos projetos e dos outros indivíduos. O processo de despersonalização é caracterizado pelas atitudes de desesperança, de frieza, de distanciamento e de apatia na interação com as outras pessoas e com o trabalho em si. A redução da realização pessoal ocorre quando a pessoa apresenta o sentimento de ineficiência, incapacidade e está segura de que seu trabalho não tem importância (MALACH, 1978 apud CASTRO; ZANELLI, p.18, 2007).

No âmbito da educação, alguns autores como Reinhold (2002) e Codo (1999)³⁰ se apropriaram desta categoria e têm consolidado produções teóricas e pesquisas empíricas sobre *burnout* na atividade docente. Explanaremos o modelo teórico proposto por Reinhold na explicação do *burnout*.

De acordo com Reinhold (2002) observam-se cinco fases no processo de constituição do *burnout* nos professores. A primeira fase denomina-se idealismo, na qual a energia e a motivação movem o trabalho do educador que vê suas necessidades satisfeitas no magistério e na escola. Provavelmente essa fase condiz com o início da carreira docente. O realismo é o segundo momento identificado no percurso do *burnout*, pois, na concepção do professor, o seu trabalho não satisfaz mais plenamente as suas necessidades e as suas expectativas iniciais

²⁹ MALACH, C (1978) The client role in staff burnout. **Journal of Social Issues**, 34 (4), 111-124.

³⁰ Não podemos deixar de registrar as incomensuráveis contribuições acerca do tema “Trabalho e Saúde Mental dos Professores” sintetizadas no livro “Educação, Carinho e Trabalho”, organizado pelo autor supracitado. A obra é decorrente da primeira pesquisa de abrangência nacional realizada sobre as condições de trabalho e saúde mental dos professores no Brasil. O estudo foi consolidado em uma parceria entre a Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT) da Universidade de Brasília (UNB).

parecem frustradas, o reconhecimento mostra-se escasso e, nesse período, o docente trabalha mais e sente-se cansado, passando inclusive a indagar a sua competência para a atividade de ensino.

A terceira fase do *burnout* é a estagnação e a frustração ou *quase-burnout*: o entusiasmo inicial transforma-se em fadiga e irritabilidade crônicas no relacionamento com os alunos e demais colegas na escola. Segundo a autora, ocorrem, nesse período, comportamentos de fuga (atrasos, faltas etc.) e a produtividade do trabalho diminui acentuadamente. O professor, diante desse quadro, culpa os alunos e os outros profissionais pelas dificuldades colocadas no exercício do ensino.

A quarta fase é a de apatia e *burnout* total, na qual o docente sente desespero e perda da confiança no desempenho do trabalho, podendo manifestar depressão e solidão. Nas palavras de Reinhold (2002, p. 66), “[...] A vida perde o sentido; um pessimismo paralisante sobre o futuro se instala. O professor quer abandonar seu trabalho, sentindo-se exausto física e emocionalmente”. O fenômeno fênix caracteriza a última etapa do *burnout*, é como se o professor buscasse renovações e soluções diante das problemáticas postas no seu cotidiano, essa fase pode não se concretizar.

Aqui uma avaliação crítica faz-se necessária. Geralmente, os modelos teóricos e empíricos sobre o *burnout* baseiam-se mais na descrição do que na explicação, ou seja, realizam apenas uma constatação e descrição das condições subjetivas e objetivas da síndrome, sem uma articulação concreta com as multideterminações históricas e sociais que a constitui (SILVA, 2007). Além disso, nota-se uma espécie de banalização e vulgarização do conceito de *burnout* no meio pedagógico e acadêmico, o que pressupõe um rótulo que abarca diversos diagnósticos e que traz nas entrelinhas a responsabilização do professor pela sua insatisfação e desmotivação com o trabalho, induzindo a busca individual pela “melhora”³¹.

Sobre o levantamento dos afastamentos do trabalho, as pesquisas têm indicado uma significativa prevalência dos transtornos mentais³² nos professores. Silva (2007)³³ detecta que os transtornos mentais foram o maior motivo de afastamento dos docentes na cidade de São Paulo entre 2001 e 2003. Ademais, os bairros que mais tiveram afastamento por transtornos mentais são os que apresentam maiores índices de violência e pobreza.

³¹ O livro “O Stress do professor” apresenta uma série de medidas para o professor identificar e prevenir o *burnout* e sugere estratégias de enfrentamento. Vale destacar uma delas: “Tenha uma atitude positiva. Você tem controle sobre suas emoções, não importa se tem que lidar com excesso de burocracia, pais irritados, alunos malcriados. Focalize os aspectos positivos da situação de trabalho” (REINHOLD, 2002, p. 77).

³² A rede estadual paulista que possui aproximadamente 220 mil docentes concedeu em média 92 licenças por dia a professores com problemas emocionais, de janeiro a julho, totalizando-se 19.500 licenças nesse período (BEDINELLI, 2010).

³³ Dados levantados no Departamento de Saúde do Trabalhador Municipal (DESAT).

Essa tendência é também confirmada em investigações realizadas em Belo Horizonte e Florianópolis, onde os transtornos mentais ocupam respectivamente o primeiro e o quarto lugares nos diagnósticos que provocaram afastamentos dos professores (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Os dados obtidos em Belo Horizonte revelaram que as alterações são mais frequentes nos professores que relataram o uso de medicamentos para depressão e ansiedade, pequena ou razoável possibilidade de serem criativos, pouco ou razoável tempo para preparação de aulas, experiência de episódio de agressão na escola, relatos compatíveis com disfonia e exposição a fortes ruídos.

Além dos transtornos mentais, percebe-se a existência de sintomas somáticos e doenças específicas no magistério. Em relação aos sintomas somáticos, destacam-se dormir mal, ter dores de cabeça frequentemente e desconfortos no estômago (LYRA et al., 2009). E as doenças mais comuns são os problemas na voz, as doenças musculoesqueléticas, as doenças respiratórias e cardiovasculares e a cefaleia (ALMEIDA; SILVA, 2011).

Almeida e Silva (2011), pautando-se na literatura e pesquisas sobre o tema, levantam os elementos específicos baseados nas condições e nas organizações de trabalho dos professores, que podem concorrer para o surgimento de doenças e do sofrimento: inadequações de temperatura, ventilação, iluminação e espaço físico; presença de ruído; jornada de trabalho extensa e sobrecarga de trabalho; baixa remuneração e reconhecimento profissional; insuficiência ou ausência de materiais, equipamentos e recursos didáticos e insuficiência ou ausência de formação e capacitação de professores.

Os professores são considerados os trabalhadores com maior risco de desenvolvimento de distúrbios vocais, apresentando mais queixas vocais que outros profissionais. Os estudos indicam que muitos professores diminuam a carga horária de trabalho, em vista dos agravos em relação à voz (ASSUNÇÃO; ALMEIDA, 2009).

Em geral, o professor tenta sobrepor a sua voz aos ruídos típicos dos ambientes escolares e também como forma de exercer o controle sobre os alunos. Isso gera uma hipersolicitação da voz que, ao longo do tempo, pode provocar disfonia e outros distúrbios vocais.

Segundo as autoras a aceleração demandada no trabalho e especificamente a hipersolicitação vocal rotineira podem comprometer o estado geral de saúde dos docentes. Estes, cronicamente cansados, deparam-se com a qualidade do sono agravada, bem como com a ausência de disposição para usufruir das atividades de lazer e de outros hábitos saudáveis.

Um último tópico importante de elucidação sobre as relações entre saúde, sofrimento, adoecimento e trabalho do professor, trata-se dos vínculos emocionais e afetivos no espaço escolar. Segundo Gradella (2010) a afetividade é uma categoria essencial que perpassa a saúde e o trabalho do professor nos diferentes níveis de ensino e, principalmente, no Ensino Fundamental. O contato com os alunos, com os outros professores e demais profissionais na escola pode favorecer a objetivação humano-genérica e ser uma das barreiras para o sofrimento docente. Caso a dimensão afetiva da prática educativa seja negada, há possibilidade de expressão do sofrimento, tendo em vista sua essencialidade no seio das interações na escola.

O autor afirma que as relações na escola e na universidade estão atualmente permeadas por um estranhamento; as atividades manifestam-se de forma alienada nesses espaços e as condições e organizações de trabalho não favorecem a expressão plena de capacidades e habilidades, por conseguinte, os vínculos afetivos são impactados. Ademais, se é por meio do outro que o trabalho se expressa, paradoxalmente, o outro também pode ser alguém que critica e que indaga as atividades do professor. Essa dinâmica pode estar presente nos relacionamentos entre professores, alunos, funcionários e gestores das instituições de ensino.

Entendemos, juntamente com o autor, que a saúde mental do professor é uma necessidade, um pré-requisito indispensável para o desenvolvimento do trabalho que se objetiva na possibilidade de transformação da consciência e da personalidade dos indivíduos. Desse modo, o professor tem como objeto do seu trabalho a educação escolar, sendo responsável pela criação de condições para que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Isto justifica a centralidade e a urgência que a saúde do professor deve ter nas pautas das políticas educacionais, nas ações da escola e na produção científica em geral.

Finalizamos este capítulo discutindo especificamente a saúde, o sofrimento e o adoecimento do professor. Resgatamos uma concepção crítica do processo saúde-doença e trouxemos outras conceituações de cunho descritivo em voga sobre a condição docente: o estresse e a síndrome de *burnout*. A análise da organização do trabalho docente permite supor a penosidade envolvida no exercício do magistério nas redes públicas. Os levantamentos sobre os afastamentos no trabalho, nos últimos anos, têm indicado uma proeminência dos transtornos mentais nos professores. Essas informações impõem um sério alerta para as políticas públicas na saúde e na educação: o professor brasileiro sofre, adoece, desiste, afasta-se, fragmenta-se no trabalho, o que incide contundentemente no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação pública.

Incorreríamos, neste trabalho, numa análise idealista, parcial e simplista ao conceber o grupo como “solução” para as dificuldades estruturais da educação pública, a qual depende inevitavelmente de ações políticas dos movimentos sociais e de educadores. No entanto, no plano epistemológico, defendemos que o grupo pode atuar nas contradições intrínsecas da realidade escolar e provocar transformações, com vistas ao desenvolvimento omnilateral dos protagonistas da educação escolar. A produção de conhecimento na solidificação de uma perspectiva histórico-dialética de grupo pode auxiliar na consecução dessa tarefa, tema que será aprofundado no próximo capítulo.

3. A perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos

*Eles e eu? Não, nós.
(Arthur Petrovski)*

O objetivo deste capítulo é apresentar as contribuições de três referenciais teóricos sobre os grupos humanos que estão respaldados no marxismo e oferecem diretrizes fundamentais para o desenvolvimento da perspectiva histórico-dialética de grupo. Esse termo foi atribuído mais precisamente por Dalla Vecchia (2011) na intenção de uma categorização e distinção das teorias grupais em duas perspectivas teóricas no âmbito da Psicologia Social na América Latina, quais sejam: as freudomarxistas³⁴ e as histórico-dialéticas. Nesta última, estão incluídas as teorias grupais de Silvia Lane, Martín-Baró e Arthur Petrovski. Consideramos salutar este esforço de sistematização teórico, o qual permite aclarar a base epistemológica marxiana que subjaz à perspectiva histórico-dialética dos grupos e oportuniza novos horizontes de investigação à luz da produção científica e coletiva realizada.

Esse capítulo³⁵ será, portanto, dedicado à abordagem da proposta da análise dialética do processo grupal de Silvia Lane; da teoria psicossocial e dialética dos grupos humanos proposta por Martín-Baró; e da concepção estratométrica de grupo e coletivo formulada por Arthur Vladimirovich Petrovski e seus colaboradores.

Silvia Lane e Martín-Baró trouxeram contribuições inestimáveis para a consolidação da perspectiva histórica e dialética dos grupos humanos. Ambos tecem questionamentos à psicologia tradicional dos pequenos grupos e desenvolvem de modo genuíno seus estudos e investigações sobre o processo grupal, tendo em vista a realidade de seus países latino-americanos. Podemos considerar que os dois sistemas teóricos são conciliáveis em alguns pontos, mas apresentam desdobramentos e conceitos particulares.

Nesse sentido, destaca-se a preocupação de Lane em elucidar os aspectos referentes à alienação e aos papéis sociais, consolidando uma análise mais singularizada do indivíduo no processo grupal. Em Martín-Baró, verifica-se uma atenção dedicada ao estudo do grupo como uma instância que pode ser concebida, em sua máxima plenitude, na relação com os outros

³⁴ Segundo o autor essa perspectiva abrangeria um amplo espectro de abordagens acerca do processo grupal, tendo como centralidade a articulação entre a psicanálise e o marxismo. A teoria dos grupos operativos de Pichón-Rivière pode ser uma referência nesse sentido.

³⁵ Importante salientar que a exposição ficará restrita aos pressupostos nucleares de cada teoria, cujos instrumentos teórico-metodológicos são considerados pertinentes na análise singular dos resultados empíricos e avaliados como coerentes com os demais aportes teóricos trabalhados nesta pesquisa.

grupos sociais, chamando a atenção para a necessidade e a relevância de uma análise intergrupal estreitamente vinculada à divisão social do trabalho na totalidade concreta.

A teoria grupal concebida por Petrovski e seus colaboradores também trouxe aportes significativos para a construção da perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos. A partir do contexto histórico soviético da década de 1960, o autor estruturou uma concepção original de grupo, cujos elementos a serem destacados são: o conceito de coletivo como um grupo com nível superior de desenvolvimento; a existência de fenômenos singulares no coletivo, tais como a referencialidade, ausentes nos considerados grupos difusos; e a proposta de ampliação e de sistematização da categoria atividade nos marcos do coletivo e do grupo.

3.1 Análise Dialética do Processo Grupal

Silvia Lane foi a mais importante precursora das reformulações nos estudos teóricos e investigações na seara da Psicologia Social brasileira na década de 1980, campo de conhecimento até então dominado fundamentalmente pelas premissas e produções norte-americanas. Em meio às redefinições que culminaram no desenvolvimento da psicologia social crítica, Lane colocou em foco o processo grupal como um objeto de análise e de prática psicossociais nos diferentes espaços institucionais e comunitários, transformando-o em uma “área do saber”.

A autora em um texto célebre discute uma definição tradicional de grupo social marcado pela interdependência de seus integrantes, pela existência de um objetivo comum, pela diferenciação de papéis sociais e pelo surgimento de uma liderança. Em seguida, tece questionamentos a esta noção de grupo, ponto de partida essencial para a elaboração de sua teoria:

- a) Como surgiu o “objetivo comum”, qual a necessidade e qual o produto real que ele visa, fazendo com que essas pessoas inter-relacionem?
- b) A diferenciação de papéis não estaria reproduzindo relações sociais já definidas no nível representacional ou ideológico?
- c) A liderança não seria uma forma de reprodução de dominação considerada, ideologicamente, necessária para a preservação da sociedade enquanto tal? (LANE, 1980, p. 101)

Após observações e estudos de grupos sociais concretos, a autora critica as técnicas de dinâmica de grupo (LANE, 1980, 2006), que têm como seu principal idealizador o psicólogo Kurt Lewin, pois elas objetivam a harmonia e a adaptação dos indivíduos à sociedade

classista. Lane assevera que essas técnicas impossibilitam a autonomia grupal e a tensão entre os indivíduos nas relações sociais constituídas e nas suas práticas sociais.

Os conceitos de liderança e coesão também são alvo de atenção na revisão crítica das teorias e técnicas da dinâmica de grupo (LANE, 2006). Na visão da autora, os estudos tradicionais reproduziam a ideologia dominante cristalizada nos papéis sociais, principalmente no conceito de liderança. Além deste, o conceito de coesão e outras técnicas primavam pela harmonia e equilíbrio na busca de uma maior produtividade social. Em suas palavras:

[...] A função do grupo é definir papéis e, conseqüentemente, a identidade social dos indivíduos; é garantir a sua produtividade social. O grupo coeso, estruturado, é um grupo ideal, acabado, como se os indivíduos envolvidos estacionassem e os processos de interação pudessem se tornar circulares. Em outras palavras, o grupo é visto como a-histórico numa sociedade também a-histórica [...] (LANE, 1981, p. 96).

Chauí (1980), em um escrito clássico, “Ideologia e Educação”, também questiona as técnicas de dinâmica de grupo e os processos de liderança no que tange às relações educativas, agregando elementos significativos na construção de uma leitura crítica na mesma linha traçada por Lane. A autora salienta que as técnicas de dinâmica de grupo apresentam dois efeitos principais. Primeiramente elas tendem a gerar uma nova dependência recíproca, pois ao desconstruir a figura da autoridade de um professor ou mediador “[...] a dinâmica recria no interior do próprio grupo autoridades **invisíveis** porque as relações têm a aparência de serem paritárias, quando não são” (CHAUÍ, 1980, p. 33, grifo da autora). Em outros termos, a dinâmica de grupo naturaliza as relações de dominação entre “dirigentes e dirigidos”, sob a máscara ilusória da igualdade e sem o questionamento das origens dos papéis sociais emergentes.

O segundo efeito diz respeito à expectativa criada nos membros de estender as vivências para além do espaço grupal e ao confronto com as frustrações decorrentes desta impossibilidade, pois “[...] o microcosmo artificial criado pela dinâmica de grupo não pode transformar-se em macrocosmo social” (CHAUÍ, 1980, p. 33). Dito de outro modo, diante da impossibilidade de ampliação das experiências grupais para o mundo concreto, se produz uma dicotomia entre o espaço grupal e extra-grupal, entre o “dentro” e o “fora”.

Essas críticas foram essenciais, naquele contexto histórico, ensejando uma nova perspectiva e análise do grupo inserida em bases sociais e reais, nas quais os conceitos de dinâmica de grupo, papel social, liderança, atração interpessoal e coesão foram historicizados e revelados nas suas dimensões ideológicas e reprodutoras das relações sociais alienantes

próprias da divisão social e técnica do trabalho. A crítica estimulou e permitiu o movimento de construção de um arsenal teórico-metodológico que objetivou (e objetiva) investigar e explicar o grupo social em seu caráter fundamentalmente histórico a partir de diretrizes materialistas e dialéticas e “[...] onde o grupo não é mais considerado como dicotômico em relação ao indivíduo (Indivíduo sozinho x Indivíduo em grupo) [...]” (LANE, 2004, p. 78).

Nessa revisão teórico-crítica, a autora sintetiza as teorias grupais em duas posições centrais. De um lado, observa-se “[...] uma postura tradicional onde sua função [do grupo] seria apenas a de definir papéis e garantir a sua produtividade, pela harmonia e manutenção das relações apreendidas na convivência [...]” (LANE, 2004, p. 81); são as “perspectivas estrutural-funcionalistas” (DALLA VECCHIA, 2011). De outro lado, estão as teorias que destacam “[...] o caráter mediatório do grupo entre indivíduos e a sociedade enfatizando o processo pelo qual o grupo se produz [...]” (LANE, 2004, p. 81), podendo ser nomeadas de “perspectivas mediatórias” (DALLA VECCHIA, 2011).

Essas ponderações são importantes na medida em que permitem analisar as teorias dos pequenos grupos em dois campos teóricos diferenciados, em um deles são preponderantes as vinculações e atrações interpessoais, colocando em evidência uma análise reducionista e microsocial do grupo, e no outro campo busca-se desvelar as mediações sociais entre o indivíduo e a sociedade por intermédio dos processos grupais.

Vejamos as principais características da proposta teórica de Silvia Lane na análise dialética do processo grupal. Para Lane (1981, 2004), o grupo é a condição necessária para estudar as diversas determinações sociais que atuam sobre o indivíduo e sua ação como sujeito ativo e histórico, partindo da premissa de que toda ação social transformadora somente acontece quando indivíduos se agrupam.

Em vista da leitura crítica das teorias dos pequenos grupos, a autora constrói alguns pressupostos norteadores para o conhecimento do grupo (LANE, 1981, 2004). Primeiramente, o significado da existência e ação grupais só pode ser revelado numa perspectiva histórica que apreenda o grupo na realidade social e concreta, com as suas determinações econômicas, ideológicas e institucionais constitutivas. Em segundo lugar, o grupo somente pode ser conhecido como desenvolvimento histórico, por isso a mudança terminológica de grupo para processo grupal, expressando uma transformação radical no estudo deste fenômeno que passa a ser explicado no seu dinamismo e contradição.

Para Lane (1981, 2004), todos os grupos sociais exercem a função de manter ou transformar as relações sociais engendradas pelo modo de produção capitalista. Nesse sentido, o grupo sempre reproduz ideologias que podem ser reveladas pelo método histórico. Martín-

Baró (1989) corrobora essa premissa e salienta que os interesses sociais manifestam-se nos comportamentos regulados dos indivíduos, que se apropriam dos determinismos sociais por meio da participação nos diversos grupos.

Lane (1981, 2004) construiu diretrizes primordiais para análise do indivíduo inserido no processo grupal, tendo o materialismo histórico e dialético como aporte teórico-metodológico central. A primeira ideia refere-se à assertiva de que o indivíduo é **um ser alienado**, ou seja, a consciência de si e do outro estão sempre desencontradas das determinações que as produzem. Consideram-se dois níveis da alienação no indivíduo, o da vivência subjetiva e o da realidade objetiva:

[...] o da vivência subjetiva, marcado pela ideologia, onde cada um se representa como **indivíduo** livre, capaz de se autodeterminar, ‘consciente’ de sua própria ação e representação; e o da realidade objetiva, onde as ações e interações estão sempre comprimidas e amalgamadas por papéis sociais que restringem essas interações no nível do permitido e do desejado (em função da manutenção do ‘status quo’) (LANE, 1981, p. 99, grifo da autora).

O segundo ponto destacado pela autora é a premissa de que todo grupo existe numa **instituição**. Portanto, faz-se salutar a investigação das características da inserção dos grupos nas diferentes instituições (escola, família, empresa, instituições públicas e outras). Algumas questões devem ser objeto de atenção: o grupo foi criado a partir de uma necessidade institucional ou surgiu espontaneamente? Quais as condições institucionais que anteviram a constituição e formalização do grupo? O processo grupal apresenta motivações que contradizem ou mantêm a estrutura institucional e suas relações sociais? Ademais, o entendimento de como a tarefa produzida pelo grupo irradia nas vivências subjetivas e na realidade objetiva deve ser um aspecto importante a ser pontuado.

Em terceiro lugar, a **história de vida**³⁶ dos indivíduos também deve ser atendida nos estudos e discussões metodológicas do processo grupal. Para Lane (1981, 2004), a história de cada participante encontra-se condensada no grupo por meio dos papéis que os sujeitos assumem no decorrer do processo grupal. A história de vida está presente em todas as expressões singulares: na linguagem, nas formas de sentir, pensar e agir no grupo.

³⁶ A necessidade de uma análise da história de vida foi observada nos processos grupais com educadores investigados por Neves (1997) e Silva (2000). No primeiro caso a pesquisadora conclui sobre a importância do professor se apropriar de sua história e suas determinações sociais, ampliando e transformando os significados acerca de si e da realidade social. Na pesquisa-intervenção proposta por Silva (2000), constatou-se a importância de trabalhar particularmente a infância das educadoras, com vistas ao desenvolvimento ulterior e superior do grupo. Este se tornou um espaço de reflexão e (re)construção da história individual e coletiva.

A autora salienta, como quarto elemento, que qualquer explicação de orientação dialética deve ser consolidada no nível da **análise da realidade objetiva** do processo grupal. Isso não significa afirmar que as vivências subjetivas sejam menosprezadas, pois os dois fenômenos apresentam unidades indissolúveis. O que se deseja ressaltar é que, no nível objetivo de desempenho dos papéis sociais, as relações contraditórias, típicas da sociedade capitalista, podem ser melhor analisadas (relações de submissão, de luta pelo poder, a relação dominador e dominado e outras). Todavia, é também nesse nível que podem “[...] emergir os processos de oposição, negação, contradição e negação da negação, que constituem qualquer processo dialético” (LANE, 2004, p. 86).

Nesse sentido, os **papéis sociais** também foram ressaltados como elementos basilares no estudo dos processos grupais. De modo geral, o estabelecimento dos papéis a serem desempenhados nos diferentes espaços sociais pode acarretar uma espécie de cristalização (LANE, 1981) que faz com que os indivíduos os visualizem como algo natural e exterior, que possuem uma existência própria, restando a submissão e a incorporação dos mesmos.

Como visto, os papéis sociais aparecem nas interações efetivas colocadas pelas determinações concretas de existência, em outras palavras, pela realidade objetiva. No entanto, eles também surgem no nível das vivências subjetivas, como representação ideológica. Lane (1981, 2004) ilustra esse aspecto discutindo o papel do líder que na esfera das determinações concretas pode agir de forma opressora nas interações com os demais e no nível das vivências subjetivas justifica ideologicamente sua atividade de coordenador que apenas almeja o bom desenvolvimento do grupo.

A ideia mistificadora de que é natural a existência de uma liderança e a diferenciação de papéis, entre outros parâmetros, deve ser permanentemente objeto de reflexões e críticas em uma concepção histórica e dialética de grupo (MARTINS, 2007). Veremos, posteriormente, que a noção de coordenação grupal pode ser mais coerente com os referenciais teórico-metodológicos defendidos neste trabalho. Por ora, entendemos que essa função deveria ser disponível e exercitada preferentemente por todos os integrantes do grupo, criando condições de desenvolvimento individual e coletivo e acautelando-se contra a cristalização dos papéis sociais.

Consideramos importante destacar ainda, na proposta de Lane, as categorias de participação e de produção que estão intimamente interconectadas na análise dialética do processo grupal. A esse respeito, a autora esclarece que “[...] separamos para atender uma forma didática de exposição, mas que de fato não pode ser vista separadamente, pois toda participação se dá dentro de um processo de produção grupal” (LANE, 1981, p. 106).

No primeiro texto publicado sobre o processo grupal, Lane (1981) trabalha estas categorias, tendo em vista as análises das observações de dois grupos. As participações apenas podem ser definidas como ação e linguagem partilhadas ao grupo e para o grupo, fora desse critério não há participação grupal. Nas palavras da autora:

[...] As observações também permitiram analisar o significado de comportamentos paralelos, como comentários entre duas pessoas, que, mesmo se relacionados com o tema em discussão, só poderiam ser entendidos como participação no momento em que fossem compartilhados por todos os membros do grupo; ou seja, em nada resultaria alguém ter uma “ideia genial”, se esta não fosse transmitida a todos; neste sentido, por mais “participante” que cada indivíduo se sentisse, isto não teria significado para o processo grupal: apenas a ação efetiva compartilhada com os outros é que poderia ser caracterizada como participação (LANE, 1981, p. 104).

Nesse sentido, somente as ações e as comunicações sujeito-grupo (e não sujeito-sujeito) são tidas efetivamente como participação. Por outro lado, a produção grupal não é sinônima de tarefa ou de objetivo, mas implica os indivíduos produzirem concretamente o grupo, assumindo os papéis, definindo as tarefas e objetivando as ações cooperadas:

A partir das observações iniciais, constatou-se que a produção do grupo não poderia ser identificada, necessariamente com a tarefa nem com os objetivos do grupo. A produção seria a própria ação grupal, que se dá pela participação de todos, seja em torno de uma tarefa, seja visando um objetivo comum. Seria processo de produção o grupo se organizar, assumir papéis, realizar tarefas, em outras palavras, seria se produzir como grupo, ou seja, a práxis grupal [...] (LANE, 1981, p. 106).

Em texto ulterior e partindo de novas observações grupais, Lane (2004) parece agregar novos elementos à categoria produção grupal, denominando-a de atividade produtiva. O que sugere uma leitura embrionária do processo grupal na articulação com a categoria marxiana de trabalho como atividade vital humana:

A primeira categoria detectada foi a de produção, onde a produção da satisfação de necessidade [...] implica necessariamente a produção das relações grupais, ou seja, a produção do grupo é produção grupal – é o processo histórico do grupo. Ou seja, o processo grupal se caracteriza como sendo uma **atividade produtiva** (LANE, 2004, p. 96, grifo da autora).

Podemos depreender das exposições anteriores que a categoria atividade no âmbito do grupo não foi profundamente destacada e investigada por Lane. Em contrapartida, veremos nas teorias grupais concebidas por Martín-Baró e por Arthur Petrowski, de formas diferenciadas, uma centralidade dada à atividade grupal ou coletiva como uma das unidades seminais do grupo, senão a mais importante. A seguir, apresentaremos, em linhas gerais, a teoria psicossocial dos grupos humanos elaborada por Martín-Baró.

3.2 A Teoria Psicossocial dos Grupos Humanos

A teoria psicossocial dos grupos humanos, elaborada por Martín-Baró³⁷, apresenta uma importância crucial na sistematização de um conjunto de análises e observações de grupos que desenvolvem atividades e ações reais na totalidade social, à luz dos pressupostos dialéticos. O autor constrói uma teoria genuína, tendo em conta as particularidades de El Salvador e o contexto latino-americano. Nesse sentido, suas contribuições são incomensuráveis na explicitação das estruturas grupais constituídas na sociabilidade capitalista e como base teórico-prática para futuros avanços científicos neste campo do saber.

Conforme sinalizamos, Martín-Baró (1989) sintetiza em três assertivas fundamentais os defeitos que acometem majoritariamente os modelos teóricos grupais na Psicologia Social: a) Parcialidade paradigmática: um dos erros cometidos pela psicologia social tradicional foi a transposição da análise e dos resultados obtidos com os microgrupos para grupos maiores e diferenciados; b) Individualismo: as diversas teorias grupais são individualistas, pois ressaltam os aspectos subjetivos das relações, ou seja, elas são examinadas do ponto de vista interindividual ou interpessoal; c) As teorias são anistóricas: na medida em que realizam uma análise abstrata e imediatista da atividade grupal: “Um presente sem passado [...] que termina por converter-se em uma naturalização positivista do dado que fecha as possibilidades para compreender o caráter ideológico das realidades grupais” (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 205).

Nesse sentido, o autor alerta que as teorias tradicionais dos pequenos grupos ao se isentarem da análise histórica e social dos grupos humanos, também se eximem da análise ideológica das ações e atividades grupais, tornando-se instrumento dos interesses sociais dominantes.

Tendo em vista as reflexões críticas anteriores, Martín-Baró (1989) enfatiza a necessidade da elaboração de uma teoria psicossocial e dialética dos grupos humanos que apresente três condições primordiais: a) Considerar a realidade social e não restringir a análise grupal às características pessoais dos membros, ou seja, captar dialeticamente as particularidades dos grupos como resultante de uma totalidade das singularidades; b) Contemplar a investigação desde os grupos pequenos aos grupos maiores, estabelecendo diretrizes que permitam uma tipologia grupal coerente com a realidade sócio-histórica; c) Dimensionar o caráter histórico e concreto do grupo, considerando que grupos aparentemente

³⁷ Martín-Baró, salvadorenho e reconhecido pesquisador e psicólogo social, foi também jezuíta e filiado à teologia da libertação. O autor participou da guerra civil em El Salvador na década de 80 e suas análises psicossociais têm como alvo a pobreza e as dificuldades impostas às classes exploradas e oprimidas desse país. Martín-Baró foi assassinado em 16 de novembro de 1989 pelos militares salvadorenhos.

semelhantes podem ser diferentes na essência, assim como grupos distintos na imediaticidade podem ter pontos de unidade tácitos.

Martín-Baró (1989, p. 206) define o grupo como uma “[...] estrutura de vínculos e relações entre as pessoas que canaliza em cada circunstância as necessidades individuais e/ou interesses coletivos [...]”. O autor desdobra essa conceituação em outros três pressupostos articuladores, a fim de tornar mais clara a sua concepção de grupo e de distingui-la das outras:

- 1) O grupo é uma estrutura social e, portanto, uma totalidade social. Esta não pode ser explicada pela simples somatória dos indivíduos que compõem o grupo. Assim, a interdependência singular entre os membros é o que garante o caráter social da estrutura grupal, ou seja, torna-se “[...] produto da referência mútua e necessária de seus membros e/ou de suas ações [...]” (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 206).

- 2) Essa estrutura referida consiste em um canal de satisfação de necessidades e interesses humanos mais diversos engendrados por contextos específicos. Segundo Martín-Baró (1989, p. 207), cada grupo “[...] constitui assim a realização [...] histórica de algum aspecto das exigências ou potencialidades humanas [...]”.

- 3) A definição de grupo proposta encarna tanto as necessidades pessoais quanto os interesses coletivos. Existem grupos condicionados primordialmente pelos interesses pessoais de seus membros e outros mais determinados pelas exigências coletivas, sociais ou de classe. No entanto, todo grupo criado para satisfação de necessidades pessoais também satisfaz em alguma medida os interesses coletivos e sociais mais amplos e vice-versa. As dimensões “pessoais” e estruturais devem ser ponderadas no estudo de qualquer grupo. Isso não elide a existência dos grupos alienados, nos quais não há a satisfação plena das necessidades humanas dos seus integrantes.

Por meio da observação estruturada de grupos reais em seu país e na perspectiva de examiná-los a partir de preceitos dialéticos, Martín-Baró (1989) apresenta um modelo teórico de análise concreta do grupo com a proposição de três parâmetros nucleares, são eles: 1) A identidade; 2) O poder; 3) A atividade. Eles serão tratados a seguir.

A **identidade grupal** não pressupõe a existência de traços similares entre os integrantes, conforme sugerem algumas teorias tradicionais dos pequenos grupos. Para Martín-Baró (1989, p. 208):

[...] O que a identidade grupal requer é que exista uma totalidade, uma unidade de conjunto, e que essa totalidade tenha uma peculiaridade que permita diferenciá-la de outras totalidades. Em outras palavras, a identidade de um grupo como tal requer sua alteridade respeito a outros grupos.

Assim, a identidade do grupo pode ser verificada como uma totalidade própria diante dos outros grupos sociais. Esse parâmetro é caracterizado por outros três elementos: 1) A formalização organizativa; 2) As relações com os outros grupos; 3) A consciência de seus membros.

A formalização organizativa refere-se aos aspectos operacionais de cada grupo, as condições de pertença e a sistematização e divisão de tarefas e funções. Segundo Martín-Baró (1989, p. 42), “Todo grupo tem algum grau de estruturação interna, ou seja, de institucionalização ou regularização tipificada das ações de seus membros enquanto tais [...]”.

As regras de pertencimento grupal podem ser flexíveis ou rígidas, formais ou informais, mas o importante é que todo grupo social deterá um conjunto de normas estabelecidas, as quais informarão quem pode ou não pertencer ao grupo em determinado ordenamento social.

A formalização organizativa implica definir as partes determinantes da estrutura grupal e a ocorrência de regulação entre as mesmas. Nesse sentido, como são estruturadas as tarefas do grupo e como ocorre a sua divisão entre os membros são pontos relevantes a serem destacados. O autor salienta que a formalização organizativa pode ser implícita ou explícita e que a existência formal de um estatuto não é necessariamente reflexo do movimento real das ações do grupo.

Importante enfatizar que a identidade do grupo determina e transcende as identidades individuais dos seus membros, em outras palavras, ela é um complexo que não se resume às identidades singulares. A identidade grupal é forjada nas ações com os demais grupos sociais e no exercício de seu poder frente a eles. Ademais, Martín-Baró (1989, p. 211) reitera que “[...] a identidade de um determinado grupo será tanto mais clara e seu enraizamento histórico tanto mais profundo quanto mais vinculado se encontre aos interesses de uma classe social [...]”.

O segundo elemento da identidade consiste nas relações com os outros grupos sociais. Elas referem-se ao desenvolvimento grupal nas múltiplas interações com os outros grupos, ou seja, a identidade de um grupo concreto depende do jogo de forças sociais entre os grupos em sociedade. Nas palavras do autor:

São as relações com os outros grupos os processos históricos através dos quais se configura, primeiro, e se mantém depois a identidade de cada grupo humano. [...] sua realidade se define frente aos grupos com os quais se relaciona, tanto se os vínculos que estabelece são positivos ou negativos, quanto se colabora ou se compete com eles, tanto se as relações são formais ou informais, quanto se pretende dominá-los ou se resiste ou aceita submeter-se a eles. O grupo surge na dialética

intergruppal que se produz historicamente em cada sociedade [...] (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 211-212).

Como podemos observar, é impossível captar a identidade de um grupo prescindindo de uma análise intergruppal e do conhecimento das características das relações que os grupos estabelecem entre si: de aliança, de resistência, de dominação, de subordinação, de exploração etc. O autor também chama a atenção para a formação de identidades ambivalentes de grupos com interesses sociais que podem contradizer diametralmente os interesses da classe social de origem de seus membros ativos.

A consciência de pertença ao grupo é o último elemento da identidade. Nesse caso, Martín-Baró (1989, p. 213) é claro ao assinalar as diferenças entre a pertença objetiva ao grupo e a consciência do pertencimento ao grupo:

[...] Em um caso se trata de um fato objetivo, verificável a partir de uma série de critérios, enquanto que em outro se trata de um saber subjetivo. Essa distinção é fundamental respeito à pertença de alguém a uma determinada classe social, fato objetivo que não leva necessariamente à consciência dessa pertença [...].

De acordo com o autor, a pertença subjetiva a um grupo pressupõe que o indivíduo tome o grupo como referência para sua identidade ou vida. No entanto, essa referência pode ser de diversos tipos e de múltiplas significações, desde uma referência com caráter instrumental ou normativo.

Nesse sentido, Martín-Baró (1989, p. 214) enfatiza que independente do grupo ter uma referência positiva ou negativa para os indivíduos, isto está condicionado à identificação com o grupo, ou seja, “[...] de sua aceitação do que o grupo é e de seus objetivos como algo próprio” [...]. Identificação não é sinônimo de consciência, a despeito de estarem imbricadas. Um alto grau de identificação e de consciência geralmente conduz a um compromisso profundo das pessoas com o grupo, sendo o contrário verdadeiro. O autor assume a complexidade dos dois fenômenos, porém os insere como mecanismos psicossociais importantes para análise da identidade grupal.

Finalmente, é mister enfatizar que a identidade do grupo manifesta um “para fora” e um “para dentro”. A face externa é constituída no relacionamento concreto e objetivo com os grupos sociais. A face interna da identidade grupal é revelada pela identificação e a consciência que os indivíduos manifestam a respeito do grupo. As faces externa e interna da identidade grupal estão intimamente conectadas, a unidade e afirmação de um grupo perante os outros é construída na medida da consciência e identificação de seus membros, assim como

estes últimos são determinados por aquilo que o grupo torna-se frente aos demais grupos sociais.

Martín-Baró (1989) propôs o **poder** como segundo parâmetro de análise grupal. No livro “Sistema, Grupo y Poder”, o autor dedica um capítulo ao aprofundamento e à sistematização da problemática do poder social nas relações humanas. Consideramos relevante explicar sumariamente a concepção de poder de Martín-Baró e seus elementos norteadores, a fim de ancorar teoricamente a discussão específica do parâmetro poder nos grupos sociais e fornecer subsídios para a análise dos episódios empíricos que tratam singularmente das relações de poder nesta tese.

O poder é algo inerente ao tecido social e está presente nos mais diversos relacionamentos entre os indivíduos ou entre os grupos concretos. Para Martín-Baró (1989, p. 101), o poder “[...] é aquele caráter das relações sociais baseado na posse diferencial de recursos que permite a uns realizar seus interesses, pessoais ou de classe, e impô-los a outros [...]”.

O poder social pode determinar o comportamento das pessoas e dos grupos de forma imediata e mediata. Na primeira forma, o poder imprime uma direção concreta à ação; e na segunda conforma a realidade das pessoas, influenciando nos aspectos constitutivos da ação mencionada. O poder mediato consiste na configuração da ordem macrossocial, cujos elementos são apropriados pelas subjetividades, inicialmente, nos processos de socialização primária. Os sistemas sociais são resultantes do confronto de interesses de cada grupo social, os que detêm maior poder social poderão impor seus interesses aos outros.

Um aspecto importante na concepção de poder de Martín-Baró (1989) é a sua tendência ao ocultamento. O poder está propenso a se ocultar e a se negar enquanto tal, assim, é um fenômeno visto como algo natural e não passível de questionamento. Nesse sentido, ocorre a naturalização do poder e das ações submetidas ao mesmo:

[...] Assim, aparecerá que os comportamentos são possibilitados e requeridos porque correspondem às exigências da natureza humana ou porque são considerados valiosos, e não porque respondam aos interesses dominantes ou porque sejam convenientes aos objetivos daqueles que se beneficiam do sistema social estabelecido [...] (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 95).

Martín-Baró (1989) enfatiza três características essenciais do poder, quais sejam: 1) Ocorre nas relações sociais; 2) Baseia-se na posse de recursos; 3) Produz um efeito nas relações sociais. Vejamos como o autor concebe essas formas sociais do poder.

O poder se dá nas relações sociais em geral, seja na dimensão dos indivíduos ou dos grupos existentes. Não é um objeto abstrato, mas se trata de motor real que norteia as interações concretas. O poder “[...] se trata de uma qualidade de alguém, pessoa ou grupo, na relação com outras pessoas ou grupos [...]” (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 97). Assim, o poder deve ser analisado como um fenômeno social e não meramente subjetivo e individual.

As relações sociais são marcadas por conflitos, oposições e contradições que tornam possível a materialização do poder social. Ele é concretizado pela assimetria nas relações sociais diversas, considerada desde os níveis microssociais aos macrosociais, nas suas mediações recíprocas. Essa hierarquia social que tece o poder é maximizada pela detenção de recursos e instrumentos.

O poder surge pela posse de diversos recursos dos indivíduos e dos grupos em patamares qualitativos e/ou quantitativos. Nesse sentido, cria-se uma situação de desequilíbrio ou desigualdade nas relações sociais: indivíduos e grupos detêm recursos que os outros possuem em menor escala ou não os têm. Esse processo gera uma situação de superioridade daqueles que detêm a posse de mais e melhores recursos no meio social, “[...] um dos membros da relação é superior ao outro em algo [...]” (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 97).

O autor recorda, coerente com os postulados marxianos, que na sociedade contemporânea a posse de recursos como os meios de produção permite o exercício da principal base de poder que se estende em todos os domínios da vida humana e social, ressaltadas as suas peculiaridades de ação. Assim, a burguesia é atualmente a detentora universal dos meios de produção social o qual (re)cria uma superestrutura responsável pela disseminação do poder social e sua dominação na totalidade concreta.

Finalmente, **o poder produz um efeito concreto nas relações sociais**. Esse efeito consolida-se no objeto da relação e nos indivíduos e grupos relacionados. Os resultados ou efeitos mais concretos e visíveis do poder são: a passividade, a submissão, a obediência à autoridade. Observa-se uma efetividade na produção do poder nas relações sociais; ele configura não apenas o fazer dos grupos e pessoas, mas seus pensamentos e sentimentos, “[...] Mediante a definição do que fazem e podem fazer, do que é permissível ou não, do bom ou do mal o poder configura as pessoas enquanto atores sociais [...]” (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 99).

Em síntese, o autor alerta que os três elementos do poder social devem ser vistos de forma inter-relacionada e que, nas relações sociais e concretas, pode predominar um elemento em detrimento de outro. No entanto, aqueles que enfatizam somente uma faceta na análise do

poder – caráter relacional, capacidade dos indivíduos e grupos ou efeito histórico – podem recair em um estudo parcelar e reducionista desse objeto social.

Depois de tecidas as considerações preliminares sobre a concepção de poder do Martín-Baró, vamos aos elementos centrais do parâmetro poder grupal na teoria psicossocial dos grupos humanos. De acordo com o autor, o poder de um grupo deve ser estudado na sua inserção real em um modo de produção específico e, em termos concretos, na análise dos recursos diferenciais de que o grupo dispõe nas relações com os outros grupos sociais referentes aos aspectos mais importantes da vida social ou aos objetos significativos que almeja.

O poder de um grupo é condicionado pela multiplicidade de recursos materiais, culturais e pessoais disponíveis e quanto maiores e mais diversificados esses recursos, tanto maior será seu poder frente aos demais grupos sociais. Ou seja, o poder real de um grupo é proporcional à disposição multifacetada de instrumentos no sentido aludido. Para Martín-Baró (1989, p. 216):

[...] Um grupo pode ser poderoso por sua capacidade técnica, científica ou profissional de seus membros; outro pode sê-lo pela riqueza moral ou humana de seus membros; e outro pode sê-lo, finalmente pela natureza mesma dos recursos de que dispõe. Assim, os grupos mais poderosos serão aqueles que disponham de todo tipo de recursos: materiais, culturais e pessoais [...].

Martins (2003) constatou e inseriu, na investigação de processos grupais concretos, a afetividade como elemento singular do recurso pessoal que também determina o poder grupal, fenômeno não mencionado por Martín-Baró em suas pesquisas e estudos. A autora considera que a afetividade positiva ou negativa pode influir nas relações sociais no desenrolar da atividade grupal. Em linhas gerais, as produções afetivo-emocionais determinam as interações entre os indivíduos e, por conseguinte, a consecução da atividade grupal, o que pode facilitar ou ameaçar a subsistência do grupo.

Um grupo que não detenha recursos para impor seus objetivos na esfera social tende a perder forças na dinâmica intergrupal e organizar-se em uma atividade meramente intragrupal (MARTÍN-BARÓ, 1989). Desse modo, a identidade grupal também sofre modificações em vista das oscilações do poder do grupo no contexto histórico e social. Assim, o parâmetro poder estabelece mediações com a identidade grupal, cuja afirmação também depende do empenho do poder social junto aos outros grupos existentes.

Uma última consideração sobre o poder grupal. A independência de um grupo no que tange aos recursos disponíveis é equivalente à amplitude do espectro de ação do poder (ou do

poder de ação) no âmbito social. Nesses termos, um grupo pode ser caracterizado por uma significativa estabilidade e intitucionalidade. Dalla Vecchia (2011, p. 110), na formulação de uma proposta de análise histórico-dialética concreta do processo grupal, entende a institucionalidade (além dos instrumentos e da participação) como uma categoria de análise do poder grupal que “[...] fornece um ‘índice’ da afirmação e da estabilidade da atividade grupal frente às demais estruturas sociais do modo de produção (grupos, organizações, associações, estabelecimentos, instituições etc.)”.

O terceiro e último parâmetro da análise grupal refere-se à **atividade**. O grupo é um objeto concreto que se produz e reproduz continuamente por meio das atividades e ações objetivadas em uma realidade sócio-histórica particular:

[...] A existência e a sobrevivência de um grupo humano dependem essencialmente de sua capacidade para realizar ações significativas em uma determinada circunstância e situação históricas. No entanto, a importância de uma ação ou atividade grupal tem uma dupla dimensão: externa, frente à sociedade ou outros grupos, e interna, frente aos membros do grupo mesmo. Diante da sociedade ou de outros grupos, cada grupo tem que ser capaz de produzir um efeito real na vida social para afirmar sua identidade, ou seja, para canalizar a satisfação dos interesses que representa. Diante dos membros do grupo, a ação grupal é importante se obtém a realização daqueles objetivos que correspondem às suas aspirações individuais ou a uma aspiração comum (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 217).

Nesse sentido, a ação e atividade grupais manifestam duas dimensões: a externa e a interna. A atividade no âmbito externo tem que promover um impacto relevante nos outros grupos e na sociedade e isso solidificará a identidade grupal. Por outro lado, as atividades direcionadas ao âmbito interno são consideradas valiosas se possuem como mote a satisfação das necessidades ou das aspirações individuais ou comuns do grupo. Entendemos que o autor não está sugerindo uma fratura da atividade grupal, mas pontuando o movimento dialético inerente aos processos grupais que não são lineares e se caracterizam por contradições.

Cabe destacar ainda, no parâmetro atividade, que as ações grupais produzem reflexos na estrutura grupal, seja fortalecendo ou enfraquecendo o grupo. Segundo Martín-Baró (1989, p. 219):

A ação grupal tem um efeito na realidade mesma do grupo que a realiza, seja consolidando-o, seja debilitando-o e ainda o levando à sua desagregação. Na medida em que a ação desenvolvida seja consistente com o caráter e objetivos do grupo, este se fortalece e firma sua estrutura. Desta maneira, através de uma agir constante e efetivo, um grupo pode incrementar seus recursos e conseqüentemente seu poder, e inclusive tornar-se funcionalmente autônomo das instâncias ou interesses que lhe deram origem [...].

Note-se o significado e a importância das ações grupais dentro da atividade vital do grupo. As ações que correspondam aos objetivos e necessidades do grupo podem paulatinamente solidificá-lo pelo “agir constante”. Nesse processo, novos recursos e instrumentos podem ser obtidos aumentando o poder do grupo em quantidade e qualidade, o que retroage sobre a atividade e a identidade grupais. Nessas circunstâncias, podemos admitir que o grupo conquistou um nível significativo de institucionalidade. Por outra via, se as ações fracassam na satisfação das necessidades e no alcance dos objetivos do grupo, nas dimensões interna e/ou externa, a sua dissolução torna-se provável e há que se investigar os motivos que engendram tal processo.

Em suma, o autor assevera que os três parâmetros são fundamentais na definição da natureza de qualquer grupo. Concordamos com essa assertiva e ponderamos, ainda, a utilização original das categorias da lógica dialética na análise grupal: na visão do grupo como totalidade; nas relações e mediações essenciais entre a identidade, o poder e a atividade; e nas contradições e antagonismos que permeiam os grupos os quais desenvolvem uma atividade vital na tensão entre a totalidade interna e a totalidade concreta.

Antes de finalizar esta seção faz-se necessário uma breve referência à tipologia grupal concebida por Martín-Baró. A despeito de o autor afirmar que a estrutura singular de um grupo é forjada nas relações com os diversos grupos e a totalidade social abrangente, o que resultaria em incontáveis tipos de grupo, ele não se exime da tarefa de construir uma proposta de tipologia grupal alicerçada nos elementos mais gerais e essenciais dos grupos do ponto de vista da prática social concreta.

De acordo com Martín-Baró (1989), os grupos humanos podem ser categorizados em três tipos essenciais: os primários, os funcionais e os estruturais.

Os grupos primários são o lócus fundamental de satisfação de necessidades mais básicas e de constituição da identidade da pessoa. Esses grupos sofrem as determinações da macroestrutura social, reproduzindo seus valores, regras e ideologias. Portanto, eles não estão apartados do processo de reprodução cotidiana e reificada da vida social. A família pode ser caracterizada como um grupo primário, a qual “[...] articula os interesses das classes dominantes transmitindo uns valores e configurando umas pautas de comportamento propícias à ordem estabelecida [...]” (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 224).

Os grupos funcionais são constituídos na base da divisão social e técnica do trabalho na sociedade classista. Neles interessa mais o “o que se faz” e menos “quem faz”, ou seja, os grupos funcionais têm com premissa o agrupamento de indivíduos que desempenham funções e papéis sociais semelhantes, tendo em vista as necessidades e os objetivos dos setores e das

organizações sociais existentes. Na sociabilidade capitalista, geralmente a satisfação dessas necessidades sistêmicas tende a negar a satisfação das necessidades dos membros do grupo ou, em outros termos, impedir a plena humanização no fazer laboral:

[...] mostra a experiência que muitos grupos funcionais para o sistema não são para o indivíduo e que, ao responder as exigências da ordem imperante, os grupos instrumentalizam as necessidades e/ou motivações individuais. A funcionalidade de um grupo, ou seja, sua correspondência a divisão do trabalho própria de uma sociedade, não garante por si mesmo sua funcionalidade para os membros desse grupo [...], mas talvez somente para as classes dominantes em um determinado sistema (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 316).

Diferente do que ocorre nos grupos primários, em geral os grupos funcionais abrangem somente os “aspectos parciais da vida” dos seus integrantes, pois estes não colocam em xeque sua personalidade integral e suas relações são marcadas pela impessoalidade. No entanto, o autor salienta não haver obstáculos para que os vínculos afetivos e emocionais entre os membros se aprofundem e levem à formação de grupos primários marcados por uma “unidade social estreita”. A título de ilustração, existe uma multiplicidade de grupos funcionais nas escolas, muitos deles permeados pela impessoalidade nas relações possivelmente maximizada pela fragmentação da jornada de trabalho do professor; em contrapartida, outros grupos docentes mudam de qualidade na direção de um grupo primário, no qual as relações tornam-se mais íntimas e os laços afetivos são fortalecidos e transformados.

Por fim, os grupos estruturais são entendidos pela separação mais patente dos indivíduos segundo os interesses originados da propriedade privada, estruturante do capitalismo. Segundo Martín-Baró (1989), as relações sociais formadas do controle (maior ou menor) dos meios produtivos criam e recriam as demais estruturas sociais e os conflitos e as contradições da luta de classes. Nesse sentido, apesar da existência de ciclos de efervescência ou paralisia das lutas e oposições concretas entre os grupos estruturais, essa condição é imanente à totalidade social.

À guisa de conclusão, o pertencimento superposto aos grupos primários, funcionais e estruturais é algo corriqueiro na vivência social dos indivíduos. Eles podem passar por vários postos de trabalho ao longo da vida ou pertencer a mais de um grupo funcional de modo simultâneo. Geralmente são pertencentes a uma família de origem, mas podem constituir ou tomar parte de outro grupo primário significativo. Por outro lado, os indivíduos pertencem somente a um grupo estrutural, e esta determinação é a mais essencial no ser social, tendo consciência desse fato ou não. A pertença a um grupo estrutural específico afeta de modo

crucial a inserção nos grupos primários e secundários que orientam, regem e adaptam os indivíduos às rotinas sociais e institucionais. Na sequência, apresentaremos a concepção estratométrica de grupo e seus preceitos centrais.

3.3 A concepção estratométrica de grupo

A concepção estratométrica, ou teoria da mediação pela atividade das relações interpessoais, foi idealizada e fomentada pelo psicólogo russo Arthur Petrovski e seu grupo de trabalho na década de 1960 na antiga União Soviética. Essa proposta resulta da constituição da Psicologia Social que esteve correlacionada com as transformações históricas e sociais propagadas após a Revolução Russa de 1917. Segundo Petrovski (1986a), as novas circunstâncias sociais necessitavam de conhecimentos teórico-práticos a fim de explicar os impactos das mudanças sociais nos indivíduos. Nesse sentido, o enfoque estratométrico surge como resultado do desenvolvimento de uma Psicologia Social que estava direcionada às necessidades sociais do contexto soviético da época.

Nesse momento, colocava-se como finalidade a construção de uma Psicologia Social marxista. Petrovski (1986a) pondera, no entanto, que a investigação concreta dos problemas científicos foi preterida por “declarações verbais”. Os pesquisadores da Psicologia Social não conheciam profundamente o marxismo-leninismo a ponto de evitar as articulações teóricas com a reflexologia, o freudismo, a psicopatologia e o empirismo sociológico subjetivista, recaindo em um ecletismo teórico.

Vale sublinhar que a teoria do coletivo, proposta pelo pedagogo russo Makarenko, influenciou no desenvolvimento da psicologia social russa, principalmente a marxista. De acordo com Petrovski (1986a), o autor trouxe contribuições importantes acerca das relações essenciais entre a coletividade e a personalidade e atentou para os problemas da constituição da personalidade, da estrutura motivacional e do caráter.

Makarenko enfatizou a necessidade de educar a personalidade no coletivo e o fato de que o educador deve perceber o educando como um objeto de educação, e não simplesmente como um objeto de estudo. As problematizações lançadas pelo autor a respeito das interações complexas entre a personalidade e a coletividade influenciaram a elaboração das premissas teóricas e os experimentos dos pesquisadores representantes da concepção estratométrica.

Outra questão a ser destacada nessa proposta, como nas teorias grupais anteriormente discutidas, consiste no questionamento das produções científicas sobre os pequenos grupos consolidadas pela psicologia social tradicional no decorrer do século XX, notadamente as

estadunidenses. Para Petrovski, um dos maiores problemas nesses estudos refere-se à desconsideração do estudo dos coletivos e a disseminação de investigações dos grupos nos laboratórios.

Um dos objetivos seminais do projeto petrovskiano foi estudar o coletivo como um grupo diferenciado e como condição superior para a formação integral da personalidade. De acordo com essa perspectiva, o **coletivo** é entendido como “[...] o grupo no qual as relações interpessoais estão mediadas pelo conteúdo social e pessoalmente importante da atividade conjunta [...]” (PETROVSKI, 1986d, p. 302) ou como uma “[...] comunidade unida pela atividade e determinada pelos objetivos e valorações de conteúdo, socialmente significativos [...]” (PETROVSKI, 1986b, p. 54). Portanto, o coletivo³⁸ é considerado um grupo com nível de desenvolvimento superior e deve ser distinguido de outros grupos. Assim, as peculiaridades grupais no que tange aos níveis de desenvolvimento precisam ser investigadas e reveladas pela Psicologia Social.

Como vimos, Martín-Baró (1989) condena o caráter abstrato dos estudos experimentais na Psicologia Social que analisam os grupos no laboratório, sem vinculações com a realidade histórica. Na mesma direção, Petrovski (1986b) salienta que a Psicologia Social primou pela investigação dos grupos difusos³⁹ nos laboratórios, preterindo aqueles que desenvolvem uma atividade concreta.

Segundo Petrovski (1984), outro ponto problemático nas investigações dos pequenos grupos, refere-se à extensão inadequada dos resultados acumulados com os grupos difusos aos coletivos ou grupos com níveis diferenciados de desenvolvimento e estruturação. Essa preocupação é também compartilhada por Martín-Baró (1989), que acrescenta que os grupos de laboratório não podem tornar-se paradigma das múltiplas realidades grupais. Nas palavras de Petrovski (1984, p. 43-44):

[...] a psicologia social tradicional, ao diferenciar os grupos por sua dimensão, período de existência, tipo de liderança, grau de coesão, composição, etc., não reconhece a diferenciação segundo o nível de desenvolvimento da atividade valorativo-objetiva, nem destaca os grupos de nível superior que se distinguem

³⁸ A denominação do coletivo feita pela teoria petrovskiana geralmente não reproduz de maneira extensiva e ontológica a estrutura dos grupos existentes na nossa realidade histórica e social. A esse respeito Dalla Vecchia (2011), pontua que são necessárias condições excepcionais para o desenvolvimento de um coletivo com essas características, tratando-se mais de uma exceção do que uma regra em termos concretos.

³⁹ O autor considera que esse foi um dos maiores equívocos metodológicos no estudo dos grupos. Do ponto de vista da concepção estratométrica, no grupo difuso “[...] não existe a atividade grupal socialmente condicionada, portanto, não existe uma atitude única de seus participantes para os fins socialmente importantes da interação, assim como pessoalmente importantes. O caráter das inter-relações estabelecidas nele está condicionado por fatores sem relação com o conteúdo de uma atividade socialmente importante [...]” (PETROVSKI, 1986d, p. 305).

qualitativamente dos pequenos grupos comumente estudados. Nesse sentido, em todas as teorias psicossociológicas ocidentais se revela a ideia de que as regularidades das relações interpessoais descobertas experimentalmente no pequeno grupo podem ser estendidas ou extrapoladas a quaisquer outros grupos da mesma dimensão, de igual duração, de idêntica composição, etc. [...].

Neste sentido, as regularidades próprias dos grupos difusos não podem ser generalizadas para outros grupos com níveis de desenvolvimento diversos. Por outro lado, inviabiliza-se a transposição das particularidades e fenômenos do coletivo aos grupos com baixos níveis de desenvolvimento ou aos grupos difusos, primordialmente estudados pela psicologia social tradicional.

Para a concepção estratométrica algumas temáticas pertinentes não foram abordadas pela psicologia social dos pequenos grupos. Dentre elas, podemos destacar: a presença ou ausência da mediação pela atividade compartilhada nas relações interpessoais, a significação social da atividade grupal - o que para Petrovski permite destacar o coletivo de outros grupos - e a ideia do coletivo como um grupo, cujos processos grupais estão mediados por uma “atividade conjunta socialmente valiosa e pessoalmente significativa” (PETROVSKI, 1984, p. 45).

O autor também critica os estudiosos da dinâmica de grupo, alinhando-se com Lane e Martín-Baró, reiterando que ela toma as relações entre os homens como diretas, sem relações com a atividade real e separadas dos processos históricos que as constituem, focando-se principalmente nas comunicações e nas manifestações emocionais imediatas dos integrantes dos grupos.

Em termos gerais, no coletivo as relações interpessoais estão mediadas pelos conteúdos essenciais da atividade social e conjunta, isto é, pelos seus objetivos, tarefas e valores. Em contraposição, segundo Petrovski (1984), nos grupos difusos as interações sociais são permeadas por outros elementos; a atividade grupal normalmente não é guiada por objetivos e finalidades significativos.

O autor assinala, ainda, que os coletivos podem desenvolver-se em outras formações econômico-sociais, incluindo as capitalistas, não sendo exclusividade das sociedades ditas socialistas. Ressalta que qualquer grupo carrega consigo o potencial de transformação em direção ao coletivo. Esse processo é engendrado pela atividade mediadora e conjunta que corresponde aos interesses das personalidades e da sociedade.

Vale ressaltar as principais bases teórico-metodológicas que estruturam os constructos teóricos e as pesquisas da concepção estratométrica de grupo. Esta se pauta nos fundamentos

da escola soviética de psicologia iniciada por Vigotski no início do século XX, notadamente na teoria vigotskiana das funções psicológicas superiores e na teoria da atividade de Leontiev.

No que diz respeito à teoria da atividade, concordamos com Dalla Vecchia (2011) ao pontuar que é na categoria atividade que estão inseridas as possibilidades de avançar teórica e metodologicamente, tendo em vista a solidificação de recursos nas análises e práticas do processo grupal na perspectiva histórico-dialética. Veremos que a categoria atividade pode ser entendida como o “momento predominante” do grupo ou, nas palavras de Martins (2003), como o ponto de partida para o desenvolvimento de outras dimensões grupais.

Sobre essa questão, é elucidativa a premissa de Petrovski (1984) segundo a qual a categoria atividade⁴⁰ deve ser estendida ao campo da Psicologia Social e, mais particularmente, ao âmbito da ação grupal. Ademais, os meandros do grupo somente podem ser desvelados na medida em que se conheça o caráter dessa atividade intragrupal para os seus integrantes.

Dessa forma, a teoria da atividade constituída por Leontiev (1983, 2004) mostra-se um fio condutor das concepções estratométricas de grupo:

[...] A concepção que temos elaborado parte dessa **concepção psicológica geral sobre o homem**, cujo fundamento é o princípio da atividade, a remissão à atividade objetivada que engendra todos os fenômenos, qualidades, peculiaridades, processos e estados psíquicos do homem que atua e que estuda no nível social e, por conseguinte, em primeiro lugar em um grupo, em uma coletividade (PETROVSKI, 1984, p. 61, grifo do autor).

De acordo com Leontiev (2004), a atividade precede a personalidade. Assim como o indivíduo se modifica através da atividade no mundo convertendo-se em personalidade, o grupo social, na atividade conjunta e significativa, constrói e transforma o sistema de relações interpessoais, convertendo-se em coletividade (PETROVSKI, 1984)⁴¹.

⁴⁰ Petrovski (1984) construiu um esquema gráfico da estrutura da atividade grupal composto por círculos concêntricos representantes de quatro diferentes estratos (A, B, C, D). A seria o estrato mais profundo e D o mais superficial, por esse motivo a teoria foi denominada de concepção estratométrica. Chama atenção a rigidez desse esquema da estrutura grupal que corre o risco de perder de vista a dialeticidade e a concretude intrínsecas às diversas estruturas grupais. Apesar das importantes contribuições do autor e de seu grupo de trabalho, as categorias da lógica dialética (totalidade, contradição e mediação) não se manifestam de modo claro nessa concepção teórica, contrariamente às teorias grupais de Lane e de Martín-Baró. De todo modo, são necessários estudos aprofundados que possam confirmar (ou não) essa hipótese de pesquisa.

⁴¹ Petrovski (1984) assinala a perspectiva de continuar os estudos sobre a personalidade iniciados por Leontiev como expressão da teoria da atividade à luz do grupo e do coletivo. Entendemos que a ideia de ter como ponto de partida inicial o grupo e o coletivo no estudo da personalidade é uma necessidade vital nas investigações da perspectiva histórico-dialética, a qual transcende os objetivos e os limites deste trabalho. Para o autor, a investigação psicológica não deve começar na personalidade e terminar no coletivo (ou grupo), ao contrário, parte-se do coletivo para explicar a personalidade: “[...] Ao construir uma concepção de coletividade, preparamos também as bases para criar uma concepção de personalidade. Assim, **por acaso se trata de duas**

No tocante às pressuposições vigotskianas, destaca-se o caráter mediado da consciência humana pelo emprego do signo, que modifica radicalmente a atividade do homem frente ao mundo e possibilita a transformação das funções psicológicas do plano externo e interpessoal para o plano interno e psíquico. Sobre essa dimensão da teoria vigotskiana e sua validade para sua teoria, Petrovski (1984, p.64) assevera:

O sentido teórico da concepção da mediação pela atividade não se reduz somente a estender o princípio da atividade à esfera da psicologia social. O enfoque que propomos cria a sedutora possibilidade de considerar a investigação psicossociológica à luz da ideia sobre o caráter mediado das propriedades psíquicas do homem, que foi formulado por L. S. Vigotski. A função da mediação, como se sabe, permite utilizar os signos graças aos quais se opera a assimilação da conduta, assim como sua determinação social [...].

Ressalta-se também, na concepção estratométrica de grupo, a presença subjacente dos conceitos vigotskianos atrelados à relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, na qual a intervenção de uma pessoa mais experiente da cultura na zona de desenvolvimento próximo dos sujeitos permite conquistas intelectuais e afetivas que não ocorreriam espontaneamente. O que já aponta para o valor de sujeitos significativos no desenvolvimento da atividade intragrupal e da personalidade dos integrantes do grupo, como se verá no conceito de referencialidade.

Petrovski (1984) retoma a lei geral do desenvolvimento de Vigotski, do interpsíquico para o intrapsíquico, em que está sintetizado o papel fundamental dos grupos primários no desenvolvimento infantil. Primeiramente os traços de personalidade estruturam-se nos grupos em forma de relações e depois são internalizados pela esfera psicológica e engendrados na atividade da criança. Se a categoria do intrapsíquico contém na sua base a função de mediação, pode-se percorrer o caminho inverso, ou seja, da esfera intrapsíquica para a interpsíquica, da personalidade para o grupo.

Seguindo o autor, está evidente que a dimensão interpsíquica apresenta elementos de mediação ou elos intermediários que se convertem no centro estrutural determinante de todos os processos que formam a conduta grupal e as relações interpessoais. Esse centro estruturante é a atividade conjunta socialmente significativa. Desse modo, a concepção estratométrica tem a possibilidade de revelar quais os traços mediadores que afetam a

concepções? Existe somente uma: **a concepção da personalidade na coletividade, no grupo, no sistema de relações interpessoais.** E é assim porque fora da coletividade, fora do grupo, fora das comunicações não existe personalidade em sua essência pessoal ativa. É impossível criar uma teoria adequada da personalidade sem examinar a atividade comum que é realizada em condições socialmente determinadas” (PETROVSKI, 1984, p. 152, grifos do autor).

atividade do indivíduo no grupo e analisar a interação entre as características pessoais e o desenvolvimento do grupo ou do coletivo, contribuindo para a explicação da categoria personalidade⁴² a partir da ótica grupal.

Em síntese, Petrovski ressalta a unidade entre o princípio da atividade formulado por Leontiev e a premissa do caráter mediado da consciência humana revelada por Vigotski, a fim de descobrir os nexos essenciais da atividade grupal, orientado por uma perspectiva materialista e dialética.

Expostos os princípios norteadores da teoria, faz-se necessário assinalar que os pesquisadores investigaram uma série de fenômenos⁴³ que se constituem especialmente em coletivos com níveis superiores de desenvolvimento. Todavia, elegemos para a exposição e discussão teórica o fenômeno da referencialidade (e os grupos de referência), tendo em vista a sua pertinência e aproximação com os demais pressupostos teóricos defendidos nesta tese.

Um grupo é considerado “de referência” quando as suas normas e valores atraem os indivíduos que tentam consolidar suas ações e atividades em vista desse grupo. (PETROVSKI,1984).

Os grupos de referência apresentam duas características: a importância do objeto e a seletividade (SCHEDRINA, 1986, p. 156). Na definição dos grupos de referência significativos para o indivíduo, considera-se a noção de relevância do objeto: este é importante para o sujeito na medida em que reflete uma ou várias necessidades particulares. O processo de seletividade ocorre quando a personalidade realiza suas escolhas e orientações no relacionamento com aqueles que a rodeiam. Desse modo, a personalidade não é reflexo direto das normas e valores, mas ocupa uma determinada posição em relação àqueles que representam essas normas e valores.

A orientação pelos valores grupais impele o sujeito a distinguir um círculo de pessoas, cujos valores e posições são importantes para ele. Essas pessoas formam uma espécie de prisma ou filtro, no qual se respalda a fim de avaliar os fins, as tarefas e os modos de agir de si mesmo e dos demais, podendo constantemente se autocorrigir a partir de sua relação com o meio social. Assim, o indivíduo escolhe as pessoas que podem fornecer subsídios importantes

⁴² Conforme já indicamos, Petrovski (1984) salienta que a teoria psicológica da personalidade tem pontos de contato com a teoria psicológica da coletividade. A unidade resultante desse entrecruzamento refere-se ao princípio da mediação pela atividade. Ressalta, ainda, que essa demanda mostra-se factível por meio do deslocamento do princípio da atividade à esfera da psicologia social da coletividade.

⁴³ Os fenômenos descobertos e estudados no coletivo são: a autodeterminação coletivista (AC), o núcleo motivacional das escolhas, a identificação coletivista (IC), a coesão como unidade valorativa e de orientação, a referencialidade e a liderança. Esses conceitos podem ser localizados e aprofundados em Petrovski (1984, 1986).

no que tange aos objetos da atividade intragrupal, eis o fenômeno da referência⁴⁴. De acordo com Schedrina (1986, p. 156, grifo do autor):

[...] Podemos [...] introduzir o conceito de **referência**, o qual descreve o fenômeno de orientação seletiva no círculo de grupos ou pessoas importantes para um indivíduo dado. Esta orientação seletiva ocorre pela necessidade do indivíduo de representar o objeto que é importante para ele [...].

Nesse sentido, o motivo para a escolha das pessoas de referência está baseado num objeto significativo e a sua internalização depende das mediações sociais e das comunicações estabelecidas com essas pessoas. Com efeito, o indivíduo se orienta à pessoa com valor para ele que, ao mesmo tempo, representa um intermediário detentor de um objeto passível de satisfação de necessidades. Podem atuar como objetos:

[...] os objetivos e as tarefas [e os recursos] da atividade conjunta, as situações emocionais e de conflitos, os participantes da atividade conjunta, as dificuldades objetivas que surgem no caminho de sua realização, as qualidades pessoais de cada sujeito etc. [...] (PETROVSKI, 1986d, p. 308).

A referencialidade manifesta-se na atitude do sujeito diante dos objetos significativos vinculados às tarefas e às finalidades da atividade e às dificuldades para cumpri-las, bem como às situações conflitivas resultantes das diferenças grupais. Todavia, essas avaliações são levadas adiante por meio da referência aos membros do coletivo. Assim, a referencialidade é um fenômeno próprio do que Petrovski (1984) nomeia de relações Sujeito-Sujeito-Objeto (S-S-O), nas quais o vínculo com o outro medeia o contato com os objetos importantes para o indivíduo.

Vale dizer que no grupo também podem ocorrer relações entre os sujeitos com os objetos que cumprem o papel de mediadores entre eles na atividade grupal. Essa tríade é representada como Sujeito-Objeto-Sujeito (S-O-S), em outros termos, “[...] a relação do indivíduo com o outro indivíduo está mediada pelo objeto da atividade, pelo conteúdo desta [...]” (PETROVSKI, 1984, p. 160).

⁴⁴ Os estudos sobre a referencialidade convergiram para o desenvolvimento da chamada referentometria. Essa proposta surge em contraposição ao procedimento sociométrico, concebido por Jacob Moreno, que revela as atrações e repulsões entre as pessoas no grupo com base em atributos considerados superficiais. Sucintamente, a referentometria trata-se de um conjunto de procedimentos que permite revelar o conjunto de pessoas significativas, às quais os indivíduos recorrem para o direcionamento da atividade grupal (PETROVSKI, 1986d). Os critérios elaborados para a seleção das pessoas estão atrelados à avaliação de qualidades pessoais mais profundas que se expressam na atividade conjunta e nos “atos significativos para a personalidade” (PETROVSKI; PETROVSKI, 1986, p. 147). As investigações feitas por Schedrina (1986) demonstram que os resultados obtidos nos procedimentos sociométrico e referentométrico divergem substancialmente.

Por fim, ressaltamos a importância da concepção estratométrica, cuja contribuição principal consiste em pensar o grupo a partir de níveis de desenvolvimento, à semelhança do que procedeu Vigotski em relação ao desenvolvimento psíquico individual. Essa teoria fornece instrumentos teóricos significativos para avaliar o nível de mediação dos processos grupais pela atividade conjunta e, por conseguinte, quando necessário, propor intervenções e estratégias que possam maximizar esse desenvolvimento grupal. Além disso, ainda que o conceito de coletivo tenha sido elaborado em um contexto histórico particular, ele enseja algumas reflexões teóricas de como seria um grupo formado em condições marcadas por sociabilidades não capitalistas, nas quais a emancipação humana seja a finalidade primordial. No próximo item teremos a oportunidade de retomar o tema dos processos de mediação e sua essencialidade nos grupos.

3.4 Notas sobre os processos de mediação no grupo

Ao longo do capítulo, principalmente no diálogo teórico com a teoria petrovskiana, pontuam-se os conceitos e categorias vigotskianas que se referem à lei fundamental do desenvolvimento cultural, às relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento e aos processos de mediação simbólicos, as quais possuem um valor incomensurável na explicação dos fenômenos que se processam no grupo. Assim, compreendemos a pertinência de retomar sumariamente as formulações teóricas supramencionadas, a fim de iluminar os processos mediatórios complexos que se desenrolam no grupo, seja nas relações entre a coordenação e os integrantes, seja nas interações entre os próprios membros do grupo.

Não é demais salientar que Vygotski (2000) foi quem introduziu na psicologia histórico-cultural a categoria de atividade mediadora, cuja exteriorização abarca a utilização dos signos e dos instrumentos, do ponto de vista filogenético e ontogenético. Essa premissa está ancorada no conceito marxiano ontológico de trabalho como atividade vital que objetiva a transformação da natureza pelo homem (e a sua própria) utilizando-se de instrumentos, em vista da satisfação das necessidades por meio dos objetos.

Sucintamente, Vygotski (2000) pondera que os signos agem no controle dos processos psíquicos internos, são como ferramentas psicológicas da atividade humana e estão voltados “para dentro”. Os instrumentos, por sua vez, influem na atividade humana pela intervenção nos objetos de trabalho, assim, estão orientados para a transformação da natureza externa. Frise-se a potencialidade dos signos que levam o homem a intervir não apenas na sua própria conduta, mas na conduta alheia.

Trazendo esses pressupostos para a análise da esfera do grupo, cabe afirmar que este é um espaço profícuo de compartilhamento de signos e significados mediante o desenvolvimento da sua atividade mediadora e coletiva. A partilha de signos e significados e o uso de instrumentos específicos no grupo podem remeter ao processo de trabalho, no qual são necessárias ações coletivas para o alcance de determinadas finalidades. As trocas simbólicas entre os integrantes apresentam a possibilidade de ensinar a constituição e a ampliação das atividades de significação e sentido acerca dos objetos e conteúdos discutidos. Assim, reiteramos o caráter potencialmente mediacional e cooperativo do processo grupal.

Faz-se necessário colocar em evidência, outrossim, a célebre lei geral do desenvolvimento cultural de Vygotski (2000). Segundo o autor, todas as funções psicológicas⁴⁵ aparecem duas vezes no desenvolvimento: primeiro externamente e depois internamente, ou seja, passam de um nível interpsicológico (entre pessoas) para se tornarem intrapsicológicas, com o auxílio dos signos. Esse processo engendra a transformação qualitativa das funções elementares em funções superiores, que a princípio são socializadas e a posteriori internalizadas.

Consideramos que o processo grupal, quando conscientemente planejado e organizado, pode estimular o encadeamento contínuo dos processos interpsíquicos, nos quais as intervenções sociais da coordenação e de outros membros do grupo tornam-se essenciais para fomentar o movimento ascendente e a internalização de conteúdos importantes, elevando os níveis de desenvolvimento psíquico. Vale salientar, ainda, que a intensificação das atividades interpsíquico-intrapsíquicas nos indivíduos pode ser um dos determinantes significativos no alcance de níveis superiores de desenvolvimento do grupo, repercutindo em sua atividade como totalidade⁴⁶.

Desse modo, o nível de desenvolvimento dos indivíduos e o nível de desenvolvimento do grupo (ou coletivo) estabelecem relações essenciais e recíprocas. Entretanto, são

⁴⁵ Vygotski ressalta que no recém-nascido nota-se a predominância das funções psicológicas elementares (memória, atenção e percepção imediatas) que estão inicialmente indiferenciadas na consciência. As relações sociais e a cultura transformam qualitativamente as funções elementares em funções superiores. Todavia, essas superações não ocorrem de modo linear e as funções não se modificam separadamente, mas como um sistema integrado. Conforme o autor: “Cremos que o sistema psicológico adequado para desenvolver uma teoria deve partir da teoria histórica das funções psíquicas superiores, que por sua vez se apoia em uma teoria que responde à organização sistêmica e ao significado da consciência no homem [...]” (VYGOTSKI, 1991, p. 134).

⁴⁶ Podemos dizer que os indivíduos determinam a atividade grupal e a atividade grupal determina os indivíduos. Sobre essa questão, Martins (2002) destaca a atividade grupal e coletiva como um espaço de extrema importância para gerar o desenvolvimento prospectivo dos indivíduos, reafirmando a necessidade de reflexão sobre as atividades grupais na escola, sobretudo no grupo de alunos. Entendemos que essa premissa pode abranger as atividades grupais nos diferentes espaços de trabalho, pois o grupo pode estimular nos indivíduos reflexões, revisão das motivações e reorientação da atividade concreta na inter-relação com os demais e com a realidade sócio-histórica.

dimensões que não podem ser identificadas. Cabe recordar, assim, os constructos vigotskianos de nível de desenvolvimento atual, nível de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal, que conformam as interações complexas entre o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem (VYGOTSKY, 1991). Como vimos, os processos psíquicos de desenvolvimento avançam por intermédio do ensino e da aprendizagem sistematizados, ou seja, a mediação e a assistência de pessoas “mais maduras” da cultura na zona de desenvolvimento proximal fomentam os saltos qualitativos entre o nível de desenvolvimento atual e potencial, possibilitando que o desenvolvimento individual seja maximizado.

Esses pressupostos teóricos, ainda que elaborados no âmago dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e infantis, são subsídios essenciais que podem explicar e orientar as diversas mediações sociais objetivadas nos processos grupais. Os integrantes de um grupo podem apresentar níveis de desenvolvimento atuais (mais ou menos) homogêneos ou heterogêneos em face dos conteúdos e dos objetos alvos de reflexão ou estudo. Por meio das intervenções e auxílios deliberados da coordenação nas zonas de desenvolvimento proximais dos integrantes, podem-se atingir novos patamares de desenvolvimento potenciais. Essa tarefa cabe somente à coordenação grupal? Qual deve ser função da coordenação na perspectiva teórica de grupo adotada neste trabalho?

Primeiramente, é importante salientar que o planejamento, a organização, o desenvolvimento e a avaliação do processo grupal são requisitos fundamentais na perspectiva histórico-dialética, divergindo das concepções não diretivas e espontaneístas de grupo. Vale acrescentar que a proposição do grupo envolve a criação de condições fecundas para sua efetivação, tais como: os estímulos ao desenvolvimento das personalidades, a atenção às relações e às comunicações entre os indivíduos e intervenções e ações voltadas à produção da atividade grupal em torno de suas finalidades (dentre outras). Esse conjunto de tarefas complexas deve ser realizado essencialmente pela coordenação do grupo, Dalla Vecchia (2011, p. 17) o denomina de “gestão do processo grupal”.

Nesse sentido, a coordenação têm múltiplas funções no direcionamento do processo grupal, pois deve geri-lo em todos os momentos assinalados e promover ações nas zonas de desenvolvimento proximais dos seus participantes. No entanto, isto não impede que outros integrantes do grupo possam exercer mediações significativas atuando na zona de desenvolvimento próximo dos demais, considerando as tríades S-O-S e S-S-O. Aqui o conceito de referencialidade ganha uma dimensão importante, já que os participantes do grupo podem buscar conscientemente determinados pares, a fim de serem orientados quanto aos

objetos da atividade grupal. A consideração dos indivíduos de referência é legítima nos processos grupais.

A tarefa de coordenação também pressupõe o domínio de diversas habilidades, as quais podem ser formadas, aprendidas e apropriadas. Andaló (2006), partindo de referenciais vigotskianos, pondera a função precípua do coordenador como um interlocutor qualificado no grupo:

Para não incorrer nas armadilhas do poder oculto, faz-se necessário, esclarecer melhor o papel do coordenador e da sua equipe. Eles constituem **interlocutores qualificados**, à medida que dispõem de conhecimentos específicos, que lhes permitem funcionar como desafiadores do grupo, em direção ao crescimento e superação de impasses e dificuldades (ANDALÓ, 2006, p. 84, grifo da autora).

Dada a complexidade e a dificuldade do trabalho de gestão do processo grupal, entendemos que a “coordenação partilhada” pode ser um dos caminhos possíveis para corresponder aos desafios colocados. A organização deliberada das ações do grupo e a atenção constante às participações de seus membros, por exemplo, são tarefas simultâneas que exigem parâmetros multideterminados de pensamento e ação. Nesse sentido, a coordenação quando atribuída exclusivamente a uma pessoa, mesmo nos grupos menores, corre o risco de não captar elementos emergentes e primordiais nos processos grupais e desenvolver uma prática aquém das necessidades dos indivíduos e do grupo como complexo total.

Por outro lado, entendemos que o processo de cristalização da coordenação é um fenômeno passível de ser vivenciado pelo grupo, conforme demonstrou Lane (2004). Esse mecanismo pode representar a constituição de um poder, cuja execução desmobiliza o compromisso e o desenvolvimento dos participantes e da atividade grupal ou coletiva como um todo, devendo ser alvo de reflexão contínua. Portanto, ressalta-se a possibilidade do exercício de coordenação por todos os integrantes do grupo, estimulando o desenvolvimento da personalidade de cada um e, por conseguinte, a produção da atividade grupal. Nas palavras de Dalla Vecchia (2011, p. 97):

Aqui, não se trata mais que afirmar a possibilidade de realizar mediações como possibilidade posta para todo e qualquer integrante do grupo, visando o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo na qual o processo grupal atua. Não se descarta a importância de que haja um integrante do grupo investido da função de coordenação, mas buscamos atentar para esta possibilidade e capacidade posta para todos e cada um.

Ademais, à luz das críticas dirigidas por Silvia Lane ao conceito de liderança, e suas funções nas teorias tradicionais dos pequenos grupos, faz-se necessário rever esse fenômeno.

Nessa direção, poderíamos usar as palavras de Martins (2007, p. 77) quando justifica a proposta de Lane de transformação terminológica de “grupo” para “processo grupal”: “[...] Não se trata apenas de diferença na denominação, mas uma diferença profunda no fenômeno estudado [...]”. De modo similar, seria importante proceder em relação ao conceito de liderança na Psicologia Social, o que não requer apenas uma mudança de terminologia, mas a consolidação de uma série de estudos que possam transcender o conceito em direção a uma concepção mais historicizada e menos naturalizada e ideologizada. Dito de outro modo, é preciso incorporar e superar essa visão se pretendemos avançar no desenvolvimento da perspectiva histórico-dialética de grupo, e isso não significa menosprezar toda a produção científica ao redor do conceito de liderança grupal. Assim, investigações teórico-empíricas que abranjam os processos de coordenação e as mediações grupais (no sentido teórico aqui aludido) são passos importantes nessa direção.

A partir das pressuposições teóricas arroladas neste capítulo, sugerimos que, no decorrer do processo grupal com os educadores e com a produtividade esperada em torno dos objetivos principais, seja possível alavancar as mediações recíprocas no desenvolvimento atual dos integrantes dos grupos, principalmente pela coordenação e pelos indivíduos de referência. Os participantes do grupo podem atuar na zona de desenvolvimento uns dos outros, a fim de avançar os níveis de desenvolvimento atuais para níveis de desenvolvimento potenciais, estimulados pelo motivo coletivo proposto na atividade grupal que é a resistência ao sofrimento e ao adoecimento do professor. Desse modo, um dos maiores desafios do nosso trabalho é construir as condições objetivas facilitadoras para os professores tomarem o motivo da atividade grupal como significativo para suas personalidades e contribuírem no desenvolvimento superior do grupo.

No início do processo grupal, os educadores da investigação podem estar motivados, preponderantemente, pelo alívio do seu próprio sofrimento ou adoecimento individual. Nessa perspectiva, o trabalho do grupo objetivará justamente a tomada de consciência de que o processo grupal com os outros professores trata-se de aspecto essencial para a compreensão das multideterminações sociais do sofrimento e adoecimento no trabalho e, num patamar adiante, das possibilidades de resistência dessas manifestações de forma colaborativa. O indivíduo pode apropriar-se do significado e da importância do grupo e do outro social como instrumentos cruciais na problematização do seu sofrimento ou adoecimento, os quais geralmente possuem uma gênese histórico-social, sobretudo originada pelas condições de trabalho impostas ao exercício do magistério.

Neste capítulo trabalhamos conceitos importantes da análise dialética do processo grupal de Lane, da teoria psicossocial dos grupos humanos de Martín-Baró e da concepção estratométrica de grupo ou coletivo fundada por Arthur Petrovski e sua equipe de trabalho. Vale lembrar, na proposta de Silvia Lane, os apontamentos específicos sobre a natureza alienada do indivíduo, que pode ser expressa na cristalização dos papéis sociais; e a necessidade de atenção e análise da história de vida singular dos participantes e do contexto institucional do qual o grupo faz parte. Na perspectiva teórica de Martín-Baró, abordamos suas críticas às teorias tradicionais do pequeno grupo, as condições essenciais que materializam uma teoria psicossocial e dialética dos grupos humanos, a definição de grupo e sua configuração analítica, os parâmetros de análise concreta do grupo (identidade, poder e atividade), o poder nas relações sociais e, por fim, uma proposta de tipologia grupal baseada na realidade concreta.

Com Petrovski, acentuamos as ideias centrais da sua concepção estratométrica, as quais questionam as teorias tradicionais dos pequenos grupos que primaram pelo estudo do grupo nos laboratórios. Os autores dessa abordagem entendem o coletivo como um grupo de nível de desenvolvimento superior, no qual as relações interpessoais estão mediadas pelos conteúdos significativos da atividade conjunta. Concluimos o item discutindo a relevância dos postulados vigotskianos e leontievianos como base teórica para a constituição dessa teoria e expondo o conceito de referencialidade (e os grupos de referência) como um dos fenômenos típicos do coletivo.

Finalizamos o capítulo com algumas considerações pontuais acerca dos processos de mediação, de desenvolvimento e de aprendizagem na perspectiva vigotskiana, tendo em vista uma teorização preliminar desses elementos no âmbito dos processos grupais. E uma problematização do tema da coordenação grupal, proposto como questão essencial na perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos. No próximo capítulo serão discorridos os principais procedimentos metodológicos e analíticos desta pesquisa.

4. Procedimentos Metodológicos e Analíticos

*“O caminho acabou, a viagem começa”
(György Lukács)*

4.1 Procedimentos Metodológicos:

Antes de apresentar os procedimentos e instrumentos utilizados no campo empírico, é salutar enfatizar os pressupostos marxianos, retomados por Netto (2011), que assinalam as diferenças primordiais entre o “método de investigação” e o “método de exposição” durante a construção de uma pesquisa. O método de investigação, nessa perspectiva, considera os meios, as técnicas e os instrumentos singulares condicionados aos objetivos e referenciais teóricos norteadores de uma pesquisa. Nessa etapa, segundo Netto (2011, p. 27) “[...] o pesquisador parte de perguntas, questões [...]”.

O método de exposição, ressalvadas as conexões essenciais com a etapa anterior, processa-se quando a investigação empírica já está concluída e o pesquisador deve apresentar e expor os resultados alcançados diante das questões e objetivos lançados, refere-se à uma etapa ulterior da pesquisa, “[...] na exposição, ele [o pesquisador] já parte dos resultados [...]” (NETTO, 2011, p. 27). Tendo em vista essas diferenciações, serão explanados os métodos de investigação nucleares consolidados na realidade singular e empírica selecionada.

A investigação foi concebida com professores de uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual paulista, em uma cidade de médio porte. Para buscar contemplar nosso objeto de pesquisa trabalhamos com três instrumentos principais: uma palestra interativa com o tema “Saúde do Professor”, entrevistas de esclarecimento e o processo grupal propriamente dito.

A primeira etapa da investigação baseou-se na proposição de uma **palestra interativa sobre “Saúde do Professor”**. Esta teve como objetivo fundamental sensibilizar o grupo docente sobre o tema e, principalmente, aproximar-nos concretamente dos participantes potenciais do processo grupal. A proposta inicial apresentada, no texto de qualificação, seria a aplicação de um questionário para selecionar os professores com indícios de sofrimento e/ou adoecimento na atividade ocupacional e chegamos, inclusive, a pré-testar um instrumento. Entretanto, concluímos que esse instrumento poderia criar barreiras afetivas e comunicacionais entre nós e os professores, além do risco dos participantes selecionados para o grupo serem estigmatizados pelos demais no contexto escolar. Nesse sentido, o questionário foi substituído pela palestra.

A palestra foi realizada com parte do corpo docente da escola, aproximadamente 15 professores. Solicitamos cordialmente que não houvesse a participação da equipe diretiva para que os professores tivessem maior liberdade nas discussões dos assuntos abordados.

A exposição durou aproximadamente 1h30 e versou sobre conteúdos apresentados no segundo capítulo da tese, são eles: o conceito de saúde; as diferenças entre condição e organização de trabalho; as definições de estresse e sofrimento psíquico relacionado à atividade profissional; a síndrome de *burnout* e seus componentes: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho; transtornos mentais e afetivos e afastamentos dos professores; sintomas somáticos e doenças específicas do magistério; a afetividade como barreira ao sofrimento no trabalho docente; dificuldades da clientela e violência escolar; e as determinações das políticas educacionais sobre o trabalho do professor da rede pública (LDB - 1996, exames nacionais, burocratização do trabalho, pedagogia das competências, voluntarismo e excesso de papéis desempenhados, salário). Tentamos criar um clima de diálogo ao longo da apresentação e os professores demonstraram interesse pelos conteúdos, participando pontualmente.

Em seguida, explicitamos a tese da pesquisa e convidamos os educadores a participarem do processo grupal, destacando que sua realização se daria a priori quinzenalmente nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)⁴⁷, com a anuência da coordenação e direção escolares.

Oito professores concordaram em participar do processo grupal. Esse número de participantes foi interessante para os nossos propósitos de trabalho, devido às dificuldades reconhecidas de se mediar grupos maiores⁴⁸ e ao fato da coordenação do grupo ter sido unicamente de nossa responsabilidade. Uma professora retirou-se da pesquisa logo nessa etapa em virtude do comprometimento do estado de saúde de seu pai e indicou a professora Julia⁴⁹ que aceitou prontamente fazer parte do trabalho grupal.

A segunda etapa da pesquisa foi a **realização das entrevistas de esclarecimento**⁵⁰. Realizamos contatos e marcamos entrevistas individuais com os educadores interessados em participar do grupo, a fim de expor o objetivo da pesquisa, dirimir dúvidas sobre o grupo de trabalho, apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido e obter algumas informações

⁴⁷ A ATPC era antes denominada de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

⁴⁸ Petrovski (1984) afirma que um grupo não alcança um nível de desenvolvimento qualitativo como resultado da quantidade de integrantes, mas como reflexo da estrutura da atividade coletiva. Além disso, coloca que o tamanho do grupo em si mesmo não possui uma ressonância nas camadas mais profundas da atividade grupal. Entretanto, sugere a quantidade média de 7 a 15 pessoas, justifica esse limite baseando-se nas experiências e nas dificuldades da coordenação de grupos primários extensos.

⁴⁹ Os nomes dos professores, dos alunos e de outras pessoas citadas na exposição são fictícios.

⁵⁰ Roteiro disponível no Anexo A.

da vida pessoal e da trajetória profissional. Nesse sentido, chamamos de “entrevista de esclarecimento” pelo seu teor mais informativo, embora tenhamos obtido dados empíricos importantes sobre as trajetórias pessoais e profissionais dos professores que foram analisados no conjunto dos demais conteúdos. Cabe acrescentar que a entrevista com Lourdes foi realizada na etapa conclusiva da pesquisa, por falta de disponibilidade da educadora. Durante a consolidação das entrevistas, os professores foram solícitos e interessados em compartilhar suas histórias pessoais e profissionais. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas.

A terceira e principal etapa da pesquisa foi o **desenvolvimento do processo grupal** propriamente dito. Propusemos dez encontros ao grupo que foram gravados⁵¹ com consentimento dos professores envolvidos. Coordenamos o processo grupal ao longo de 8 meses (abril a novembro de 2013) sugerindo atividades temáticas e planejadas.

A partir dos processos grupais, com educadores, acompanhados e investigados por Neves (1997) e Silva (2000) e da análise da literatura explanada nesta tese, elaboramos a princípio temas ideais para o desenvolvimento do grupo, são eles: 1) História de vida singular; 2) Cuidado de si; 3) Medo e desconfiança na e da atividade grupal; 4) Ser professor e inter-relações com o trabalho escolar; 5) Relacionamentos afetivos na escola; 6) Significações sobre o aluno; 7) Significações sobre a instituição escola; 8) Solidão e isolamento do professor; 9) Relações de poder e a questão da autonomia; 10) Significados da interação eu e o grupo.

No primeiro encontro do grupo, realizamos a apresentação da proposta de trabalho, do contrato grupal e iniciamos a reflexão coletiva das histórias de vida singulares⁵². A discussão inicial das histórias de vida singulares teve como objetivo primordial iniciar e facilitar os processos de identificações e diferenciações entre os professores e auxiliar no levantamento de outros possíveis temas de interesse do grupo concreto. Neste momento da pesquisa, outra

⁵¹ A escola ergonômica francesa representada por Yves Clot se apropria de alguns pressupostos da psicologia sócio-histórica e agrega novas categorias analíticas (“real da atividade”, “atividade real”, “gênero” e “estilo”). O autor propõe uma nova metodologia para investigar a atividade que percorre três momentos: a auto-observação, autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada, utilizando como ferramentas as filmagens e a visualização posterior de episódios junto com os participantes de pesquisa, tendo em vista a reflexão de sua atividade. Vale destacar que, na autoconfrontação cruzada, quando os mesmos episódios são vistos novamente pelo sujeito, este não se dirige somente à atividade realizada, mas às observações feitas sobre a mesma pelo seu colega de trabalho ou pelo pesquisador (DAVIS; AGUIAR, 2012). Essa metodologia mostra-se extremamente pertinente e resgata os pressupostos vigotskianos referentes ao método genético-condicional, na medida em que o pesquisador objetiva provocar transformações qualitativas no fenômeno a ser estudado e, por outro lado, as intervenções e as observações do pesquisador (ou dos colegas) sobre a atividade visualizada permitem avanços prospectivos no desenvolvimento do sujeito em foco. Deixamos a sugestão para as futuras investigações de implementação da metodologia de Clot no desenvolvimento de processos grupais com os professores que pode ser um instrumental significativo de reflexão, questionamento e reorientação da atividade e do trabalho docente.

⁵² A proposta metodológica de iniciar o processo grupal pela exposição e reflexão das histórias de vida singulares e, posteriormente, trabalhar e discutir os temas foi dada pela professora Sueli Terezinha Ferrero Martin, na ocasião de nosso exame de qualificação.

educadora desistiu de participar do trabalho, pois tinha compromisso que a impedia de chegar pontualmente no horário acordado. Assim, o grupo manteve-se com sete professores do início ao fim.

Com a finalização dessa primeira tarefa no segundo encontro, apresentamos aos professores a lista referida com os nove temas. Frisamos ao grupo que outros temas não contemplados na listagem e considerados pertinentes em vista do objeto saúde do professor e a resistência ao sofrimento e ao adoecimento poderiam ser sugeridos e democraticamente eleitos para o desenvolvimento do processo grupal.

Nesse sentido, sete temáticas foram selecionadas: 1) Cuidado de si; 2) Medo e desconfiança na e da atividade grupal; 3) Ser professor e inter-relações com o trabalho escolar; 4) Relacionamentos afetivos na escola; 5) Significações sobre o aluno; 6) Relações de poder e a questão da autonomia. Após acordo coletivo, os professores decidiram agregar o tema “Desvalorização salarial e social”, ausente na listagem referida⁵³.

Vale dizer que três temáticas sofreram modificações no título e conteúdo, tendo em vista o movimento e a produção grupais concretizados. “Medo e desconfiança na e da atividade grupal” transformou-se em “Medos do Educador”. Os participantes não manifestaram temores ou receios de participar ou se expor no grupo, nem mesmo no início dos trabalhos. Os medos e inseguranças dos professores originavam-se das diversas exigências, pressões e impasses instalados na sua atividade principal, assim, exploramos esse tema nas conexões específicas com o trabalho educativo. “Cuidado de si” mudou para “A valorização do professor”, pois a questão do “cuidado” não poderia estar desconectada da unidade contraditória desvalorização x valorização do professor.

Como coordenadora do grupo, notamos que a temática “Relacionamentos afetivos na escola” não gerou muito interesse dos educadores, o que pode ser ilustrado pelo relato “não padecemos tanto desse mal na escola”. O grupo entendeu que os relacionamentos afetivos eram significativos e marcantes entre os professores e destes para com os alunos na escola singular.

Diante disso, no segundo semestre do trabalho, sugerimos a retirada dessa temática. Encaminhamos, em seu lugar, um encontro a mais para a discussão do tema “A dimensão positiva da atividade de ensino”, originalmente denominada “Ser professor e inter-relações com o trabalho escolar”. Consideramos prudente realizar uma reflexão acerca da positividade envolvida na atividade de ensino, pois de acordo com alguns estudos realizados (ASBAHR,

⁵³ Esse processo de escolhas e decisões será retratado no desenvolvimento concreto do grupo.

2005; CODO; VASQUES-MENEZES, 1999), determinados professores da rede pública, mesmo diante de condições precárias conseguem, com muito esforço e em momentos localizados, obter prazer, satisfação e sentido humanizador no trabalho. Isso é possível com a confluência de determinações importantes como: a existência de projetos individuais e profissionais de transformação (das consciências dos alunos e da sociedade capitalista) e em escolas singulares com características mais humanizadoras por força da equipe diretiva e dos educadores. Assim, trabalhamos com o grupo essa dimensão, por vezes, menosprezada nas investigações sobre o sofrimento psíquico do professor.

Desse modo, os temas reais trabalhados ao longo do processo grupal foram: 1) Histórias de vida singulares; 2) As relações de poder e a questão da autonomia; 3) Desvalorização salarial e social; 4) A valorização do professor; 5) Significações sobre os alunos; 6) Medos do educador; 7) A dimensão positiva da atividade de ensino - Parte I e II. No último encontro, foi consolidada a avaliação escrita⁵⁴ e oral, respectivamente, do processo grupal em sua totalidade. Realizamos dez encontros com o grupo docente.

Organizamos o planejamento do processo grupal por meio de planos⁵⁵. Vale ressaltar que a sequência dos temas foi discutida junto com os professores a cada encontro, à luz das necessidades do movimento grupal ascendente. Os principais recursos usados foram textos, três dinâmicas e um vídeo. Os áudios dos encontros foram gravados e depois transcritos.

Os encontros grupais foram estruturados com ações de início, desenvolvimento e finalização: 1) Início: exposição da nossa síntese com os elementos principais discutidos no encontro anterior do grupo e apresentação do objetivo principal e das atividades do dia; 2) Desenvolvimento: realização das ações individuais e coletivas disparadoras e necessárias para as reflexões do tema eleito (leitura, escrita, visualização de vídeo, participação nas dinâmicas e outras); 3) Finalização: sínteses das discussões feitas no encontro.

Importa destacar que o planejamento e a diretividade do processo grupal são condições essenciais para a sua existência do ponto de vista da perspectiva histórica e dialética dos grupos. Todavia, entendemos que a flexibilidade da coordenação diante das manifestações dos participantes e da atividade grupal em si também deve fazer-se constantemente presente.

Os pressupostos da teoria histórico-cultural balizaram o desenvolvimento desta pesquisa, sobretudo a premissa central da importância da apropriação, pelos homens, do conhecimento historicamente acumulado ou, em termos hellerianos, das objetivações

⁵⁴ O instrumento com as respostas dos professores está disponível no Anexo C.

⁵⁵ No Anexo B, estão disponíveis os planos dos dez encontros realizados com o grupo de professores. Os planos contêm: data, temática, objetivos, procedimentos e outras observações pertinentes. Na sequência de cada plano, disponibilizamos os anexos específicos com o detalhamento de cada atividade proposta.

humano-genéricas para-si. Assim, a compreensão do processo grupal em sua perspectiva formativa e informativa (MARTINS, 2003) é fundamental nesta tese. Nesse sentido, alguns postulados vigotskianos ganham relevância teórico-metodológica: a função essencial da colaboração e da instrução consciente para promoção de avanços no desenvolvimento psíquico (VYGOTSKY, 1991); o papel do outro social e da cultura no surgimento, diferenciação e complexificação das funções psicológicas superiores via mediação simbólica (VYGOTSKI, 2000); e a importância do ensino sistemático no processo de evolução do conceito espontâneo ao conceito científico (VYGOTSKI, 2001).

Todavia, como coordenadora e mediadora do grupo, sentimos algumas dificuldades em efetivar, com plenitude, esses referenciais teóricos no desenvolvimento concreto do grupo. As dificuldades, expostas a seguir, produziram inquietações e reflexões de suma importância para futuras pesquisas e intervenções com grupo de professores na perspectiva histórico-dialética que tenham como centralidade a discussão do trabalho educativo e sua alienação na sociedade classista. É admissível que a nossa inexperiência como coordenadora de processos grupais, bem como a necessidade de coordenar o grupo sozinha, sejam elementos a serem ponderados, apesar da experiência acadêmica acumulada com formação inicial, continuada e em nível *lato-sensu* de educadores. No entanto, consideramos que as inúmeras dificuldades enfrentadas no campo de pesquisa tiveram como motivo substancial a fragmentação do trabalho pedagógico e escolar.

Essa fragmentação do trabalho educativo refletiu-se no desenvolvimento da pesquisa-intervenção em vários momentos. Geralmente, os professores vinham aos encontros aparentemente muito cansados, abatidos e preocupados com suas rotinas e atividades. E, por vezes, tomavam o grupo como espaço para compartilhar os pensamentos e os sentimentos negativos produzidos pelo trabalho, “fugindo” do tema proposto. Como coordenadora do grupo, vivenciamos objetivamente esta contradição: entre acolher o grupo nas suas demandas referentes ao sofrimento psicológico no trabalho e ter que avançar na discussão consciente das determinações do mesmo. Observamos⁵⁶ que alguns objetos de reflexão despertaram conteúdos, dilemas e contradições (re)produtores de ansiedade, frustração, incapacidade,

⁵⁶ Na função de coordenadora do grupo, realizamos algumas observações das ações dos professores que foram agregadas à análise e à interpretação dos dados empíricos, principalmente as manifestações de cunho afetivo e emocional apresentadas na categoria “Afetividade Grupal”. Entretanto, salientamos a necessidade e a relevância de observações mais rigorosas dos gestos, posturas, mímicas faciais e outras expressões dessa natureza nas investigações dos processos grupais. A presença de observadores externos e as filmagens podem ser alternativas salutaras para contornar essas lacunas. A função de coordenação exige de antemão a atenção permanente aos diálogos que circulam no grupo, o que dificulta uma observação sistemática dos fenômenos supracitados.

impotência e outros sentimentos e emoções. Desse modo, sentimos que não atentar para as necessidades urgentes do grupo poderia dar margem à sua possível desagregação.

Nesse sentido, adaptamos em alguns momentos o planejamento a este clima emocional e afetivo dos educadores. Vamos comentar rapidamente duas situações específicas a título de ilustração. No quinto encontro, a reflexão do grupo incidiu sobre a “Valorização do professor” ocorrida no fim do primeiro semestre, momento de entrega de notas e finalização dos trabalhos escolares. Prevendo o cansaço e a tensão dos professores, sugerimos no início do encontro uma atividade de integração grupal⁵⁷, cuja realização promoveu condições mais fecundas para a reflexão e a discussão propriamente dita do tema. A outra situação transcorreu no sétimo encontro do grupo, no qual propusemos uma técnica de relaxamento⁵⁸ antes de começar as ações e as reflexões sobre “Os medos do educador”. Explicitamos aos professores seu papel de estimular um distanciamento do cotidiano imediato, tendo em vista maior homogeneização no desenvolvimento das atividades grupais propostas.

Essas experiências corroboram a ideia de que a coordenação deve estar atenta aos movimentos e às predisposições do grupo e, quando necessário, usar técnicas e procedimentos para que a produção grupal seja estimulada e realizada. Sobre esse aspecto, Afonso (2010, p. 57) enfatiza ser necessário diferenciar a técnica utilizada e o processo vivido pelo grupo e ressalva:

[...] As técnicas chamadas muitas vezes de “dinâmicas”, configuram estratégias, jogos, atividades que motivam a ação e a comunicação, no sentido de facilitar, esclarecer e elaborar o processo grupal. Em consequência, as técnicas devem ser adequadas ao processo do grupo e o coordenador deve, em suas proposições, respeitar esse processo, tendo sempre em mente uma ética de condução do grupo. Teoria, técnica, intervenção e ética devem, portanto, estar reunidas no trabalho.

Nessa visão, o coordenador pode lançar mão das técnicas ou deixar de utilizá-las quando não há uma ressonância na atividade grupal e coletiva, assim como não deve esperar um conteúdo singular a partir das suas proposições. Além disso, compreendemos que o coordenador deve usar as técnicas quando o processo grupal apresentar obstáculos na comunicação e na participação. Ou, conforme vimos, como mecanismos na tentativa de produzir um distanciamento da rotina cotidiana dos participantes. Entretanto, sustentados nas premissas teóricas e metodológicas explanadas nesta tese, enfatizamos que a matéria-prima

⁵⁷ Trata-se da “Dinâmica das Qualidades” disponível no planejamento do quinto encontro (Anexo B).

⁵⁸ Técnica Adaptada “Sentindo o eu com o eu” disponível no planejamento do sétimo encontro (Anexo B).

principal da atividade grupal é linguagem e a palavra manifestas que promovem as mediações das consciências, em outros termos, a unidade pensamento-linguagem é a ferramenta substantiva do processo grupal. Nesse sentido, as técnicas cumprem um papel intermediário para que a participação e a linguagem externa possam ser objetivadas no grupo, em face das finalidades colocadas.

Voltando às dificuldades que permearam o trabalho, foi discutido com a coordenação pedagógica um cronograma anual para o desenvolvimento das atividades grupais na escola. No entanto, não foi possível seguir o cronograma elaborado devido às necessidades e às urgências do trabalho escolar. Desse modo, o grupo com os educadores teve que se ajustar completamente à rotina e ao cotidiano institucional.

Mantivemos contato com o coordenador pedagógico por e-mail e telefone. As propostas de datas acertadas com a coordenação sofreram mudanças por conta de várias ocorrências na escola como: a dispensa dos professores da ATPC para entrega de notas, correção das provas da Olimpíada da Matemática; dispensa da ATPC em decorrência de licença médica do coordenador pedagógico; interrupção do oitavo encontro grupal pela gestora, a fim de resolver uma ocorrência urgente com os professores; a data proposta para o trabalho coincidir com véspera de feriado (entre outras). Pontualmente, éramos avisados por uma professora do grupo que não haveria o encontro agendado e, por cuidado metodológico, tínhamos que verificar a informação com um dos membros da equipe gestora. Algumas vezes confirmávamos os encontros com os educadores por telefone e depois tínhamos que desmarcá-los, em vista das mudanças inesperadas na escola.

Em alguns encontros, o coordenador precisou utilizar um tempo do espaço grupal para repassar aos professores os avisos mais importantes da ATPC⁵⁹. Isso restringiu o tempo destinado ao trabalho e, por conseguinte, prejudicou o andamento e o desenvolvimento das atividades e ações no grupo. A participação dos educadores no grupo foi significativa, aconteceram alguns atrasos na chegada, e as faltas eram pontuais e justificadas na sua maioria. Na avaliação escrita sobre os pontos negativos e/ou dificuldades encontradas alguns professores sentiram como esses elementos impactaram o trabalho⁶⁰.

A despeito de a equipe gestora concordar formalmente com a realização da pesquisa, as condições objetivas e singulares de trabalho da escola dificultaram, como vimos, a construção desta pesquisa. Nesse sentido, os educadores vivenciaram este paradoxo: entre a

⁵⁹ O coordenador informava-nos que necessitava transmitir alguns avisos importantes a todos os professores na ATPC e que rapidamente dispensaria os participantes do grupo.

⁶⁰ Respostas do item 10 disponíveis no Anexo C.

necessidade de participar e produzir o grupo e, simultaneamente, atender as normas e as regras da instituição. Apesar de todos esses entraves, os professores mantiveram-se fieis no compromisso de participação no grupo, não havendo nenhuma desistência.

4.1.1 A escolha da escola singular e sua breve caracterização⁶¹

A partir das investigações teórico-empíricas arroladas nesta tese foi possível constatar a existência de uma população de professores mais vulnerável ao sofrimento e ao adoecimento no trabalho. Com base nessas informações, estabelecemos alguns critérios para a escolha da escola, na qual foi realizada a pesquisa:

- As escolas que atendiam uma população em situação de pobreza;
- As escolas consideradas periféricas;
- As escolas que apresentavam baixos Índices de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)⁶²;
- As escolas que possuíam diretores em cargo efetivo e que estivessem abertos à realização da investigação;
- Vivência de episódio de violência na escola.

Por meio de consultas e das indicações auxiliares de uma supervisora de ensino da rede estadual paulista, chegamos à escolha de uma escola com essas características. A instituição congrega o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental e Médio - e está situada em uma região periférica e pobre do município. Em 2012, apresentava o quinto IDESP mais baixo entre as escolas estaduais da cidade e já havia apresentado episódios de roubo e violência. Além disso, a diretora possuía cargo efetivo na gestão da escola e mostrou-se solidária e aberta para o desenvolvimento desta investigação.

A instituição originou-se de um grupo escolar no início da década de 1960. Na ocasião da pesquisa, a escola atendia aproximadamente 500 alunos e tinha no seu quadro docente 35 professores, dentre estes, 19 estavam no cargo de professor efetivo e os demais eram contratados. A escola é de médio porte e conta com: laboratório de informática, laboratório de

⁶¹ Algumas informações contidas neste item foram obtidas com a vice-diretora e o coordenador pedagógico da escola.

⁶² “O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano” (SÃO PAULO, 2012).

química/física/biologia, uma sala de recursos e uma sala de multimídia (com acesso à internet). A instituição possuía apenas um *datashow*, um retroprojeto e três computadores que deveriam ser compartilhados por todos os professores.

A escola tinha pátio, quadra e área verde e, durante a pesquisa, estavam terminando a construção de um muro que dava para o estacionamento da instituição. Segundo a vice-diretora, os professores queixam-se que o espaço escolar é mal organizado e essa questão aparecerá com maior profundidade no desenvolvimento do processo grupal.

Havia alguns projetos pontuais desenvolvidos ao longo do bimestre na escola (por exemplo, da consciência negra e do meio ambiente) e outros encabeçados pela SEESP, os quais serão apresentados rapidamente.

O “Projeto Sala de Leitura” tem como objetivo estimular o hábito da leitura nos alunos e a consequente melhoria no processo de escrita. Um professor é capacitado e orientado para desenvolver o trabalho na escola, construindo projetos específicos norteados por essa finalidade. O projeto pode ter conexões com os conteúdos e trabalhos das disciplinas ministradas. O coordenador da escola informou que os alunos são encaminhados para desenvolver atividades na sala de leitura diante das ausências inesperadas dos professores.

O “Projeto Super Ação” é um trabalho de parceria entre SEESP e o Instituto Ayrton Senna⁶³. Na escola estudada, o programa acontece em colaboração com o projeto sala de leitura. Esse projeto tem como finalidade contribuir com a educação do jovem, melhorando o interesse, o convívio e as habilidades intelectivas necessárias para a aprendizagem escolar e ao longo da vida. Nessa proposta, há incentivo ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, à leitura e à resolução de problemas, considerados instrumentos formativos importantes para a autonomia, a participação social e o mundo do trabalho.

Outro projeto concretizado na escola é o da “Sala de Recursos Multifuncionais” para Atendimento Educacional Especializado (AEE), também chamada de sala de recursos. O atendimento é voltado aos estudantes matriculados que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades (dentre outros). A professora responsável pelo trabalho na escola é especialista em Educação Especial e trabalha em uma sala específica com materiais didático-pedagógicos necessários ao desenvolvimento das atividades. Em conversas informais, a educadora destaca progressos na aprendizagem dos seus alunos, bem como o aumento da autoestima.

⁶³ Maiores informações sobre a organização podem ser encontradas no site: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/home/index.asp>

O “Programa Professor-auxiliar” foi inserido pela SEESP desde 2012. A proposta objetiva inserir outro educador na sala a fim de auxiliar o professor titular na assistência aos alunos que necessitam de uma atenção complementar no processo de aprendizagem. O conselho escolar decide quais disciplinas têm maior necessidade desse trabalho específico que, na escola pesquisada, geralmente têm sido Matemática e Português. As salas com mais de 30 alunos podem ser contempladas com essa colaboração pedagógica.

A escola também é beneficiada com o “Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência” (PIBID)⁶⁴ que é uma proposta de aperfeiçoamento e valorização da formação na educação básica. Uma das participantes do grupo é supervisora do projeto na instituição e enfatiza, em seus relatos, o diferencial desse trabalho. De acordo com a professora, foi possível a construção de jogos pedagógicos e de materiais apostilados, a fim de trabalhar com os alunos os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa. A professora e os estudantes universitários também criaram apostilas específicas voltadas à preparação dos alunos do terceiro ano para o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A educadora complementa, ainda, que participa da elaboração de outras atividades como seminários e oficinas destinados aos estudantes bolsistas do projeto.

O único trabalho desenvolvido especificamente à comunidade pela instituição é o “Programa Escola da Família”. A escola abre aos finais de semana, e acontecem atividades como oficinas de artesanato, futebol, tênis de mesa e apresentações de grupos de teatro, *kung fu* e capoeira. Os participantes do projeto são os alunos da escola, os moradores do bairro e do entorno, todos veem no espaço uma oportunidade de lazer e entretenimento.

Antes de encerrar esta seção, vamos relatar sumariamente algumas informações significativas sobre os professores que compuseram o grupo de trabalho. Cabe dizer que esta tese será posteriormente apresentada na escola, portanto consideramos prudente manter no absoluto anonimato os relatos dos professores em diálogos grupais específicos vinculados, principalmente, às relações de poder na instituição. Com base nas informações gerais descritas abaixo, é possível a identificação dos autores dos relatos pelos demais profissionais na escola.

⁶⁴ O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e oferece bolsas a alunos de licenciatura matriculados nas Instituições de Educação Superior (IES). Os alunos inserem-se nas escolas públicas durante sua formação acadêmica e desenvolvem atividades didático-pedagógicas sob orientação dos supervisores das IES e das escolas. Estes últimos também recebem bolsas para o desenvolvimento dos trabalhos nas instituições (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

Por outro lado, entendemos que esses dados profissionais são importantes na análise e compreensão de outros discursos grupais, os quais não comprometem institucionalmente o reconhecimento dos seus autores. Diante desse impasse, nos diálogos que fazem menções, principalmente, às relações de poder na escola propomos a ordenação numérica para nomear os educadores: Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5, Professor 6 e Professor 7. Importante destacar que a atribuição desses nomes é completamente aleatória e não guarda nenhuma relação com a exposição sequencial dos nomes fictícios, a seguir, ou com a sequência alfabética.

A professora Imaculada é solteira, não tem filhos e ministra a disciplina Educação Física. A docente estava na condição de contratada pelo estado por tempo determinado e fazia poucos meses que lecionava na escola. A jornada semanal de trabalho na instituição compreendia 20 horas-aula. Imaculada também exercia o cargo de atleta profissional do município.

Rosa é divorciada, tem dois filhos e estava com 45 anos. Tem formação no magistério e possui especialização em Gestão Educacional. Leciona a disciplina de História e é professora efetiva na escola pesquisada desde 1990. Assumiu o cargo de coordenadora pedagógica durante alguns anos, mas se afastou por motivos de saúde. Na ocasião da pesquisa, ministrava 20 horas-aula semanais e havia aberto uma Organização Não-Governamental (ONG) para dependentes químicos e alcoólicos.

A professora Anita é casada, tem um filho e estava com 33 anos de idade. É formada em Letras e Pedagogia, lecionando a disciplina Língua Portuguesa. Anita compõe o quadro de professores efetivos na escola desde 2008. Sua carga horária é de 20 horas semanais e destina mais dez horas para as atividades do PIBID. Além disso, mantém vínculo com uma escola privada, na qual atua como professora de Língua Inglesa da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, somando uma jornada de 15 horas-aula.

Aline é casada, tem dois filhos e estava com 31 anos de idade. Fez pós-graduação *lato sensu* em Educação Matemática e em Gestão Escolar. Leciona a disciplina de Matemática e trabalha na escola como professora efetiva desde 2005. A carga horária na escola é de 16 horas-aula. Também é professora de Ensino Fundamental II na prefeitura da cidade com uma jornada de trabalho de 35 horas-aula.

O professor Fernando é casado, não tem filhos e estava com 38 anos. É formado em Geografia e professor efetivo desde 2009 na escola. No momento da pesquisa, estava com uma carga horária de 30 horas-aula. Além da disciplina de Geografia, também leciona eventualmente a disciplina Sociologia.

A professora Julia é casada, possui três filhos e estava com 56 anos. É formada em Letras e Pedagogia e ministra a disciplina de Língua Inglesa. Trabalha como professora efetiva na escola desde 2000. Anteriormente cumpria uma carga horária maior, mas a restringiu para 12 horas-aula. Além disto, trabalha no setor administrativo de uma empresa da família.

Lourdes é solteira, não tem filhos e estava com 46 anos de idade. Formou-se em Filosofia e leciona a mesma disciplina, efetivou-se no estado em 2008. Na ocasião da pesquisa na escola, sua jornada de trabalho era de 30 horas-aula e mais 12 horas-aula em outra escola estadual.

4.2 O Método materialista histórico e dialético:

Os preceitos teóricos e os procedimentos de investigação explanados nesta tese devem ser compreendidos à luz do materialismo histórico e dialético, teoria social concebida por Karl Marx no contexto histórico de efervescência da nascente sociedade capitalista. Nesse sentido, interessa-nos aqui particularmente suas ideias centrais referentes ao método dialético construído em intrínseca relação com seu objeto de estudo que é a economia política burguesa. Concordamos com Netto (2011) que as categorias da totalidade, da contradição e da mediação são consideradas primordiais na lógica dialética e materialista de explicação da realidade social, independente do consenso dessa assertiva entre os autores da tradição marxista. Desse modo, a concepção teórico-metodológica de Marx será sumariamente exposta, tendo como mote as aproximações analíticas sucessivas com o nosso objeto fundamental de investigação, o processo grupal concreto.

Ao contrário do que ocorre nos escritos de muitos pensadores das ciências humanas e sociais, na obra marxiana não é possível destacar fórmulas ou conceitos acabados que se refiram ao método de análise da realidade social. A apropriação da dialética materialista resulta de uma leitura integral dos escritos de Marx, principalmente da obra “O Capital: crítica da economia política”, a qual revela a máxima articulação entre teoria e método. Vale acrescentar que poucos escritos marxianos tratam objetivamente das questões metodológicas, e um de seus principais foi resultante de um longo percurso teórico-político de Marx. Assim, o texto “Introdução à crítica da economia política” pode ser entendido como ponto de chegada e ponto de partida na trajetória intelectual do autor, sendo comumente aceito como o escrito em que Marx explora de modo mais preciso e específico seu método de estudo e análise; portanto, algumas ponderações a seguir o terão como eixo norteador.

Marx (1978a, p.117) afirma que, antes que se empreenda uma análise, é preciso considerar que a realidade existe fora do cérebro: “[...] O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo de pensamentos, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível”. Em outras palavras, o mundo social existe independentemente do pensamento, ou seja, ele tem uma existência objetiva e real. Nesse sentido, pode-se afirmar que o papel do pesquisador é garantir a explicação do movimento do objeto e da realidade do ponto de vista histórico e estrutural. Assim, o papel da teoria é a “[...] reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa, pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa [...]” (NETTO, 2011, p. 21).

Conforme salientamos, Marx não lança mão de definições teóricas cristalizadas para explicar a realidade, pois estas não permitem a apreensão do movimento real do ser social. Ao contrário, o pensador entende as categorias como “formas de ser, determinações de existência”, elas são tendências teórico-ontológicas de reprodução do real no plano do pensamento ou formas de captação da realidade concreta. Ademais, as categorias para Marx não possuem uma função exclusivamente intelectual, elas são tidas como “ato de produção efetivo”, ou seja, a dinâmica categorial ocorre primariamente no mundo real e, então, podem ser refletivas e apropriadas pelo pensamento e pela consciência.

Desse modo, a teoria em Marx não pode ser identificada com os princípios idealistas que a concebem de modo apriorístico. A teoria é construída em unidade com o desvelamento das categorias que o próprio movimento da realidade emana, o que tem um significado importante no que diz respeito à produção de conhecimento: “[...] É onde termina a especulação, isto é, na vida real, que começa a ciência real, positiva, a expressão da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens” (MARX; ENGELS, 1980, p. 27).

Assim, o ponto de validade e veracidade da produção científica é a prática social e histórica efetiva, ou seja, as conexões reais e históricas que determinam o ser social. Nesse sentido, Marx (1978a) critica a filosofia idealista hegeliana, cuja falha foi conceber a realidade como fruto da consciência e do pensamento, sendo que a essência do real produz-se de modo inverso, ou seja, o pensamento deve-se mover a partir das categorias que são imanentes à realidade concreta: “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” (MARX, 1978b, p. 130).

Assim, o método dialético e materialista balizado por Marx, a partir dos seus estudos da sociedade burguesa, apresenta elementos peculiares que superam a lógica formal,

descritiva e positivista. Um desses aspectos é a diferenciação fundamental entre a aparência e a essência. Para Marx, se a aparência do fenômeno coincidissem com a sua essência, toda a ciência seria supérflua, assim é necessário ir além da aparência fenomênica e empírica dos objetos a serem conhecidos.

O autor construiu essa premissa analisando seu problema central que é “[...] a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” (NETTO, 2011, p. 17). Assim, pela análise da economia política capitalista, Marx (1978a) forjou seu método de captação da realidade concreta pelo pensamento teórico.

Tendo sua problemática em foco, o autor reitera que o ponto de partida da análise é a “representação caótica do todo” que pode ser tida como a aparência do fenômeno. Marx frisa que o caminho adequado para a compreensão da gênese e estrutura do ser social é a superação desse dado aparentemente real e concreto; assim, a descrição empírica seria apenas o primeiro momento da produção científica. Para ultrapassar o concreto aparente, é necessário uma “[...] determinação mais precisa, através de uma análise [...]” (MARX, 1978a, p.116), passando à construção de abstrações com determinações mais simples, estas “[...] são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade [...]” (NETTO, 2011, p. 45). Depois que as relações e os elementos essenciais constitutivos do objeto social são abstraídos pela consciência, o autor pondera que é necessário fazer a “viagem de modo inverso” (MARX, 1978a, p. 116), ou seja, retornar o pensamento agora pleno de multideterminações ao ponto de partida da análise, ao “concreto empírico”.

Nessa viagem de retorno, a “representação caótica do todo”, o concreto aparente, torna-se concreto pensado, uma rica totalidade de determinações as mais diversas. Nesse sentido, na dialética marxiana o verdadeiro conhecimento da realidade, ou o cientificamente correto, baseia-se no movimento do “abstrato ao concreto”:

[...] O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...] (MARX, 1978a, p.116).

Marx (1978a, p. 116) contesta os economistas clássicos que, procedendo o estudo da economia política, tomaram por base a população, a nação, o estado, “[...] começam sempre pelo todo vivo [...]”, ou seja, analisam os fenômenos relativos ao aparentemente real. Para Marx, todavia, a população especificamente não pode ser analisada desconsiderando as

classes sociais que a compõem, o trabalho assalariado e o capital. Desse modo, no procedimento de análise empreendido pelos economistas clássicos “[...] a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas [...]” e não ascende ao concreto pensado, impossibilitando que o objeto economia política seja concebido em sua expressão concreta e real.

Marx também trouxe à tona outro princípio de caráter metodológico substancial. Trata-se da formulação de que o ser social mais evoluído carrega consigo todos os vestígios e as determinações das etapas anteriores de sua constituição. Desse modo, a sociedade burguesa como momento (pré)histórico mais desenvolvido revela categorias que:

[...] permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação [...] (MARX, 1978a, p. 120).

Portanto, é possível conhecer as formas mais elementares do ser social a partir de um todo mais complexo. O contrário não se mostra verdadeiro, isto é, a explicação de um fenômeno mais simples não permite a apreensão de um objeto mais evoluído. Um desdobramento disso é a ideia marxiana segundo a qual o curso do pensamento abstrato na elevação do simples ao complexo equivale ao processo histórico efetivo.

Essa lógica está retratada no “Prefácio” quando Marx tece considerações acerca do processo histórico real, afirmando que:

[...] Uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade [...] (MARX, 1978b, p.130).

Esse apontamento revela duas questões importantes: que o capitalismo enquanto modo de produção mais desenvolvido carrega em si os germens de sua própria superação; e que essa tendência decorre das análises científicas oriundas do estudo da sociedade burguesa consolidadas pelo autor, não derivando, portanto, apenas de convicções políticas e éticas, ainda que estas tenham motivado de modo fecundo a produção intelectual marxiana.

Consideramos que o exame das categorias seminais da dialética materialista – a totalidade, a contradição e a mediação – permitem uma apropriação e explicação mais profunda do método que estamos tentando elucidar, o qual objetiva a apreensão concreta e

real do ser social. Para isso faremos alusão, de modo bastante incipiente, a determinadas contribuições teórico-metodológicas de György Lukács, um importante filósofo húngaro e marxista, que envidou esforços na explicitação e sistematização de uma ontologia do ser social nas obras de Marx.

Na concepção de Netto (2011), Lukács foi quem melhor esclareceu a categoria totalidade nos textos marxianos. Para Lukács (2012), a sociedade capitalista é uma totalidade concreta e abrangente, composta por diversas totalidades peculiares que estabelecem interações recíprocas e estão em movimento real. Segundo o autor, a cientificidade encontrada em Marx:

[...] parte, ao contrário, da totalidade do ser na investigação das próprias conexões, e busca apreendê-las em todas suas intrincadas e múltiplas relações, no grau máximo de aproximação possível. A totalidade não é, nesse caso um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução do ideal do realmente existente; as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são realidade “formas de ser, determinações de existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo como intensivo [...] (LUKÁCS, 2012, p. 297).

Netto (2011) pontua que a sociedade é a totalidade de maior e máxima complexidade e as demais totalidades que a engendram podem ser consideradas de menor complexidade, o que não deve ser confundido com simplicidade.

Lukács (2012) utiliza o termo “complexo” para remeter-se às totalidades sociais, o que significa que a sociedade é um complexo formado por outros diversos complexos em permanente interação, antagonismo e desenvolvimento. O autor subdivide os complexos em primários e secundários.

O complexo primário refere-se à produção material e econômica, condição eterna da vida humana, que funda e determina os outros complexos sociais relacionados à arte, à ciência, à política, ao direito, ao estado e às demais instituições sociais, tidos pelo autor como complexos secundários. Embora estes tenham suas peculiaridades ontológicas, não podem subsistir sem o momento fundamental que é a produção econômica, a qual possui uma “prioridade ontológica” e permite a reprodução da vida em todos os âmbitos sociais.

Condizente com os princípios marxianos, Lukács (2012) afirma que as categorias ontológicas pertencem à realidade concreta, estão em interação contínua e são determinadas por uma totalidade social que pode ser abstraída e analisada. Nesse sentido, Netto (2011) alerta que as categorias ontológicas de uma determinada totalidade não podem ser transferidas

de modo direto às demais, caso contrário, a sociedade seria uma totalidade amorfa e indiferenciada.

Lukács (2012) retoma o conceito marxiano de “momento predominante” de uma categoria ou elemento nos processos sociais. Em termos ontológicos, a produção econômica é um momento predominante, sem a qual a troca e o consumo seriam impraticáveis no capitalismo; por outro lado, a produção subsiste na inexistência da troca e do consumo. Esse critério valida uma categoria como momento predominante, fundante e determinante na relação com as demais: “[...] Quando atribuímos uma prioridade ontológica a determinada categoria com relação a outra, entendemos simplesmente o seguinte: a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível [...]” (LUKÁCS, 2012, p. 307).

Como vimos, as totalidades não podem ser consideradas como dados abstratos, elas são concretas, complexas e dinâmicas. Sua análise é impossível sem pensar nas contradições que as engendram. Nesse sentido, as contradições não são oposições, mas possibilidades de unidades na diversidade. Se não fosse a contradição como elemento fundamental da totalidade, esta apareceria como um todo morto e inerte (NETTO, 2011). No entanto, os complexos são heterogêneos, não existe uma homogeneidade entre os mesmos. Estão em contínuo movimento, luta e transformação. Para Lukács (2012), a contraditoriedade como algo imanente à realidade não implica apenas saltos ou passagens de uma coisa a outra, mas é entendida como o próprio motor da interação dinâmica entre os complexos.

Acerca dos processos contraditórios inerentes às totalidades, Netto (2011, p. 57) conclui: “[...] A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade [...]”. Mais uma vez não há receituários ou fórmulas para detectar as contradições de uma totalidade peculiar, é necessário capturá-las no processo e estrutura de cada objeto de investigação.

As mediações têm um papel essencial nas inter-relações com a totalidade e a contradição, em uma perspectiva analítica ontológica do ser social. Os complexos sociais estão articulados entre si e com a totalidade concreta por mediações, interações e nexos substanciais. Ademais, podemos afirmar que as categorias estabelecem relações necessárias e essenciais entre si e nas interações com o complexo social que as constitui.

A categoria de mediação também torna possíveis as interações complexas e contraditórias entre as singularidades e as totalidades. Em outras palavras, as singularidades só podem ser explicadas pelas intermediações com as totalidades sociais, nos processos de generalização. Lukács (2012) sustenta que as categorias e os elementos sociais não podem ser

explicados nem pela empiria típica do singular, nem pelo teorismo típico das leis e generalizações distantes do real, pois ambos não apresentam bases ontológicas. Nesse sentido, são as mediações que farão possível esta unidade ou ponte entre o singular e a totalidade social, intrínsecos à realidade sócio-histórica. De acordo com o mesmo autor:

Sem esta tensão dos pólos, constantemente em ato, sem a constante conversão dialética recíproca das determinações e dos membros intermediários que tem a função mediadora, sem esta união dos próprios pólos, tão rica de contradições, não pode existir uma autêntica e verdadeira aproximação à compreensão adequada da realidade, nenhuma ação guiada corretamente pela teoria [...] (LUKÁCS, 1970, p. 102).

Esse é o desafio na construção de um conhecimento que tem primazia no mundo real, não incidir na imediatez simplificadora e nem na imposição de uma teoria alheia aos fatos sociais. Na produção científica original e dialética, as categorias teóricas devem ser (re)construídas na verificação contínua com a realidade empírica. Segundo o autor:

[...] a ininterrupta e sempre renovada crítica ontológica dos fatos, de suas conexões, assim como de sua legalidade e ao mesmo tempo de sua aplicação concreta, constitui no mínimo um dos princípios metodológicos fundamentais. Isso vale também para o caso, aqui discutido, dos caminhos do conhecimento que vão de baixo para cima ou de cima para baixo [...] (LUKÁCS, 2012, p. 368-369).

Marx primou pela busca incansável de reproduzir teoricamente os movimentos reais do capital na sua gênese e estrutura. Seu objetivo não era criar uma lógica de apreensão do conhecimento, de natureza epistemológica, mas construir uma cientificidade com bases ontológicas, marca distintiva de sua teoria social. Nesse sentido, Netto (2011), parafraseando Lênin, reafirma que Marx não nos deixou uma lógica qualquer, mas sim a lógica do Capital.

Outro ponto a ser destacado, na ontologia lukacsiana, é que a complexidade e o dinamismo inerentes à realidade histórico-social não impedem que ela possa ser conhecida. O conhecimento revelado pelo método dialético, nomeado de histórico-sistemático por Lukács (NETTO, 2011), tem um caráter aproximativo, pois jamais é possível esgotar a explicação e complexidade das multideterminações dos objetos sociais:

[...] o conhecimento dialético tem em Marx caráter aproximativo, e isso porque a realidade é constituída pela infinita interação de complexos que têm relações heterogêneas em seu interior e com seu exterior, relações que são por sua vez sínteses dinâmicas de componentes com frequência heterogêneos, cujo número de momentos ativos pode ser até infinito. [...] Todavia, essa estrutura do ser social não implica de modo algum a impossibilidade de conhecê-lo [...]. Como mostramos, é possível descobrir as leis mais gerais do movimento da economia e, com seu auxílio,

conhecer a linha de fundo do desenvolvimento histórico – não só como é de fato, mas também elevada a conceito [...] (LUKÁCS, 2012, p. 367).

Uma última consideração, o filósofo marxista não descurou da historicidade⁶⁵ como categoria essencial na compreensão do ser social que, de certo modo, está implícita nas categorias aludidas da dialética materialista. Na acepção do autor, nos processos sociais acabados desaparecem a sua gênese constitutiva; assim, é necessário superar no pensamento a ideia dos produtos acabados imediatos e revelar a sua processualidade, “[...] é precisamente o seu caráter inacabado [do produto] que impõe uma referência direta ao processo genético [...]” (LUKÁCS, 2012, p. 295).

Concluindo, importante destacar que as três categorias explanadas estão integradas no plano concreto e ontológico. A seguir, verificaremos como elas podem ser materializadas por meio da análise do nosso objeto de pesquisa. Intentaremos reproduzir idealmente o processo grupal em suas múltiplas determinações, compreendendo-o como uma totalidade menor que apresenta conexões diversas com as demais totalidades sociais e como um complexo social, cujo desenvolvimento engendrou a formação de categorias que refletem o processo social concreto. Vale acrescentar que o homem, do ponto de vista lukacsiano, também é entendido como um complexo processual ou um elemento social que sofre as mediações mais diversas na tensão com as totalidades sociais que o constituem.

4.3 Procedimentos de Análise dos Resultados:

Realizamos leituras sucessivas do conjunto dos dados obtidos nas entrevistas e no processo grupal e destacamos a utilização proveitosa do programa Atlas-ti⁶⁶ ao longo do processo de organização e análise dos resultados da pesquisa. Nas leituras iniciais dos dados

⁶⁵ A exposição do autor acerca das exigências de desvelar os processos genéticos no estudo dos objetos sociais recorda as premissas teórico-metodológicas vigotskianas, de orientação dialética, construídas por ocasião da análise das funções psíquicas superiores. Vale uma evocação sintética das três teses propostas pelo autor: 1) diferenciar a análise do objeto da análise do processo, esta implica “[...] o desdobramento dinâmico dos momentos importantes que constituem a tendência histórica do processo dado [...]” (VYGOTSKI, 2000, p. 101); 2) contrapor as tarefas descritivas e explicativas da análise. Vygotski (2000, p. 101) enfatiza que “[...] a verdadeira missão da análise de qualquer ciência é justamente a de revelar ou por de manifesto as relações e nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno. Nesta proporção, a análise se converte de fato na explicação científica do fenômeno que se estuda e não somente sua descrição a partir do ponto de vista fenomênico [...]”; 3) a necessidade de uma “[...] análise genética que retorne a seu ponto de partida e reestabeleça todos os processos do desenvolvimento de uma forma que no seu estado atual é um fóssil psicológico [...]” (VYGOTSKI, 2000, p. 106). O autor explica que a fossilização da conduta ocorre nos processos psíquicos automatizados que perdem seu aspecto primitivo e sua aparência não revela sua natureza real.

⁶⁶ Conforme sugestão do Prof. Pablo Del Río durante o Estágio Doutoral Sanduíche na Espanha. Informações sobre o programa podem ser obtidas em: <http://atlasti.com/>

empíricos apareceram temas gerais como: a formação docente, a gestão escolar, a impotência dos professores, as ações fragmentadas de ensino, a condição social dos alunos, o prazer e as possibilidades de objetivação da atividade de ensino e as relações sociais e afetivas relevantes (e outros). Consideramos este momento como a primeira etapa do procedimento analítico, caracterizado pela descrição de temas principais e recorrentes. No entanto, não nos interessa apenas descrever, mas explicar as informações apreendidas à luz das multideterminações que as constituem, superando o concreto aparente e empírico.

Como pontuamos, entendemos que a etapa descritiva está pautada na “representação caótica do todo” (MARX, 1978a) e representa o ponto de partida da análise. Com os temas referidos ainda não é possível captar a essência do processo grupal concreto. Tivemos que ir além desta aparência empírica e buscar compreender o objeto processo grupal como síntese de muitas determinações. Nesse sentido, lançamos as seguintes problematizações teórico-metodológicas: como analisar o processo grupal realizado? Seguir e investigar apenas o seu desenvolvimento cronológico não seria cair no engodo da lógica formal e positivista? Quais as categorias e os elementos que expressam o seu movimento real e concreto? Quais os nexos e as relações dinâmico-causais que estão encobertas neste processo grupal aparente? Quais são os principais elementos teórico-explicativos que contraem relações essenciais entre si e na mediação com a totalidade grupal?

De posse destes questionamentos e antes de apresentarmos as categorias ontológicas abstraídas do conjunto dos dados empíricos, nos remeteremos às três categorias teórico-metodológicas da dialética materialista já mencionadas: a totalidade, a contradição e a mediação (LUKÁCS, 2012; NETTO, 2011), porém agora entendidas no diálogo teórico específico com os autores da perspectiva histórica e dialética dos grupos humanos (DALLA VECCHIA, 2011), os quais produziram avanços singulares e essenciais no intento de uma explicação e teorização dialética e materialista dos grupos, auxiliando nossos esforços analíticos de aproximação do objeto processo grupal na sua dimensão fundamentalmente ontológica e concreta.

Um pressuposto importante é o entendimento de que o processo grupal é uma totalidade inserida em uma totalidade maior (LANE, 2004), assim, o grupo deve ser estudado à luz das mediações econômicas e sociais que o constituem. Ou seja, o grupo é síntese de múltiplas determinações (MARTINS, 2003), é unidade do diverso. Em termos lukacsianos trata-se de um complexo dinâmico partícipe de outro complexo fundante que é o modo de produção capitalista.

Se as relações com o todo concreto e as totalidades de menor complexidade devem ser consideradas na análise do grupo, as relações dinâmicas entre seus elementos constitutivos devem ser igualmente ponderadas. Neste sentido, o grupo como uma totalidade e “estrutura social” não pode ser reduzido à simples somatória das suas partes, voltando a Martín-Baró (1989, p. 206):

Um grupo é, em primeiro lugar, uma estrutura social. O grupo é uma realidade total, um conjunto que não pode ser reduzido à soma de seus constitutivos. Uma família é mais que um homem, uma mulher e uma criança; um batalhão é mais que centena de homens armados; esse mais vem dado em ambos os casos pelos conjuntos que formam, as totalidades que constituem. A totalidade do grupo supõe uns vínculos entre os indivíduos, uma relação de interdependência que é o que estabelece o caráter de estrutura e faz das pessoas membros [...].

Assim, o processo grupal é visto como uma totalidade e também como objeto histórico e contraditório na sua essência. A contradição forja o grupo, ou seja, aparece na sua gênese e também nas relações dinâmicas e essenciais entre os seus elementos teóricos e categorias nucleares. Nesse sentido, o processo grupal deve ser captado em seu movimento constante, nas suas contradições e conflitos (LANE, 2004) que podem gerar possíveis superações ou saltos de qualidade, concepção que dista de uma visão harmônica de grupo. De acordo com Lane (2004, p. 95) “[...] o grupo só dá saltos qualitativos no seu processo quando ocorrem análises e reflexões críticas no próprio grupo [...]”.

As contradições que se reproduzem no grupo são mediadas por outras contradições oriundas das inter-relações com os outros grupos sociais (MARTÍN-BARÓ, 2009) e da totalidade concreta e abrangente. Martins (2003, p. 203) sinalizou algumas contradições no âmbito geral das análises grupais na sociedade capitalista: “[...] individual/social; competição/interdependência; ter/não ter recursos (materiais, culturais e/ou pessoais) para submeter o outro aos seus interesses (exploração); dependência/independência”.

As categorias e elementos constitutivos do grupo estabelecem mediações entre si, ou seja, produzem relações essenciais e necessárias. Em outras palavras, os aspectos fundamentais constitutivos de um grupo singular interatuam entre si de maneira complexa e forjam conexões recíprocas com a totalidade grupal e concreta. Como vimos, o grupo como totalidade também sofre as mediações complexas da “totalidade concreta e inclusiva” (NETTO, 2011). As categorias desveladas no grupo devem ser compreendidas na sua peculiaridade ontológica e também nas suas inter-relações diversas, lembrando que pode haver um momento predominante na unidade do universo categorial do grupo. Assim, a

mediação concebida nos diferentes níveis analíticos é fundamental para explicar o desenvolvimento real e concreto do grupo inserido no modo de produção vigente.

A partir destes pressupostos teóricos e metodológicos, entendemos que a categoria atividade refere-se ao momento predominante ou a “mediação de primeira ordem” (DALLA VECCHIA, 2011, p. 91) na interconexão com as demais categorias grupais. Ademais, consideramos que o desenvolvimento da atividade grupal e real criou condições para a formação de outras categorias e elementos teóricos de relevância na explicação do grupo concretizado. Quais foram as categorias e elementos nucleares abstraídos na análise do grupo singular proposto nesta investigação? Por meio da leitura atenta dos dados, ponderamos que as categorias afetividade e identidade adquiriram proeminência na historicidade do grupo. Entendemos este momento como a segunda etapa analítica decorrente do movimento de abstração das categorias ontológicas e dos elementos teóricos genéricos pela consciência em face do real, ou seja, o descolamento do concreto aparente pelo pensamento teórico.

Assim, as categorias principais reveladas na análise dos resultados do processo grupal foram: **a atividade, a afetividade e a identidade**. Seguindo os postulados teórico-metodológicos marxianos e lukacsianos afirmamos que nestes três processos sociais objetivados em unidade, a atividade possui uma primazia ontológica, ou seja, ela tem uma existência concreta e real que inicialmente prescinde da afetividade e da identidade que são elementos determinados e fundados, assim a constituição dos últimos seria impossível na ausência da categoria determinante e fundante.

Nesse sentido, consideramos que a atividade e a identidade como parâmetros referenciais da teoria psicossocial dos grupos humanos de Martín-Baró (1989) emergiram como categorias nucleares e reais na explicação do grupo. Retomando o autor, a atividade é caracterizada pelas ações grupais que o grupo é capaz de fazer em um determinado contexto social e histórico. Deste modo, as ações grupais podem ter um caráter externo quando produzem um efeito real na sociedade ou interno quando obtêm a realização dos objetivos que correspondam às aspirações individuais ou comuns dos seus integrantes. Cabe acrescentar que a atividade do grupo pesquisado voltou-se a uma dimensão exclusivamente interna.

Nesta concepção, a identidade grupal pressupõe que exista basicamente uma unidade de conjunto ou uma totalidade que pode ser distinguida de outras totalidades sociais. Para Martín-Baró (1989) os traços comuns dos membros não são suficientes para definir a identidade grupal que supera as identidades individuais ou sociais. Segundo o autor, além da formalização organizativa do grupo é necessário remeter-se às tensões e relações com os outros grupos sociais como outro aspecto definidor da identidade grupal. Conforme veremos,

o grupo da pesquisa-intervenção não chegou a fomentar ações externas na conexão ou enfrentamento com outros grupos sociais. Por outro lado, notam-se as diversas ingerências institucionais que conformaram sua identidade e existência. Não obstante, diante destas condições poder-se-á constatar a formação embrionária de uma identidade coletiva pelo grupo.

A análise dos resultados do grupo permite-nos supor que o parâmetro poder não se constituiu em plenitude. Relembrando Martín-Baró (1989) o poder se resume à posse de recursos materiais, culturais e pessoais por parte de grupos ou pessoas e quanto maiores e mais diversos estes instrumentais, mais poderosos serão os grupos na imposição dos seus objetivos e desejos sobre os outros e a sociedade em geral. Entendemos que a grupalização incipiente e as condições objetivas e subjetivas dos integrantes não permitiram que este parâmetro pudesse ser constituído e objetivado em níveis mais elevados, a ponto de criar uma estabilidade grupal e quiçá exercer impactos relevantes sobre os outros grupos na realidade escolar e social mais abrangente. Apesar disto, na exposição dos aspectos da categoria identidade é possível verificar alguns indícios do poder sendo constituídos de modo preliminar e original.

Observamos na investigação dos dados empíricos que as produções afetivas apresentaram-se de modo significativo e genuíno na historicidade do grupo. Vimos no terceiro capítulo que a afetividade não foi aventada como recurso pessoal do poder na teoria psicossocial dos grupos humanos de Martín-Baró (1989). Martins (2003) estudou e incluiu a afetividade como um recurso pessoal pertinente que pode agregar, facilitar ou dissolver as relações sociais e o grupo em conexão com sua atividade vital. Assim, na análise do grupo concreto a afetividade apresentou uma qualidade ontológica própria em unidade com as categorias atividade e identidade. Em outras palavras, o tipo de poder que se destacou no grupo reduziu-se às produções afetivas e emocionais. Por este motivo, denominamos esta categoria como afetividade grupal.

Depois da obtenção destas categorias ontológicas principais do grupo concreto (atividade, afetividade e identidade) que mantêm relações essenciais entre si, voltamos novamente às informações empíricas para organizá-las e explicá-las agora no contexto destes elementos teóricos abstraídos pela consciência. Nessa direção, a terceira etapa analítica caracterizou-se pela identificação, categorização, explicação e teorização dos dados singulares nas mediações complexas e recíprocas com as categorias ontológicas extraídas do processo grupal. Em outros termos, as categorias gerais e abstratas reprodutoras das relações essenciais

e reais da totalidade grupal foram utilizadas como instrumentos para guiar e analisar as situações e conteúdos singulares.

No que tange à categoria atividade grupal identificamos as ações grupais principais no movimento do grupo, eleitas na inter-relação com o objeto e a finalidade primordiais do processo grupal: a saúde do professor e a resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente. Os temas reais⁶⁷ trabalhados pelo grupo tiveram como centralidade este objeto disparador. Elaboramos alguns critérios gerais para eleger estas ações e reflexões grupais centrais originadas das temáticas potencializadoras do objeto fundamental. Desta forma, selecionamos os diálogos e discursos grupais reveladores: das condições de trabalho singulares e gerais potencialmente geradoras de sofrimento psíquico e adoecimento; de conflitos de concepções entre os integrantes acerca dos conteúdos discutidos; de indícios de mudanças de qualidade (MOURA, 2004; ABREU; MOURA, 2014) dos professores e dos conteúdos abordados; de ações e reflexões que expressam o contato tênue com as objetivações humano-genéricas na atividade de ensino.

No aprofundamento analítico da categoria afetividade grupal chegamos às seguintes sínteses teóricas: transformação e aprofundamento das vinculações emocionais positivas no grupo; o silêncio grupal como um fenômeno significativo e complementar no estudo dos afetos; a criação de novas necessidades e motivos na mediação com a atividade grupal; a reestruturação da hierarquia motivacional na consciência/atividade pedagógica; e as mediações e unidades possíveis entre os sentimentos positivos engendrados pelo grupo e o sofrimento psicossocial no trabalho docente.

As sínteses teórico-explicativas da categoria identidade grupal são: a identidade social comum dos professores como ponto de partida para o desenvolvimento da identidade coletiva; os dilemas entre ação e não-ação no que toca às relações de poder na escola, como traço do período inicial de grupalização; a existência de processos identificatórios entre os membros do grupo; a emergência do episódio singular expressivo da constituição de uma suposta identidade coletiva; a criação da necessidade de expansão da identidade coletiva conquistada pelo grupo ao contexto escolar; a preocupação dos integrantes com a existência e produção grupais como indicador relevante do seu nível de desenvolvimento.

Um exame mais atento dos procedimentos analíticos expostos e das análises principais construídos nesta tese demonstra que consolidamos a análise grupal em dois níveis analíticos integrados. Um deles referiu-se à análise da gênese e historicidade do grupo em seus

⁶⁷ História de vida; Relações de poder e a questão da autonomia; Desvalorização salarial e social; Valorização do professor; Significações sobre os alunos; Medos do educador; Dimensão positiva da atividade de ensino.

momentos mais importantes e seu desdobramento em categorias ontológicas da totalidade estudada. O outro nível analítico teve como alvo os conteúdos essenciais emergentes nos discursos grupais, geralmente atrelados aos temas reais trabalhados no grupo. Em alguns momentos da exposição estas duas linhas de análise se cruzam de maneira evidente, principalmente na discussão da categoria atividade. Em outros momentos, a análise do processo grupal do ponto de vista genético é mais preponderante, como na apresentação das categorias afetividade e identidade. Entendemos que a proposição dos dois níveis analíticos apenas enriquecem as perspectivas de saturar as múltiplas determinações constitutivas do nosso objeto fundamental de investigação; todavia, devem ser lidos nas suas unidades e diferenciações.

Resumindo, primeiro partimos do processo grupal como representação caótica do todo, depois passamos pela etapa de abstração das categorias ontológicas e dos elementos teóricos essenciais. Estes ainda não são explicativos do grupo concreto, é necessário fazer o movimento de retorno, a viagem de volta, do “abstrato ao concreto” (MARX, 1978a) para chegar ao “concreto pensado”. Na terceira etapa analítica, as categorias gerais constitutivas do ser social e seus elementos mediadores iluminam teoricamente as situações singulares, nas aproximações analíticas sucessivas o objeto grupo torna-se síntese de determinações sociais e diversas. Nesse sentido, alcançamos o ponto de chegada na explicação do objeto que não coincide mais com o ponto de partida aparente e caótico, o processo grupal torna-se concreto pensado, alcançamos a quarta e última etapa analítica.

5. A Análise e a Discussão do Processo Grupal

*Por utópico não entendo ideal e impossível, pois utopia não é isto.
Trata-se de um professor que é utópico porque ora pode existir
ora pode desaparecer, cuja permanência é fugaz porque, como seus alunos,
também é uma consciência dividida que substitui o que realmente sabe
por uma prática negadora de seu saber efetivo.
É um professor possível (e não provável), isto é,
que tanto pode existir quanto não existir,
tudo dependendo das condições contingentes de seu trabalho.
(Marilena de Souza Chauí)*

5.1 Atividade: Ações Grupais Principais

Na categoria atividade, estão contidas as ações e/ou reflexões grupais principais oriundas do processo grupal, considerando nosso objetivo e objeto fundamental de investigação. Como vimos, iniciamos pela atividade do grupo por ser considerada elemento predominante e central do processo grupal singular e cuja existência funda as demais categorias: afetividade e identidade.

As ações grupais incidem sobre as temáticas fontes de reflexão, e os diálogos e sínteses centrais serão expostos de encontro a encontro. Veremos o processar do grupo na sua historicidade: os dilemas, os processos de consciência, os pontos de unidade e de conflito nas formas de pensar e agir dos professores, tendo como foco norteador de reflexão a atividade de ensino e suas interconexões com o processo de sofrimento psíquico e adoecimento do professor, em uma escola pública singular mediada pelas determinações institucionais e sociais da totalidade concreta.

No primeiro encontro do grupo⁶⁸, a coordenadora expôs a proposta de trabalho aos professores. Apresentou o objetivo principal, o contrato de trabalho, o número de encontros, destacando as questões éticas, a importância do sigilo e das participações nas atividades sugeridas, com vistas ao desenvolvimento individual e coletivo. Ademais, enfatizou a necessidade de que a fala circulasse pelo grupo para que o conhecimento pudesse ser coletivamente construído. Os educadores concordaram com a proposta a despeito de manifestarem um pouco de apreensão e, ao mesmo tempo, interesse e curiosidade com o trabalho. Nesse primeiro dia, foi possível iniciar a reflexão e a discussão sobre as histórias de vida singulares, tarefa que produziu grande implicação e envolvimento do grupo.

⁶⁸ Como dissemos no capítulo anterior, os planos dos dez encontros grupais (e seus respectivos anexos) estão disponíveis no Anexo B. Portanto, avaliamos desnecessário fazer referência contínua a esta informação no decorrer da análise e dissertação neste capítulo, salvo nos relatos em que o número do encontro não é mencionado no texto. Ademais, sugerimos a leitura antecipada dos planos (e seus anexos) propostos para o trabalho grupal, com vistas a garantir melhor compreensão do processo analítico e interpretativo desta tese.

No segundo encontro grupal, após o término da reflexão sobre as histórias de vida, a coordenação sugeriu os temas⁶⁹ para o desenvolvimento do processo grupal, tendo em vista o objeto principal, qual seja a saúde do professor e a resistência ao sofrimento e ao adoecimento. Os educadores elegeram, democraticamente, os temas, de acordo com seus interesses e necessidades, apenas um novo tema foi adicionado. A síntese desse momento grupal será retratada a seguir:

Sobre salário você não pôs nada ali, pôs? (Fernando)
Não diretamente, mas pode colocar. Se o grupo julgar importante fazer uma discussão sobre salário? Valorização... (Coordenadora)
É, eu colocaria assim: é um tema sobre o status do professor, porque hoje em dia a gente está perdendo, são dois tipos... (Fernando)
Exatamente. (Coordenadora)
... da sociedade, ela não valoriza monetariamente... (Fernando)
Verdade. (Aline)
...então, hoje em dia, você até, né? Você fala: ah, eu sou professor, e aí já é desvalorizado. A gente mesmo falou: os piores estão virando professor. (Fernando)

Da desvalorização. (Fernando)
Eu coloquei também. (Aline)
Eu coloquei também. O status do professor. (Anita)
É, eu também coloquei. (Imaculada)
Eu também pus. (Julia)
Social e financeiro? Eu posso colocar assim? (Coordenadora)
Exatamente. (Julia)
Pode. (Anita)
Às vezes, dá vergonha de falar que é professor. Olha que absurdo! (Aline)
Gente, e mostrar o holerite, que constrangedor isso. (Julia)

Coloquei aqui. Gestão. (Professor 7)
Não, relação de poder. (Professor 2)
Sabe o que eu tenho visto, ultimamente, aqui na escola? Eles usam muito poder é sobre a gente. (Professor 4)
Não, relação de poder foi o que eu pus primeiro aqui, ó. (Professor 2)

O cuidado de si, que acho muito importante. (Anita)
[...] É, eu também acho. (Imaculada)
[...] Vocês anotaram? É consensual? (Coordenadora)
[...] É que o cuidado de si não [...] só entra o salário, essas coisas, mas é a mente estar bem. (Aline)
Isso. É isso o que eu pensei. (Coordenadora)
E outra coisa. Nós somos professores, Nós somos espelho. A gente precisa estar impecável. A gente precisa puxar esses alunos e não estar apontando... (Julia)
...de cima dele, verdade... (Aline)
Eu faço questão de educar, de estar sempre... tem que ser... (Julia)
Tem que estar bem, né? (Lourdes)
Para eles terem prazer em nos ver. (Julia)

Eu acho interessante também [...] significações sobre o aluno. (Lourdes)
Ah, eu coloquei também. (Aline)

⁶⁹ Conforme apresentado no método, nove temas foram propostos: 1) Cuidado de si; 2) Medo e desconfiança na e da atividade grupal; 3) Ser professor e inter-relações com o trabalho escolar; 4) Relacionamentos afetivos na escola; 5) Significações sobre o aluno; 6) Significações sobre a instituição escola; 7) Solidão e isolamento do professor; 8) Relações de poder e a questão da autonomia e 9) Significados da interação eu e o grupo.

Eu coloquei também. Significações sobre o aluno. (Anita)
Eu também pus. (Julia)

Pessoal, ó. Eu acho importante medo e desconfiança. (Professor 3)
Por quê? (Coordenadora)
Às vezes, eu temo assim... (Professor 3)
Eu também coloquei isso aí. (Professor 4)
O aluno que eu vou interagir [...]. O que está acontecendo? (Professor 3)
Não só do aluno... (Professor 4)
Não só do aluno... (Professor 5)
[...] Eu não vejo medo. Eu vejo insegurança. (Professor 1)

Falta um tema. (Coordenadora)
Ser professor e inter-relações com o trabalho... (Anita)
Inter-relações com o trabalho, é, eu pus isso. (Fernando)
Eu também. (Rosa)
Ser professor... (Fernando)

Os professores selecionaram coletivamente seis temas centrais para o desenvolvimento do trabalho. Conforme exposto no método, renomeamos algumas temáticas apenas para garantir maior aproximação com a produção grupal concretizada. A ordem dos temas foi discutida a cada encontro, são eles: 1) Relações de poder e a questão da autonomia; 2) Desvalorização salarial e social; 3) Valorização do professor; 4) Significações sobre o aluno; 5) Medos do educador e 6) A dimensão positiva da atividade de ensino.

Feita essa contextualização inicial, no terceiro encontro, o grupo discutiu “**As relações de poder e a questão da autonomia**” na escola, e aparecem dilemas no trabalho pedagógico: “comandar ou não comandar”, “ser comandado ou não ser comandado”.

O processo grupal revela como os educadores concebem o poder na atividade de ensinar:

[...] No meu trabalho, eu não gosto que ninguém fique falando o quê eu tenho que fazer e nem eu gosto de ficar falando para os meus comandados, como eu sou professora e técnica também, o que eles têm que fazer, se eles já sabem o que eles têm que fazer. Eu sou assim. (Imaculada)
Mas é verdade. [...] se já se sabe, se pressupõe isso: que já se saiba o quê que tem de ser feito por que que alguém tem que ficar: faz assim, faz ali, você tem que fazer isso. Eu já sei o que tem que ser feito, né? (Rosa)
Muito chato isso. (Imaculada)
Então, eu tenho que cumprir com a minha obrigação, com a minha responsabilidade, né? Eu falo isso muito para os meus filhos e para os meus alunos. Se você não gosta de ouvir bronca, cumpra com as suas responsabilidades que vocês sabem quais são, né? Porque é horrível você ter que estar mandando. Faz assim, faz aquilo. Pô, já sabe que tem ser feito. (Rosa)
Eu acho muito chato. Eu acho muito ruim. Mandar e ser mandado. (Imaculada)
Que mais que vocês sentiram? [...] Que mais isto suscita nas relações no espaço escolar? (Coordenadora)
Eu acho que, sempre, nós estamos na situação de comandar e ser comandado. Nós sempre obedecemos a alguém e estamos tomando conta de alguém. E nós que somos educadores, formadores, nós sempre estamos comandando. Numa sala de aula, você tem o comando. E você está colocando coisas novas, ensinando regras o tempo todo. Eu acho que faz parte da nossa função... (Julia)

Mas ô... (Imaculada)

...e... (Julia)

Julia, né? (Imaculada)

Isso. (Julia)

Mas, eu acho que esse comando não é você ficar o tempo todo falando para o aluno, no caso: senta, fica quieto, faz isso, faz aquilo. Não é. Eu acho que isso.

(Imaculada)

Mas... (Julia)

Tem que fazer, principalmente vocês que... (Imaculada)

A gente se sente tão cansada... (Aline)

Não. Exatamente. É o que nos esgota tremendamente... (Julia)

Julia, ao final, enfatiza a ação de “comandar” como intrínseca e necessária ao trabalho educativo, mencionando o desgaste envolvido nessa tarefa. Por outro lado, ver-se-á que os conflitos com a administração escolar são geradores de maior exaustão para este grupo de professores:

Professor 3, você queria falar alguma coisa? (Coordenadora)

Não, eu percebo assim. Ela começa assim, ó: “Nessa escola em particular está difícil a construção de vínculos”. Eu estava pensando assim: que a construção de vínculos, sobretudo no meio educacional, ela é, de fato, muito difícil. Por quê? Principalmente nós professores, desde que nós entramos, sete da manhã, nós estamos assim com muitas pessoas, muitas identidades, cada um com seus anseios, suas dificuldades. Nós trazemos os nossos anseios e os nossos cansaços também. E essa situação do comando, né? Aluno senta no seu lugar, faça o que você tem que fazer. Então, é extremamente cansativa, eu acho. E, por outro lado, tem também a direção que não está no nosso lugar e, de repente, é um intervalo pequeno, todo mundo quer ver os alunos de volta para sala, entende? Porque ninguém quer saber de ficar muito tempo com o aluno, que é extremamente cansativo. Mas, também é uma profissão edificante, porque você vê ali, a cada ano, principalmente aqui [...] eu vejo assim segundos anos, terceiros anos, como eles vão amadurecendo e pegando o jeitinho, né? (Professor 3)

É. É verdade. (Professor 5)

Na escola, de manhã, sobretudo a gente percebe isso, né? (Professor 3)

Você falou uma coisa importante... As pessoas que estão na equipe diretiva... A equipe gestora, ela não aguenta o que o professor aguenta em sala de aula, né? Porque na realidade a gente fica com o chumbo grosso. Eu prefiro com o chumbo grosso, porque eu me realizo dando aula do que na direção, mas é a minha característica. Mas, se sai da sala, se fica uma muvuca aqui embaixo, nossa! [...] A escola tem que ser silêncio! (Professor 6)

É. Não existe isso. (Professor 2)

Não é. Escola não é isso. (Professor 6)

Escola tem que ter barulho! (Professor 2)

É. Por mais que a gente também se canse em sala de aula com o movimento, que a gente fica esgotado, porque a gente sai esgotado. Chega em casa, fala assim: ninguém fala nada. (Professor 3)

[...] É mesmo, sem barulho, sem TV ligada alta. (Professor 3)

Nossa! (Professor 6)

Tem isso mesmo, gente? Vocês? (Coordenadora)

Tem. (Professor 3)

Tem, sim. (Professor 6)

Tem. (Professor 5)

Eu economizo voz em casa. Os alunos falam assim: você fala assim alto em casa?

Eu não. Eu falo aqui. Em casa eu fico quieto(a). Senão eu fico sem voz. (Professor 2)

[...] Mas é um fato real. A gente chega em casa, quer descanso... (Professor 6)

É, mas eu acho assim. A gente como está acostumado(a) a dar aula, muitas aulas, o

desgaste da aula a gente já assimila. Quando tem qualquer pepino aí fora, a direção querendo falar com... você ou a gente se indis põe com secretária, isso aí desgasta muito mais do que o aluno. (Professor 2)

Absorve? (Coordenadora)

Muito mais. (Professor 1)

Muito mais. (Professor 6)

Muito mais. (Professor 5)

Os educadores relatam a necessidade de um comando superior na escola, ou seja, compreendem a importância de uma gestão democrática que respalde as ações pedagógicas:

[...] Mas eu acho que é isso aí, mas é uma linha bem tênue mesmo. Até que ponto o poder passa do limite, ou quando que ele também é ausente. Então, a gente quer autonomia, mas também não quer ausência total... (Professor 2)

Ah, eu acho que isso é interessante... (Coordenadora)

É. (Professor 2)

de você colocar... (Coordenadora)

Então. Aqui, por exemplo, é uma escola que eu acho boa, porque eu tenho autonomia. Ninguém interfere demais na minha aula, tal. Mas, também é uma autonomia demais também, né? (Professor 2)

Se vira, né? (Professor 6)

Na hora que precisa mesmo... (Professor 2)

Se vira... (Professor 6)

... de uma presença, tal também não tem. Mas, também se tivesse demais. O poder demais, aí também não acharia bom. (Professor 2)

[...] Eu acho que a autonomia é dada não só porque a direção está ausente. É porque, na realidade, a direção daqui conhece os professores que têm. (Professor 6)

Sabem que são... (Professor 2)

[...] Sabe que a gente veste a camisa, sabe que a gente entra em sala de aula, a gente dá, pressiona mesmo. Então, por isso que a gente tem essa autonomia, né? Porque, na realidade, conhece os professores que tem. Acredito que se tivesse outra direção teria que conhecer novamente todo esse processo dos professores, né? (Professor 6)

Nesse sentido, no que tange às relações de poder e a questão da autonomia verifica-se nas discussões coletivas: a necessidade do comando equilibrado na atividade de ensino e a carência de uma gestão democrática que subsidie as ações educativas no contexto escolar. Ademais, o exercício cotidiano “do comando” nas ações de ensino e os conflitos com a administração escolar produzem imenso desgaste físico e mental nos professores.

Os educadores parecem compreender, em grupo, que a atividade educativa pressupõe o uso do poder junto aos alunos, a despeito de expressarem mais ou menos dificuldades no exercício desta função na escola e de apreciá-la em maior ou menor grau. Retomando Martín-Baró (1989), o poder está presente em todo o tecido social, e a relação mesma entre professor e aluno envolve a posse diferencial de recursos e forças. Assim, é esperado que o professor, ao organizar espaços e tempos e ao impor normas e disciplinas, se defina como tal e defina o ser aluno na escola.

Cabe ressaltar ainda, baseando-nos nos postulados do mesmo autor, que a educação

escolar é tida como parte dos processos de socialização secundária e garante a continuidade do mecanismo de internalização de normas e regras necessárias para viver em sociedade, iniciado na socialização primária. Dentre os processos de socialização existentes (linguística e sexual, por exemplo), a socialização moral é:

[...] o processo socializador por excelência, já que as formas definidoras do bem e do mal e os hábitos correspondentes constituem a materialização de uma ordem social. Mediante a aquisição de uma moral, a pessoa faz próprios os principais mecanismos de controle social de um determinado sistema (MARTÍN-BARÓ, 1985, p. 144).

Assim, a escola e, especialmente, os professores acabam exercendo essa função socializadora e preparatória que, juntamente com outros grupos sociais, será essencial na inserção futura dos indivíduos nos grupos profissionais, de trabalho e na sociedade em geral. Segundo o autor, os processos socializadores secundários permanecem ao longo da vida e têm como característica o exercício dos papéis sociais. Desse modo, o poder nos processos socializadores é um elemento importante posto na atividade pedagógica que, muitas vezes, se incumbe da transmissão de normas e regras hegemônicas do modo de produção capitalista ou, em outras palavras, pode engendrar uma moral classista voltada ao controle social.

As relações professor-aluno pressupõem, outrossim, a concretização da atividade específica de ensino e de aprendizagem. Nessa direção, o relato da professora Julia está mais próximo de uma concepção histórico-cultural de ensino e aprendizagem que tem como premissa a intervenção consciente no desenvolvimento psíquico, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Para o grupo, essa dupla exigência da tarefa educativa provoca cansaço físico e desgaste psíquico, sobretudo em uma realidade singular-particular que exige múltiplas funções (OLIVEIRA, 2004) que suplantam a finalidade primordial de transmissão do conhecimento.

É digna de nota a constatação de que os relacionamentos com a administração escolar são elementos produtores de grande desgaste psicológico para os educadores, inclusive mais intenso que os originados da atividade de ensino e das relações com os alunos. Esse dado é muito preocupante e sugere a existência de uma gestão tradicional, “[...] como aquela caracterizada pela indicação [nomeação e/ou posse] dos dirigentes escolares, como prática contraposta à eleição democrática dos mesmos”⁷⁰ (BATISTA; ODELIUS, 1999, p. 334), na

⁷⁰ O diretor das escolas estaduais (paulistas) ascende ao posto de trabalho por meio de concurso público e elege nos processos de atribuição a instituição escolar na qual exercerá a atividade gestora. Os profissionais e a comunidade não têm nenhuma ingerência na escolha democrática de seu gestor, que é completamente estranho à escola e à sua história. Os autores Batista e Obelius (1999) e Paro (2010) salientam, ainda, que esta ausência de institucionalização da responsabilidade e comprometimento com a escola leva, geralmente, a uma gestão

contramão do discurso oficial propagado nas políticas educacionais atuais acerca da pertinência das gestões democráticas nas escolas. Além disto, esses dados corroboram investigações (BATISTA; ODELIUS, 1999; KUENZER; CALDAS, 2009) que verificaram uma correlação positiva entre gestão tradicional e sofrimento psíquico ou adoecimento do professor no trabalho.

A pesquisa realizada por Batista e Odelius (1999) revelou a tendência de as escolas com gestão tradicional apresentarem de modo mais frequente outras problemáticas associadas à infraestrutura, à segurança e à produtividade escolar. As informações compartilhadas pelo grupo docente, em outros momentos, endossam essas informações, principalmente no que toca à precariedade das condições infraestruturais e à insegurança observadas na escola singular. Em outras palavras, a gestão escolar pode ser uma das determinações indiretas no agravamento das condições de trabalho imediatas e de segurança, o que pode também ser fonte de sofrimento psicológico ao grupo.

O discurso da autonomia⁷¹, que aparece no último diálogo, sugere que as ações docentes são individualizadas e independentes de um projeto coletivo maior na escola. Os professores discutem a necessidade de maiores subsídios para desenvolver suas atividades, mas parecem optar por um comando ausente e não por um autoritário, mesmo que isto implique maiores responsabilidades e exigências na reprodução do trabalho educativo.

Embora a gestão escolar pareça distante do cotidiano de trabalho nos diálogos apresentados, as cenas que serão relatadas pelos professores na ocasião da greve⁷² e na discussão sobre os medos do educador sugerem o exercício de um poder significativo sobre os mesmos. O poder tem efeito nas relações concretas e indica uma relação de desequilíbrio em determinado âmbito da vida, ou seja, implica a superioridade de um indivíduo (ou grupo) diante de outro (MARTÍN-BARÓ, 1989). Nesse sentido, nos momentos de maior conflito, a gestão parece exercer um poder sobre os educadores e isso produz um efeito real: o

centralizada, na qual o diretor aparece como representante do Estado e de suas leis, sendo portador único do poder e da autoridade. Nesse sentido, Paro (2010) defende a necessidade de revisar esse quadro e refletir sobre as formas alternativas de escolhas democráticas dos gestores nas escolas que não sejam meramente por concurso público ou pela “clientelista nomeação político-partidária”.

⁷¹ Como exposto em outros trabalhos (ASBAHR, 2005), a autonomia docente não significa fazer aleatoriamente o que se quer na atividade educativa. Essa concepção parece remontar às práticas escolares espontaneístas e de cunho escolanovistas tão criticadas pelos autores da pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2001; SAVIANI, 2012). Em contrapartida, a autonomia docente para uma perspectiva crítica se coaduna com a existência (e resistência) de um projeto coletivo cotidianamente estruturado, com a contribuição de todos os professores e agentes da escola, a proposta do projeto-atividade (MOURA, 2004; ASBAHR, 2005) construída por pesquisadores do GEPAPE-FEUSP pode ser um dos caminhos possíveis contra a fragmentação alienante da escola no capitalismo recente. Segundo Moura (2004, p. 262), “[...] quem dá o sentido da humanização é o projeto que organiza referenciais para o professor construir o seu projeto, tendo como objetivo o produto que busca para o grupo e, consequentemente, para ele também”.

⁷² Na exposição da categoria “Identidade Grupal”.

subjugamento.

As ações grupais explicitam estas contradições referentes ao poder no cotidiano escolar, mas neste momento inicial de grupalização isto não é suficiente para engendrar possíveis ações de transformação diante da institucionalidade mais imediata. No entanto, teremos ocasião de confirmar que repensar coletivamente as relações de poder imediatas e mediatas (MARTÍN-BARÓ, 1989) na escola e suas determinações nas formas de pensar, sentir e agir dos indivíduos tem efeitos concretos nos processos de conscientização.

Os diálogos grupais expressam também as situações multifacetadas de poder vividas pelos professores, pelos alunos e pela gestão no cotidiano da escola. O que evidencia a possibilidade dos “complexos diferenciais de poder” (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 101). Ou seja, quem comanda em um determinado contexto pode ser comandado em outro e vice-versa. Nesse sentido, os professores orientam seus alunos pela posse de determinados recursos no trabalho educativo em sala de aula, ao passo que, no contexto mais amplo de institucionalização, os educadores são submetidos às regras impostas pela gestão escolar. Todavia, o autor alerta que os tipos de poder nem sempre são equivalentes e têm o mesmo sentido e que “[...] a variável do poder deve ser considerada em cada caso em sua concreção social e histórica e, portanto, que pode dar-se em todos os âmbitos da vida social, qualquer que seja seu caráter e importância” (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 101)

O tema “**Desvalorização salarial e social**” do magistério é o alvo de discussão do grupo, no quarto encontro. Os docentes ficam impactados ao assistirem ao depoimento da professora Amanda Gurgel:

[...] Não pode esquecer de tudo isso. (Professor 2)

Deve ter sido pífio diante da necessidade, né? (Coordenadora)

Não tem nem comentário, acho. (Professor 4)

Vocês quietinhos? (Coordenadora)

É. (Grupo)

Ela falou tudo que é real, tudo que é fato. A gente sabe que é fato, que é real, mas que as autoridades políticas não tomam nenhuma atitude. Para quê valorizar o professor que é um meio fundamental para uma boa educação, né? Sendo que nós necessitamos, quer dizer, eles necessitam de um povo inculto [...]. Países de primeiro mundo, quem é que ganha bem? Professor! Que o país é bem, as famílias vão bem, bem estruturadas, né? Bons empregos, né? São questionadoras. Aqui não precisa ser questionador [...]. (Professor 6)

Eu achei interessante uma fala dela que é o que acontece. O professor, para ter um salário bom, tem que fazer os três horários: manhã, tarde e noite. E a qualidade? (Professor 4)

Não tem, né? (Professor 5)

Não tem qualidade, o professor não tem saúde, não tem nada. (Professor 4)

Nem bom humor. É o que mais a gente precisa. (Professor 5)

(Risos do grupo)

É impossível. (Professor 2)

É. (Professor 5)

Muito menos. (Professor 4)

[...] Resumindo o que ela falou um pouco aí, fica aquele impasse, de quem que vai ser o responsável pelo fracasso? Entendeu? Aí vão todos jogar aonde? O governo no final, a direção, tudo joga aonde? No professor. Ah, o fracasso é culpa do professor. Foi você que não fez aula interessante, o aluno não se interessa, porque você não estimulou. Então, vai ficar nisso. Na fala dela, não. O fracasso são os políticos que não valorizam, que não aumentam o nosso salário. Então, eu acho que a linha principal é essa. É ver de quem é o responsável pelo fracasso? É lógico, aí vão falar: a lá, professor, a lá, trabalha três turnos, tem oitocentos alunos. Vai ter qualidade? Não vai mesmo. Mas e aí? É, realmente, é nosso o fracasso, é nossa a responsabilidade? Vão jogar nas nossas costas, com certeza. Só que o fracasso, acho que não é a gente o responsável, né? [...] (Professor 2)

É revoltante, né? É revoltante a gente saber que a gente tem tudo para ser um grande país, é um povo trabalhador... (Professor 6)

Criativo, inteligente. (Professor 1)

É. Acorda cedo, dá um duro danado. Tem gente que fala que brasileiro é vagabundo, né? Mas vê a maioria da população. O horário que trabalha, o quanto que ganha, né? A vida sofrida que leva. E poderia estar melhor se tivesse um estudo melhor, se o Brasil valorizasse a educação, né? O país poderia ser um superpaís, mas a diferença entre a qualidade de vida é muito grande, né? Então, a gente não consegue ser uma superpotência nesse sentido, porque a qualidade de vida é muito baixa. Então, dá dó porque a gente tem a arma na mão, nós, professores, temos a arma na mão, sabemos o caminho e parece que a gente nada, nada, nada e morre na praia, e ainda tem a plateia, vendo a gente nadar: isso, morre mais um pouquinho, bebe mais um pouquinho de água aí, né? [...] (Professor 6)

Neste discurso coletivo, os professores compreendem que não há interesse político e econômico para que os filhos da classe trabalhadora tenham educação escolar de qualidade, começando pela retribuição de salário digno ao magistério. Também questionam os supostos culpados pelas circunstâncias nas quais está colocada a escola pública atualmente. Tentam entender que as dificuldades encontradas na educação pública podem estar alicerçadas em outras determinações sociais e econômicas. As significações dominantes (LEONTIEV, 2004) sobre a profissão docente na sociedade tendem a ratificar, de um modo ou de outro, a ideia de que os professores têm as maiores responsabilidades pelas mazelas existentes na escola pública. Nesse sentido, a retórica de que um bom professor deve superar as dificuldades existentes no trabalho, inclusive as salariais e às ligadas à sobrevivência, é algo também extremamente presente nos significados que circundam os discursos governamentais e os da sociedade brasileira de modo geral.

O grupo parece entender que há um mecanismo de responsabilização do professor pela qualidade da educação escolar nos dias de hoje. Essa situação também reflete as consequências concretas da política do Estado Mínimo e Neoliberal na desvalorização e precarização do trabalho docente analisada por inúmeros autores (OLIVEIRA, 2004; FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2009) baseada nos baixos salários, na ausência de contratação de pessoal e na intensificação da jornada de trabalho.

Ao final, o Professor 6 revela a adaptação da população à sociabilidade capitalista,

baseada no trabalho, e os limites da educação escolar para transformá-la. Alguns educadores parecem compreender que as contradições do modo de produção capitalista, gerador de exploração e de desigualdade social, interferem no trabalho educativo. Vale lembrar aqui a tese de Saviani (2012, p. 66) segundo a qual a educação escolar não tem potencial de alavancar processos mais amplos de transformação social, reconhecendo ser ela “elemento secundário e determinado” pela totalidade social. Entretanto, em virtude de a escola e de a sociedade manterem relações dialéticas entre si, a educação escolar pode vir-a-ser mediatamente um dos instrumentos significativos na transformação do elemento determinante, que é o modo de produção capitalista. Desse modo, a educação e a transformação das consciências do ponto de vista da genericidade, pela educação escolar, é aspecto a ser considerado na superação da “pré-história da humanidade” (MARX; ENGELS, 1980).

Retornando ao diálogo, todo esse quadro refrata no psiquismo do professor, “[...] *nós, professores, temos a arma na mão, sabemos o caminho e parece que a gente nada, nada, nada e morre na praia [...]*”. Vemos a dificuldade de os educadores se humanizarem e humanizarem os seus alunos na atividade pedagógica. Os seus ideais não condizem com as ações reais, seus sonhos não se transformam em realidade. Todas as determinações assinaladas anteriormente (baixos salários, intensificação da jornada e precarização do trabalho e outros) impactam sobremaneira o trabalho educativo. Nesse sentido, não entendemos que há uma desresponsabilização dos professores com as suas práticas, atribuindo o fracasso da educação aos fatores externos e macroestruturais, fenômeno muito comum nos relatos docentes analisados por Collares e Moysés (1996), denominado de “sociologização do fracasso escolar”.

Em contrapartida, vemos, nos discursos destes educadores, a tentativa, muitas vezes, frustrada de cumprir o papel essencial de garantir a apropriação do conhecimento pelos seus alunos, à revelia de todas as condições precárias de trabalho. As sérias implicações do fracasso escolar dos alunos confrontam o professor com a inexistência de sentido no seu trabalho e, portanto, com a conformação da sua própria vida. Já que o sentido no trabalho é elemento vital para a saúde psicológica e o desenvolvimento pleno da personalidade do indivíduo. Nesse sentido, a desumanização no trabalho educativo coloca em xeque a humanização da vida em sua totalidade.

Ainda no quarto encontro, após a leitura do texto “Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador”, os educadores compartilham outros elementos relevantes sobre o tema:

Já logo no começo quando ele faz a comparação entre profissões que têm o mesmo nível superior [...]. O professor com nível superior com mestrado ou doutorado, o que for, ele sempre vai ganhar menos de qualquer outra profissão, né? Nós ganhamos menos [...]. Então, a gente pode estudar tanto quanto o engenheiro, tanto quanto qualquer outro e vamos ganhar menos, tá? Então, às vezes eu fico pensando: compensa? Você fazer uma pós? Fazer um doutorado? Você vai ganhar menos. Vai rachar de estudar do mesmo jeito e vai ganhar menos, né? **(Rosa)**

[...] Injustiças nas diferenças salariais. **(Coordenadora)**

E aí também tem a desvalorização que não é mais bonito ser professor, antigamente falar eu sou professora. Nossa, você é professora? **(Rosa)**

Inclusive o texto também traz isto, né? **(Coordenadora)**

Status. **(Fernando)**

Isso. **(Coordenadora)**

Agora nós não temos mais status. Você fala que é professor, ninguém nem liga. Passa batido. **(Rosa)**

É. E o professor vive com essa contradição, né? **(Coordenadora)**

É, porque antes tinha aquela ideologia mesmo, né? Ó, eu sou professor! Estou preocupado em formar as pessoas. Hoje o mundo é um mundo do consumo, né? A gente sabe que hoje o valor maior... **(Fernando)**

É de quem consome mais. **(Aline)**

... é o valor... é o valor do consumo, então, se você não ganha bem... **(Fernando)**

Você não consome. Não faz parte da elite. **(Julia)**

[...] Daí, o que eu botei realmente é isso. Então, parece que, por eu ser professor, eu sou um mal profissional, eu parei no caminho... **(Fernando)**

Tem menos capacidade. **(Aline)**

Parece que você virou professor, você não chegou lá. Você está no meio do caminho... **(Fernando)**

Eu sinto isso também, Fernando. **(Aline)**

Então, mas está ficando esse clima. **(Fernando)**

Parece que você não serve para mais nada. Parece que você não deu certo. **(Julia)**

É como se: nossa, por que que você não fez outra coisa? **(Aline)**

Por que que você está dando aula se você... **(Fernando)**

Você não conseguiu? **(Aline)**

Aí, você começa a pensar. Já que eu estou na escola, eu sou ruim? Eu sou mal profissional? **(Fernando)**

Nossa, por que que você escolheu isso? **(Rosa)**

[...] Um fiscal de rendas, por exemplo. Um fiscal de rendas é um funcionário... **(Julia)**

Mas, será que, por ele ganhar o dobro e o triplo da gente, ele trabalha muito mais?

[...] Será que se esforça mais? **(Fernando)**

Ó, Fernando, mas essa palavra aqui ó: “[...] que ganha pior para o seu nível de formação e responsabilidade...” **(Lourdes)**

O professor... **(Fernando)**

Exatamente. **(Julia)**

Vejam bem: nós estamos com uma sala com trinta e cinco... **(Lourdes)**

Exatamente. **(Julia)**

...quarenta alunos. Como diz aqui, ó: é tão “[...] diversificada sócio-culturalmente que não há método de ensino que dê conta de fazer todo mundo aprender exigindo esforço e criatividade em dobro”. **(Lourdes)**

Mas, aí, então. Exige esforço... **(Fernando)**

E aí a gente percebe em determinadas salas, nossa, hoje eu sai assim, cansada e estressada. Eu cheguei em casa, não dei conta de fazer mais nada que eu tinha programado para tarde. Eu ia ao banco pagar uma conta, tinha que entrar, eu ia no centro. Que que eu fiz? Dormir para resgatar minha energia para depois poder voltar aqui no HTPC e à noite mais três aulas. Porque o nível de responsabilidade é grande e você encontra, assim, muita diversidade, muito sofrimento, muita defasagem na aprendizagem, na afetividade, em todos os níveis. E se você é responsável, ali, você quer dar o melhor de si, mas depois têm todas essas contradições mesmo. Por exemplo, eu comprei, financiei um apartamento, graças à Deus, mas não dou conta de mobiliar esse apartamento. **(Lourdes)**

É frustrante. (Julia)

É frustrante, não é? Cada mês você tem que comprar uma coisinha. O mês que vem, quem sabe agosto, setembro, outubro e assim. Por quê? Por causa da defasagem salarial. (Lourdes)

Trabalhando arduamente, você não consegue obter aquilo que é justo, que você merece. (Julia)

E economizando, né, Julia? (Lourdes)

E tem que economizar, tem que poupar ainda. (Fernando)

Tem que poupar. Você tem que pensar para gastar. (Lourdes)

Aí, como é que é o nível de vida do professor? Mas eu acho que é isso, eles nos colocam tanta responsabilidade, tanta coisa, aí, você não consegue cumprir. Aí, você fica: Mas sou eu? Será que eu que não sou um bom profissional mesmo? Por eu não estar cumprindo? Eu estou cansado. Por que eu não consigo me esforçar? Eu não estou dando conta. Por que será que eu não consigo mesmo? Sabe, tanta gente ganhando três, quatro vezes mais que eu. (Fernando)

Ó, outro também que fala bem dessa situação: “[...] estamos falando de sobrevivência, de conforto, de dignidade que quando ferida estressa, cansa e faz sofrer”. (Lourdes)

Não é nem o a mais. (Julia)

Não. É sobrevivência! (Lourdes)

Sobrevivência! (Julia)

Não é, nem é comprar um perfume de luxo. Uma bolsa, uma roupa. É sobrevivência. (Lourdes)

Que é aquilo que a Amanda Gurgel também sinaliza na fala dela, né? [...] (Coordenadora)

É. Aqui, Fernando, lembrei de você: “Não pode se dar ao luxo de ter mapas atualizados”. (Lourdes)

Do dicionário você lembrou de mim, né? De Inglês. (Julia)

De dicionários. “Uma boa biblioteca para consultas, livros novos da sua área”. Como eu adoraria comprar novos livros. Nem um dicionário de Filosofia grande, bom, eu tenho. “De acordo com as exigências da atividade e muitas vezes com a vontade pessoal”. (Lourdes)

Então, como que a gente vai melhorar se a gente não é valorizado, se não tem condições de trabalho? Como que o professor vai... (Fernando)

Fazer cursos? (Aline)

... como que eu vou melhorar? Eu vou me esforçar mais? Eu já estou dando o máximo e não consigo. (Fernando)

A professora Rosa relata “tem a desvalorização que hoje não é mais bonito ser professor”, e os outros professores concordam com a afirmativa. Os educadores revelam o saudosismo de uma época dourada na profissão docente que nunca existiu concretamente (ASBAHR, 2005). Em outras palavras, idealizam um momento histórico, no qual as condições da educação escolar eram melhores das que estão colocadas atualmente.

No diálogo grupal, os educadores reiteram que, hoje, “o valor maior é do consumo” e que “não temos mais status”. Eles parecem constatar e expressar os significados sociais compartilhados de desvalorização sobre ser professor hoje e questionam, coletivamente, os seus próprios valores como profissionais e como pessoas. Assim, surgem indagações relacionadas à capacidade de exercer a atividade pedagógica, a sociedade desvaloriza objetivamente o professor que sente subjetivamente que “parou no caminho”, “não chegou lá”, “não deu certo”, é “mal profissional”.

De acordo com Vasques-Menezes e Gazzotti (1999, p. 377):

[...] O desgaste emocional vem do esforço sem compensação que leva a um cansaço não só físico. O professor começa a sentir como se suas forças estivessem sendo sugadas. Se de um lado isso acontece, de outro, as sucessivas frustrações levam-no a questionar a sua competência [...].

Por outro lado, o grupo se depara com a responsabilidade, com o esforço e com a exigência reais da atividade pedagógica. Os educadores afirmam que suas ações são árduas, os filhos da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2009) apresentam demandas educativas e emocionais diversificadas, as salas têm muitos alunos e o salário recebido não condiz com a complexidade e as multideterminações do trabalho educativo.

Portanto, a atividade grupal explicita a coexistência das significações de desvalorização social e das ações pedagógicas sem sentido. Os professores buscam compreender, em grupo, as raízes das contradições internas da consciência (LEONTIEV, 2004): *“Mas sou eu? Será que eu que não sou um bom profissional mesmo? Por eu não estar cumprindo? Eu estou cansado, por que eu não consigo me esforçar?”*. Essas inadequações nas consciências produzem sentimentos variados de inferioridade, cansaço, incapacidade e desânimo. Os docentes intentam explicar a gênese desse sofrimento coletivo que está, outrossim, no paradoxo da mínima valorização social e financeira e a máxima exigência requerida pela atividade de ensino.

Rosa percebe, na comparação com as demais profissões e outros funcionários do estado, que eles são os mais desfavorecidos em termos salariais. Além de notar que, mesmo continuando os estudos, os educadores continuarão ganhando menos em relação aos demais profissionais. No seu relato, o salário parece ser um motivo-estímulo importante para prosseguir os estudos.

Os diversos relatos dos professores no grupo indicam que, apesar de terem necessidades e expectativas de continuidade da formação, a estrutura cotidiana e fragmentária de suas atividades obstaculiza a plena consolidação dos estudos (teóricos). A defasagem salarial leva à necessidade de estender a jornada de trabalho, dificultando que os educadores se dediquem à formação e à internalização de novos conhecimentos pedagógicos e de sua disciplina específica.

A formação continuada e coletiva, por intermédio do estudo teórico, entendido como contato consciente com as objetivações genéricas para-si (HELLER, 2008), pode ser um dos instrumentais essenciais contra a heterogeneidade e a alienação que regem o trabalho pedagógico. Se o contato com as objetivações genéricas e humanizadoras tornam-se a exceção

e não a regra nas estruturas das atividades destes professores, estes tendem a se guiar pelo espontaneísmo e pelo senso comum. Por conseguinte, isso pode dificultar a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pelos alunos, ou, em termos vigotskianos, a evolução dos conceitos espontâneos aos conceitos genuinamente científicos (VYGOTSKI, 2001) fica comprometida.

Como aponta o diálogo grupal acima, o salário recebido, geralmente, impede a satisfação integral das necessidades elementares de sobrevivência e a aquisição de uma série de recursos e instrumentais imprescindíveis para o exercício da pesquisa e da docência (livros, mapas, dicionários, dentre outros). Em outras palavras, a defasagem salarial impede, indiretamente, a satisfação das necessidades e motivos superiores (LEONTIEV, 1983, 2004) ligados à profissão docente. Esse panorama é desvelador de como as condições vigentes na escola pública dificultam, de incontáveis formas, que o professor se objetive plenamente como trabalhador intelectual.

Com base na premissa leontieviana de que a atividade humana é polimotivada, podemos considerar que, a despeito do salário não ser o único motivo que incita esses educadores a desempenharem a atividade pedagógica, os baixos salários trazem sérias consequências objetivas e subjetivas para esse grupo. Vale recordar que os professores agregaram coletivamente esse tema, a fim de ser discutido no processo grupal. Esse dado leva-nos a supor que o salário irrisório é um dos determinantes importantes na produção social do sofrimento psíquico deste grupo singular⁷³.

Vale recordar que a maioria dos professores do grupo analisado pode ser considerada como funcionário público assalariado⁷⁴ (LESSA, 2011), que recebe seu salário do Estado, em seu formato Mínimo e Neoliberal, podendo ademais ser classificada como trabalhador improdutivo (LESSA, 2011), que não produz diretamente mais-valia.

Assim, esses professores são funcionários públicos do Estado e trabalhadores

⁷³ Este dado aparece em pesquisa realizada por Kuenzer e Caldas (2009), citada no segundo capítulo. Outra questão a ser investigada e discutida é em que medida os baixos salários determinam a objetivação da atividade de ensino e de aprendizagem. Algumas reflexões preliminares foram realizadas por Minhoto e Penna (2011). Consideramos que o trabalho docente é de natureza complexa e multideterminada e não existe uma relação determinista entre salário e atividade de ensino. Para esses professores, o salário, como “motivo-estímulo”, (LEONTIEV, 1983) norteia a atividade de ensino, todavia subsistem outros motivos que a guiam, inclusive os de ordem humano-genérica.

⁷⁴ Atualmente, os professores em exercício na SEESP estão divididos em categorias: são os efetivos, os estáveis (categoria F) e os temporários (categoria O) (SARACINO, 2013). Os professores efetivos são aprovados nos concursos públicos para o cargo. A categoria F é composta por docentes que, embora não sejam efetivos, têm estabilidade. Ao passo que os professores temporários da categoria O mantêm contrato de dois anos e estão submetidos às condições mais precárias de trabalho. Segundo Saldanha (2014), a partir de dados fornecidos pela SEESP, o número de docentes temporários atingiu 54 mil em 2014, representando 22,76 % do total de professores atuantes na rede. Os estáveis e efetivos perfazem, respectivamente, 21,93% e 55,31%.

assalariados e improdutivos. Já problematizamos as controvérsias desta última afirmativa, já que a lógica capitalista se alastra infinitamente em todos os campos da vida social, e a esfera pública educacional também é comprimida pelos valores, pelos ditames e pelos conflitos do capital e trabalho. Como vimos, as parcerias público-privado já se tornaram prática cotidiana e vigente na educação em particular, e em todos os setores sociais. Nesse sentido, entendemos que os professores são explorados e oprimidos pelo Estado Mínimo, em virtude do pagamento de salários irrisórios e das péssimas condições de trabalho impostas para o exercício profissional.

As ações grupais criam condições para deflagrar as contradições nas consciências dos professores que têm como determinação fundamental as condições de trabalho gerais impostas pela sociabilidade capitalista. Os diálogos coletivos tornam evidente que os professores têm concepções e sentimentos muito semelhantes acerca da incontestável desvalorização social e salarial. Na mesma direção, Lane (2006) afirma que os indivíduos, ao se agruparem, podem constatar que seus pensamentos, anseios, afetos e problemas são semelhantes. O processo grupal apresenta a perspectiva de desvelar os processos de alienação do indivíduo, assim como pode confrontar seus integrantes com as condições objetivas e subjetivas e os recursos existentes na conformação ou na resistência às mesmas.

Ainda nesse quarto encontro, notamos como as políticas educacionais vigentes contribuem para acentuar a fragmentação da consciência e da atividade pedagógicas. Os professores refletiram sobre a repercussão do “Programa de Promoção por Mérito”⁷⁵, da “Bonificação por Resultados”⁷⁶ e as repercussões da “Progressão Continuada”⁷⁷ em suas ações concretas:

[...] Já. É. A questão de ter que fazer uma prova para ganhar mais. Eu mesmo não consegui passar na... (Professor 3)

Nossa, falando nisso... (Professor 5)

Já está aberta já a inscrição. (Professor 3)

Eu tenho que fazer agora? Meu Deus, eu nem estudei. Preciso de dinheiro. E agora? (risos) Eu nem estou sabendo? Abriu quando? (Professor 5)

Segunda-feira. (Professor 3)

Gente, tem que fazer inscrição. Tem que fazer inscrição. Até quando vai? (Professor 5)

Não sei. Não me avisaram, mas está aberto. (Professor 3)

⁷⁵ Ver página 55.

⁷⁶ Ver página 55.

⁷⁷ Segundo a Resolução SE nº 81, de 16/12/2011, no “Artigo 2º - O ensino fundamental terá sua organização curricular desenvolvida em regime de progressão continuada, estruturada em 9 (nove) anos, constituída por dois segmentos de ensino (ciclos):

I - anos iniciais, correspondendo ao ensino do 1º ao 5º ano;

II - anos finais, correspondendo ao ensino do 6º ao 9º ano”. (SÃO PAULO, 2014c)

Mas está aberto? (Professor 5)

Está aberto. (Professor 3)

Estava lembrando disso, que tinha que estudar agora [...]. Eu tenho que estudar muito para ganhar dinheiro. Quanto? Quanto que eles vão pagar? (Professor 5)

Vinte e cinco por cento? (Professor 1)

Não é mais vinte e cinco. (Professor 5)

Não? (Professor 1)

A última vez já era quinze por cento. Os primeiros fizeram a prova, ganharam vinte e cinco. Agora quem fez [...] já abaixou. (Professor 3)

Olha, gente, com vinte e cinco por cento eu ganho uma merreca. Já pensou se não tivesse? E agora? Olha que horror! Ai meu Deus. (Professor 5)

Gozado, eles fazem o professor estudar para ganhar mais e o aluno não precisa. Ele passa. Presença sem estudar, sem nota. (Professor 4)

Exatamente. É. (Professor 1)

[...] É a quantidade. (Professor 2)

Para constar que tem diploma... (Professor 6)

Eu acho que essa progressão continuada... (Professor 4)

É quantidade, não qualidade. (Professor 2)

É quantidade. São os números. (Professor 6)

São os números. O que ele(a) falou... (Professor 2)

[...] Então, eles passam os números para a direção, a direção quer ganhar bônus, todo mundo quer ganhar bônus, vamos passando, vamos... Quanto mais, melhor. (Professor 4)

O nosso bônus é em cima disso aí mesmo. Não repetir ninguém, ele aumenta. Então, para maquiá-los esses números aí. (Professor 2)

E é uma bola de neve, né? Porque, vejam só: saem sem cultura. Estes que não têm cultura, não têm educação, vão gerar famílias. Não vão saber educar, porque eles não têm formação suficiente, né? [...] (Professor 6)

E a gente como professor(a) vê que o nosso aluno não conseguiu nada, a gente fica também, né? Sou o(a) responsável por esse fracasso aí. É. (Professor 2)

Angustiado(a) de certa forma, né? E gera angústia, né? (Professor 3)

Então, lógico! (Professor 2)

No quinto encontro, o grupo voltou a discutir brevemente sobre a avaliação do “Programa de Promoção por Mérito”⁷⁸. O Professor 5 pareceu bem preocupado(a) com a possibilidade de não ser aprovado(a):

[...] Daí o Professor 3 falou para mim: Professor 5, está aberto. Falei: meu Deus do céu, não vou passar. Tem que estudar porque a gente, coitadinho da gente. A gente não concorda, mas a gente quer ganhar um dinheirinho! (Professor 5)

Os professores dialogaram, criticamente, acerca das políticas educacionais existentes na escola pública estadual paulista atualmente. O Professor 5 vê nessa oportunidade uma das

⁷⁸ Minhoto e Penna (2011) salientam, à luz de informações fornecidas pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), que o governo enviou o Projeto de Lei Complementar do “Programa de Promoção por Mérito” sem antes chamar as entidades representativas do magistério para informá-las sobre o caráter da proposta. Segundo as autoras, “[...] a proposta prevê que a promoção dos profissionais poderá ocorrer em uma escala de cinco faixas de elevação para cada classe de professor, para diretores e para supervisores, além das evoluções por níveis previstas na atual legislação” (MINHOTO; PENNA, 2011, p. 152). As avaliações são realizadas anualmente e os professores podem ascender apenas uma faixa de cada vez, devendo permanecer na mesma por três anos para concorrer à seguinte. No máximo, 20% dos servidores integrantes de cada faixa podem participar de cada processo de promoção, mesmo que um número maior tenha bom desempenho na avaliação.

poucas chances de melhorar o seu salário, a despeito de parecer ter uma concepção crítica dessa avaliação meritocrática. Por isso, afirmou: “*Eu tenho que estudar muito para ganhar dinheiro*”. Em outros relatos deste(a) professor(a), fica claro o seu comprometimento real com a atividade de ensino que, possivelmente, ainda seja geradora de sentido pessoal. Entretanto, a crise financeira vivenciada pelo(a) educador(a) induz à realização da prova na esperança de melhorar o seu salário e suas condições de vida e de sua família. Este caso pode ser ilustrativo do paradoxo vivido por muitos professores no estado.

Temos uma hipótese de trabalho no que toca aos impactos subjetivos e aos motivos que estimulam a candidatura à avaliação de mérito. A despeito da complexidade que perpassa a estrutura da consciência-atividade pedagógica de cada educador, algo notório é que muitos professores têm sua atividade hegemonicamente impelida pelos motivos-estímulos que não apresentam a potencialidade de conferir sentido pessoal (LEONTIEV, 1983; ASBAHR, 2005), o salário e a própria estabilidade pública podem ser exemplos de motivos-estímulos. Desse modo, supomos que a política de avaliação por mérito pode estimular o desenvolvimento de novos motivos-estímulos como guia para a atividade de estudo dos professores. Em outros termos, os educadores que não priorizam, na sua prática cotidiana, a formação e os estudos, podem voltar a fazê-lo com vistas à aprovação nessa prova. Qual o sentido dessa atividade de estudo? O que pode motivar essa atividade de estudo pode ser a aprovação no exame e não a apropriação de conhecimentos para a humanização de professores e alunos, pela mediação educativa. Assim, alertamos sobre as possibilidades de construção de sentidos alienados e desumanizadores na atividade de estudo dessa natureza, reforçadas pelas avaliações de mérito.

O estudo teórico, como atividade genérica e inerente à prática de ensino, deveria ser um fim em si mesmo para formar o professor e subsidiá-lo na atividade de ensino e não um meio de garantia de aumento salarial. Isso pode produzir uma inversão, a busca pela formação pode ser balizada por um motivo-estímulo (aumento do salário) em detrimento dos motivos geradores de sentido pessoal, típicos de uma atividade de estudo humanizadora e superior.

Ademais, a avaliação por mérito provoca uma pressão pela busca individual do estudo e da formação, tendo em vista algum ganho extra e a promoção na carreira. Minhoto e Penna (2011) alegam que essa política pode gerar competição e individualismo na escola e comprometer a solidariedade e o trabalho coletivo, tão essenciais ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. As autoras pautaram-se em estudos internacionais, que testaram a eficiência das políticas educacionais relacionadas à remuneração por mérito em países ricos e pobres, e concluíram que ainda não há evidências empíricas da relação entre a atribuição de

incentivos monetários e a motivação dos professores com o trabalho e com a qualidade de ensino.

Em termos macrossociais, o programa de promoção por mérito imposto aos professores da rede estadual paulista é uma forma de enxugar os gastos públicos e não remunerar adequadamente a totalidade da categoria, mas apenas aqueles considerados “mais esforçados”, que se “dedicam e estudam mais” e, portanto, obtêm o “sucesso” e a “recompensa” merecidos. Vemos a face ideológica e perversa do Estado, que segue à risca os preceitos e receitas neoliberais, comprometendo o trabalho educativo dos professores, que já são cotidianamente oprimidos com as inumeráveis condições adversas que lhes são autoritariamente outorgadas.

Na segunda parte do diálogo, o grupo discute a “Bonificação por Resultados” e as consequências da “Progressão Continuada” no Ensino Médio. Os professores, e outros funcionários da SEESP, recebem bonificação de acordo com os resultados do IDESP⁷⁹. Nesse sentido, há uma busca desenfreada das escolas para melhorar as metas quantitativas impostas pelo sistema estadual e nacional. Como o Professor 2 confirma: *“O nosso bônus é em cima disso aí mesmo. Não repetir ninguém, ele aumenta”*. O grupo reitera que a vigência desse programa compromete a qualidade da educação escolar, na contramão dos objetivos formalmente estabelecidos pela lei que institui o mesmo.

Os educadores refletem sobre os impactos destas políticas na atividade de ensino e na aprendizagem dos alunos. Eles questionam o sentido do trabalho, ao perceberem que os estudantes não conseguem se apropriar minimamente dos conhecimentos científicos. Ou seja, o desempenho é insuficiente e, mesmo assim, os alunos são aprovados. Esse fenômeno tem relação intrínseca com o sistema de ciclos implantado no Ensino Fundamental e que diminuiu a retenção nesse nível de ensino. Interessante notar, ainda, as similaridades entre os relatos do grupo de professores do Ensino Médio e dos professores do Ensino Fundamental (KUENZER, CALDAS, 2009). Eles também indagam a ausência de autonomia plena na avaliação dos alunos e a constatação das imensas dificuldades escolares dos alunos, em todos os âmbitos, em virtude da diminuição da retenção; enfim, questionam o papel do professor nesse processo e o sentido de seu trabalho diante dessa estrutura escolar. Aqui, a evocação da figura do professor tarefeiro e mero cumpridor de pautas alheias torna-se inevitável.

Assim, evidenciamos uma nova fratura na atividade pedagógica e podemos questionar as teses que defendem a natureza inalienável do trabalho docente. O fetiche no trabalho

⁷⁹ Ver informações sobre o IDESP na página 107.

docente pode se dar quando o professor é impossibilitado de se reconhecer humanamente no seu objeto que, à diferença daquele do trabalho proletário, é uma personalidade ou sujeito ativo e pensante.

A despeito de o grupo avançar na explicitação do modo como as políticas educacionais determinam sobremaneira a atividade de ensino, comprometendo a humanização e a formação dos alunos, os professores culpam a si mesmos, em última instância, por esse estado de coisas. Assim, a consciência fica limitada no elevar-se acima do singular-particular e ponderar todos os elementos contidos na avaliação de um fenômeno ou objeto, manifestando-se a espontaneidade (HELLER, 2008) característica do senso comum e do cotidiano alienado.

De modo geral, é importante detectar as contradições ou inadequações das consciências desveladas em grupo até aqui. Em alguns momentos, os professores parecem ampliar a compreensão das múltiplas determinações subjacentes à atividade pedagógica; em outros momentos, aderem a visões particularistas, nas quais o movimento entre o singular-particular-universal (LUKÁCS, 2012) próprio da totalidade concreta é obliterado.

Também no quarto encontro, o grupo busca refletir, mais detidamente, sobre os aspectos intrínsecos às ações fragmentadas de ensino. Aline⁸⁰ revela como os resultados aquém dos esperados na atividade de ensino com os alunos produz imensa frustração:

[...] Como que vocês se sentem vendo esses conteúdos que a professora Amanda traz, com todas essas questões que vocês estão relatando aqui hoje, que não só se referem às questões salariais, mas à própria formação do aluno, né? Verificar isso dia após dia, ano após ano? (Coordenadora)

A questão salarial está totalmente ligada ao conhecimento do aluno também, porque, querendo ou não, professores dão aula de manhã, à tarde e à noite. Que nem, vai ter olimpíada brasileira de Matemática. Que legal que seria... que... se fosse, por exemplo: se nós tivéssemos vinte aulas em sala de aula, um período que não fosse sala de aula, tivéssemos um salário digno para trabalhar [...]. Ter dez aulas para fazer projetos, as coisas diferentes, preparar esses alunos. Nós temos alunos que querem. Agora, por exemplo... (Aline)

Como preparar? Que horas? (Julia)

Eu até gostaria. Por exemplo: nossa, que legal!, porque nós vamos pra olimpíada! Que horas que eu vou fazer isso? (Aline)

Então! (Julia)

Poderia fazer, eu faria até de graça, como eu já fiz muitas vezes. Como a Vanessa já fez e faz. Hoje em dia, estou precisando trabalhar de manhã, à tarde e à noite. Eu não posso fazer isso mais. Eu não posso nem me dar o luxo de fazer um trabalho social com os meus alunos [...]. Porque quando eu era solteira, não tinha filho, eu ainda fazia de graça. A gente vinha, dava aula, fazia as coisas diferentes. Hoje em dia, eu, nem isso eu posso. [...] É frustração total mesmo. Porque a gente sabe que em sala de aula não é suficiente. Eu vejo lá o meu terceiro ano. Tem quarenta e cinco minutos à noite que voam. São quatro aulas. Uma defasagem imensa e eles

⁸⁰ Estamos analisando alguns indícios da estrutura da atividade pedagógica dos professores. Entretanto, temos clareza dos limites deste estudo para abarcar a complexidade subjacente nas estruturas destas atividades (LEONTIEV, 2004, 1983).

*mesmos reclamam: por que professora? Mas, o ano passado nós não tivemos professora de Matemática! [...]. E, realmente, em algumas coisas eles têm razão, porque às vezes não tem professor mesmo, falta professor [...]. Em Matemática falta muito mais, porque não estão interessados. Eu mesmo, porque que eu olho para mim e vejo. Por que eu fiz Matemática, não fiz Engenharia? Burra. E quem é mais esperto, não vai fazer Matemática. Vai fazer Engenharia, que está dando certo, fazer outra coisa, ganhar dinheiro e vai mexer com números do mesmo jeito. Então, até que ponto? Se vai fazer uma olimpíada ou algo diferente para lidar com os alunos, você não consegue preparar. Não consegue nem dar conta dentro de sala de aula direito, porque tem que voltar nos assuntos, ver com eles. Isso tendo boa vontade, bom humor, isso que o salário é ruim. **(Risos do grupo)** Imagina se não tivesse? [...] Eu vejo que eu tenho, mas eu acho que ainda tenho, porque tem um pouco da cristã Aline dentro de mim... **(Aline)***

*Disposição, vontade... **(Coordenadora)***

*... porque se não tem, não sai nada. **(Aline)***

*E é seriíssimo. **(Julia)***

*É sério. Não sai. **(Aline)***

*E é sofrido para você. Do jeito que você gostaria de poder preparar esses alunos para eles participarem... **(Julia)***

*Melhor... **(Aline)***

*... ter que lidar com essa frustração. **(Julia)***

*Frustração. É. É complicado. **(Aline)***

*Meio perdendo o aluno. **(Fernando)***

*Vocês sentem essa frustração também, gente? **(Coordenadora)***

*Muito, muito. **(Rosa)***

*Como é que é? **(Coordenadora)***

*Eu sinto muito. **(Julia)***

*Angustiante, acho que sim: nos sentimos impotentes. **(Rosa)***

*É, isso mesmo. **(Aline)***

*É angustiante. Você está vendo. Sabe o que é o certo. Sabe o que deveria ser feito, mas nós somos impotentes. **(Rosa)***

Aline salienta que, antes, desenvolvia ações fora do tempo destinado às aulas, mas, agora, por necessidade de ampliar sua carga horária, não consegue desenvolvê-las. O tempo disponível em sala de aula, geralmente, não é suficiente para trabalhar qualitativamente os conceitos. Além disso, os alunos apresentam várias dificuldades escolares produzidas historicamente pela inexistência de ações de ensino promotoras de aprendizagem efetiva. Por isso, sempre é necessário retomar alguns conteúdos novamente. A professora manifesta sentimentos de frustração, angústia e impotência, por não conseguir desempenhar plenamente sua atividade de ensino. Pensamentos e sentimentos que são corroborados pelo grupo de professores.

Verificam-se as dificuldades objetivas que a professora enfrenta para externalizar os motivos geradores de sentido (LEONTIEV, 1983) na atividade pedagógica. O tempo é restrito, os alunos têm dificuldades escolares constituídas socialmente, a carga horária de trabalho é extensa e, por essas condições, as ações pedagógicas têm resultados aquém dos almejados. Aqui, aparecem mais claramente os elementos relacionados à fragmentação do trabalho pedagógico (ASBAHR, 2005), que consiste na cisão entre aquilo que o professor almeja, com suas ações educativas, e os resultados concretos. Essa ruptura também contribui

para a objetivação do sofrimento psíquico (ASBAHR, 2005), expresso por meio de sentimentos e afetos singulares de angústia, impotência e frustração. Desse modo, a emergência desses sentimentos negativos é evidência de um trabalho docente alienado, no qual o professor não se reconhece na personalidade do aluno.

A alienação da vida do homem segundo Leontiev (2004, p. 130, grifo nosso):

[...] tem por consequência a **discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo**. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem [...].

Assim como a professora se encontra limitada para estruturar ações de ensino com sentido, seus alunos também revelam sentimentos de frustração por não terem plenamente atendidas suas necessidades superiores de apropriação do conhecimento. De modo semelhante, Asbahr (2011) constatou, em sua pesquisa de doutorado, que os estudantes expressam, em vários momentos, necessidades de aprender que nem sempre são satisfeitas e não se transformam em motivos da atividade de estudo.

Aline parece ter a expectativa de uma educação transformadora dos seus alunos, pela via da apropriação do conhecimento, mas esta motivação vai sendo esvaziada no confronto com a realidade social. Os motivos geradores de sentido permanecem, muitas vezes, no plano da fantasia do professor, sendo impedidos de se externalizarem integralmente em virtude das restrições dadas pelas condições objetivas de trabalho. Como vimos, muitas necessidades superiores e genéricas não encontram objetos passíveis de satisfação e, por esse motivo, pode emergir o sofrimento, ou mesmo o adoecimento do professor (ASBAHR, 2005). Assim, Aline contesta a inexistência de tempo extra para ensinar os alunos, a impossibilidade de superar as suas dificuldades escolares na Matemática, bem como a ausência de outros professores comprometidos com o “bom ensino” (VYGOTSKY, 1991) no desenvolvimento psíquico retrospectivo dos seus estudantes.

Em outros momentos do processo grupal, aparecem relatos dos demais professores com elementos muito similares, o que manifesta a impotência e a angústia deste grupo docente, afrontado cotidianamente com as limitações de toda ordem no exercício da atividade educativa.

No quinto encontro, os professores refletiram coletivamente sobre o tema “**A valorização do professor**”. Nessa direção, surgem participações relevantes no que toca aos significados socialmente atribuídos ao trabalho docente como vocação ou profissão:

[...] Aqui fala assim: “Um bom educador passa por cima de currículos ruins, supera a falta de infraestrutura, enfrenta a indisciplina e abre oportunidades de vida melhor para seus discípulos”. Quando eu comecei a trabalhar, eu pensava isso também e eu acho que tem um pouquinho disso, porque falava assim: não, ser professor não é vocação. Realmente não é porque é uma profissão, mas está mais para vocação do que para profissão, porque, quem não tem essa vocação, não pode nem vir, porque, quando eu estou na sala de aula com os meus alunos, eu esqueço realmente do salário, das coisas. Eu só lembro realmente quando eu vou ao banco, eu chego em casa... (Aline)

A gente esquece mesmo. (Lourdes)

[...] É engraçado porque, ao mesmo tempo que olho para isso aqui, falo assim: não, realmente um bom educador dá conta. Tem que dar conta, mas, ao mesmo tempo, não é só isso que a gente tem. Então, se a gente tivesse uma infraestrutura melhor, seria de bom grado, um salário melhor. Então, às vezes eu fico num impasse. Eu paro assim e penso: tem dia que eu estou assim: meu Deus! Não, eu acho que é isso mesmo. A gente tem que passar por cima de tudo, dar conta e a gente consegue, porque os nossos alunos têm uma história de vida horrorosa [...]. A gente faz o melhor possível. E, às vezes, ainda a gente acha que a culpa é nossa, porque eles não conseguiram. Olha que absurdo! (Aline)

[...] Sabe por que eu decidi montar a ONG? Porque eu me sentia... por mais que eu ame dar aula é... As minhas aulas são dinâmicas, porque se eu for dar aula de História... só falta eu plantar bananeira para os alunos prestarem atenção, mas eu me sentia vazia. Eu sentava na mesa, aí chegava o aluno, aí eu: vem cá corrigir. Eu corrigia o caderno. [...] Sentia que eu não estava fazendo nada de diferente [...]. Eu quero fazer a diferença. Por causa disso, porque a gente vive num sistema lousa, giz e saliva, entendeu? A educação não é valorizada. É uma massa, né? É a boiada e quanto mais burro melhor para o governo, né? Então, assim, não quero não fazer a diferença. É horrível isso. (Rosa)

Sabe o que me incomoda? Eu acho. Porque eu não quero ser heroína por ser professora. [...] Eu quero ser uma profissional como outra qualquer. Você é uma psicóloga, não é uma heroína. Por que que nós temos que ser? (Julia)

Salvadoras! (Rosa)

...salvadora. Isso é imposto para gente para justificar o não reconhecimento financeiro que a gente deveria ter. Então, passa a ser uma missão. Nós não somos missionárias. Somos professoras! (Julia)

Isso. (Grupo)

Estudamos para isso. (Julia)

É uma profissão. (Rosa)

Eu quero ensinar Inglês para os meus alunos. Sabe? Para eles crescerem. Não é para [...] ver como nós somos sacerdotisas, não somos nada. Professoras, né? Muda tudo isso. [...] Não gosto disso, de vestir essa carapuça que não é minha. (Julia)

[...] Eu acho que o grande problema na nossa profissão é que a gente rema contra a maré, porque também não é só o salário do professor aumentar que a gente vai ver a modificação. (Anita)

Com certeza! (Imaculada)

Porque, na verdade, a gente tem recortes do todo social na sala de aula. Então, acredito [...] que a gente só vai conseguir ter um resultado melhor quando a gente tiver menos desigualdade. E aí já é uma questão social que a gente vai ver na prática quando melhorarem alguns fatores, fora da escola, a gente vai ver isso refletir aqui dentro. Então, por isso que é uma questão muito difícil, sabe? (Anita)

É. (Aline)

... é ter o resultado que a gente espera para uma clientela que não tem o essencial. (Anita)

Nesse diálogo grupal, Aline expressa as contradições na consciência originadas da tensão entre ter que desempenhar o “bom ensino” diante de condições tão desfavoráveis de trabalho, destacando a necessidade da vocação para superação das mesmas. Em outras

palavras, a professora apropria-se do significado ideologizado de vocação para legitimar sua atividade e tentar superar as condições adversas de trabalho. No entanto, essa posição gera dúvida, impasse e desconforto, os quais são compartilhados no grupo.

O trabalho por vocação é um estereótipo (RÊSES, 2008) muito forte nas significações que circundam os meios pedagógicos⁸¹. Segundo o autor, os elementos do modelo sacerdotal perpassaram historicamente a profissão docente, assim, palavras como fé, crença e missão constituíram (e constituem) o ideário educacional. Para Rêses (2008, p. 35, grifo nosso) “[...] a profissão docente foi entendida como uma ‘vocação’, **uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira** e que influencia o docente a pensar que é um ‘dom’ pessoal, que ele nasceu para isso [...]”.

Na acepção do autor, o modelo religioso foi gradativamente adquirindo novas roupagens com a revolução e com a ascensão da burguesia ao poder bem como com a estruturação do capitalismo como modo de produção dominante e da sua ideologia liberal que passam a atrelar a prática do professor aos imperativos da nova estrutura social e econômica.

Entendemos que esta concepção, seja em sua versão religiosa ou (neo)liberal, carrega consigo traços de um modelo biologizante (DUARTE, 2001) de compreensão da relação entre homem e organismo, podendo constituir-se num poderoso artifício de adaptação dos professores à ordem capitalista, já que, para ser “bom” educador, basta ter uma vocação, um dom ou uma missão. Assim, retira-se toda a historicidade do desenvolvimento profissional docente. Além disso, esse artifício ideológico internalizado nos processos de consciência pode produzir empecilhos objetivos na organização política da categoria docente e nas suas diversas reivindicações, em busca de novos horizontes para uma valorização real e não ilusória.

Rosa, por seu turno, retrata as ações sem sentido na atividade pedagógica. Ela sente fortemente a desvalorização concreta do seu trabalho, dada a inexistência de condições adequadas para exercê-lo, “*porque a gente vive num sistema lousa, giz e saliva*”. Retornando a Kuenzer e Caldas (2009), a desvalorização objetiva da educação constitui-se elemento de desvalorização subjetiva da própria pessoa do professor. Diante disso, parece-nos que cada educador tenta projetar ou buscar alternativas singulares, a fim de minimizar ou erradicar esse sofrimento psicológico no trabalho. A professora Rosa opta pela construção de novos motivos

⁸¹ Cabe assinalar as possíveis inter-relações entre o estereótipo da vocação e da missão com o processo de feminilização do trabalho educativo, identificado com a dimensão do cuidado e a predisposição natural da mulher (e mãe) em exercê-lo de modo mais eficaz. Importante observar, ainda, que quatro educadores desta investigação, em algum momento, utilizaram este termo para referir-se à escolha e/ou ao exercício da prática docente.

e outra atividade, na qual possa cumprir, em tese, uma prática mais transformadora e genérica do mundo. Ou seja, idealiza uma atividade em que ocorra a unidade entre motivos e fins das suas ações; a união entre o projetado e o realizado.

As mediações da professora Julia, no grupo, podem ser ilustrativas da noção do profissionalismo do magistério. De acordo com Bertoldo e Santos (2012, p. 106-107):

A noção de profissional é constituída por determinações histórico-sociais. As lutas travadas pela categoria dos trabalhadores em educação por melhores salários e condições adequadas de trabalho representaram, também, a luta pelo reconhecimento profissional por parte do Estado, a fim de obter o mesmo padrão funcional e prestígio de outras categorias, como medicina e direito. Quando finalmente os trabalhadores da educação adquiriram esse reconhecimento, deu-se o mesmo no contexto das reformas neoliberais de educação, mediante um processo acentuado de precarização e de um profissionalismo desvalorizado que, em seu processo de regulamentação, acaba engessando a luta sindical.

Na direção da necessidade do reconhecimento social do magistério como profissão, Julia relata que não quer ser heroína ou missionária, mas deseja que sua profissão seja valorizada, em sua singularidade, como outra qualquer. Ela parece tomar consciência, por meio das ações grupais, desse discurso hegemônico que escamoteia as reais contradições que envolvem a atividade pedagógica. Pondera que as significações falaciosas sobre a profissão docente têm como objetivo a manutenção do *status quo* que significa, nesse caso, eternizar a precarização e os baixos salários.

Anita, por sua vez, agrega outro elemento pertinente acerca da valorização social e financeira do professor. Ela relata que o trabalho docente depara-se com as contradições da totalidade social refletidas na escola. A atividade de ensino é multideterminada, portanto o aumento salarial não é suficiente para forjar as transformações idealizadas pelos professores em suas ações. Em outros termos, a escola é determinada e mediada pelo complexo econômico-social, cuja produção e reprodução da vida criam inevitavelmente as desigualdades sociais. Nesse sentido, a valorização real do educador não passa somente por melhores salários, mas por transformações “fora da escola”.

As concepções da professora exprimem as relações complexas e contraditórias existentes entre a escola e a sociedade capitalista. Na mesma direção, Saviani (2012, p. 30) reitera que a escola “[...] é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade [...]”.

Sendo socialmente determinada, a escola reproduz, de modo singular, as desigualdades sociais fruto da exploração da classe dominada pela burguesia. No que tange à

valorização financeira do professor, Anita refere-se a outro elemento, já mencionado, que são conexões entre o salário e a atividade de ensino e aprendizagem, parecendo estar consciente de que o salário não é o único aspecto a ser objeto de análise. Outrossim, relata que as desigualdades sociais devem ser minimizadas e transformadas, tendo em vista as melhorias no processo ensino-aprendizagem. Saviani, novamente, oferece argumentos que iluminam teoricamente esta questão. O professor deve ter conhecimento das desigualdades sociais e econômicas e tê-las como ponto de partida em sua prática pedagógica:

[...] se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, ou seja, se não acredito que a desigualdade que pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então não vale a pena desencadear a ação pedagógica (SAVIANI, 2012, p. 78).

A reflexão sobre os determinantes e os conflitos macroestruturais que medeiam a instituição escolar não deve eximir o educador do compromisso com sua práxis educativa. A simples constatação dos reflexos singulares da totalidade concreta na escola pode produzir um imobilismo e um pessimismo docentes, tão característicos das perspectivas crítico-reprodutivistas, analisadas e criticadas pelo mesmo autor. A luta pela transformação das desigualdades sociais e pela superação da sociabilidade capitalista objetiva-se na prática escolar e, primordialmente, na prática social mais ampla, recordando que a instituição escolar é um complexo determinado e não determinante da totalidade concreta.

Em síntese, o processo grupal singular cria condições para que seus integrantes façam reflexões no que tange às significações atribuídas à valorização do professor, especialmente as concepções ideologizadas da vocação e do profissionalismo do magistério. No encadeamento dos relatos, é possível notar um movimento ascensional, tornando a explicação do tema mais concreta. Em outras palavras, poderíamos sustentar um *continuum* da vocação à profissão. Além disso, as mediações dos integrantes demonstram que nem sempre há uma homogeneidade de pensamentos e de concepções acerca dos temas da atividade grupal e que os processos de conscientização podem ocorrer em diferentes momentos nos participantes do grupo (LANE, 2004).

Entendemos que estes matizes deste processo grupal são salutares. Nesse sentido, o grupo pode ser um instrumento significativo, pois traz deliberadamente à tona conflitos imanentes, que permeiam os significados acerca da atividade e da condição docente na atualidade. O que pode gerar, indubitavelmente, processos de conscientização e de aprendizagem, dado o caráter potencialmente mediacional e coletivo do grupo.

No sexto encontro, o grupo discutiu especificamente as “**Significações sobre os alunos**”. No entanto, apareceram aspectos importantes desta temática no sétimo encontro.

Na discussão coletiva do texto “Indisciplinado”, os professores notaram pontos em comum entre o aluno retratado no texto e os seus alunos concretos, sobretudo no que tange à inexistência de projetos futuros:

[...] Mas esse aluno aqui, “O indisciplinado”, acaba que não é indisciplinado para gente, porque o indisciplinado não é assim. (Imaculada)
Como assim? (Julia)
Ah, aqui ele não tem perspectiva só. (Imaculada)
É, não tem. (Julia)
E a maioria dos nossos alunos são assim. (Imaculada)
São. (Julia)
Você pergunta [...] quem vai fazer faculdade. Três meninas, né? Um menino. (Imaculada)
...terceiro ano. Eles não sabem mais o que vão ser, o que vão fazer. Nada. (Aline)
No terceiro ano, eu perguntei já. (Imaculada)
É, eu acho a série mais apática que tem, é quando eles chegam no terceiro... (Julia)
Eu estou com terceiro C. Lá só tem uma diferença, porque alguns já trabalham... (Aline)
É. (Julia)
[...] estão na fábrica, mas tirando esses. (Aline)
Mas vocês acham que eles se transformam no Ensino Médio? (Coordenadora)
Eu sinto isso. Eu acho o terceiro ano... o terceiro C até que eu acho mais fácil, uma sala melhor, mas geralmente o terceiro ano é uma... é a série de menor rendimento e mais desânimo. (Julia)

Os professores intentam compreender as raízes deste desânimo dos alunos. Para o Professor 5, a escola tem o papel de incentivar os estudantes a refletirem sobre o futuro profissional e/ou formativo, cabendo à coordenação pedagógica este trabalho específico:

[...] A gente tem uma vida tão corrida, tem que ensinar tanta coisa que a gente passa despercebido, mas também não é uma função nossa. Isso tinha que ser da parte da coordenação e eles tinham que fazer não é no terceiro ano. É desde o primeiro, isso. Porque você está com quinze anos, vai te orientando... (Professor 5)

Diante da ausência desse direcionamento da escola, alguns professores expressam as ações pontuais, incentivando os alunos a pensarem nos projetos futuros:

[...] E pode perguntar: o que é que vocês vão fazer? Para o terceiro ano. O que é que vocês vão fazer? Ninguém sabe. Daí, eu falo: olha tem a psicologia clínica. Não. Lá não paga nada. Vamos lá... Mas eles não conseguem ir sozinhos [...]. (Julia)
Não tem sentido, né? (Rosa)
Não sabem atravessar. (Julia)
Não [...] tem sentido e eles não têm iniciativa. (Rosa)
E, por outro lado, vocês não têm um tempo necessário para trabalhar essas questões com eles? (Coordenadora)
Então, o ano passado eu cheguei a dar sociologia. Aí tinha num bimestre, no terceiro bimestre que falava um pouquinho sobre profissões. Então falava. Aí o que

que é fiz? Eu parei falei assim: nós vamos escolher... Coloquei várias profissões na lousa, nós vamos trabalhar, dividi a sala em duplas. Cada um vai escolher três e foi assim muito legal, porque eles vieram assim [...]. Saiu umas profissões assim que eu nunca... sabe? É... (Rosa)

Se não, é só médico, engenheiro, dentista... (Julia)

Advogado. Que mais? É. (Rosa)

Nem psicólogo entra. (Julia)

(Risos do grupo)

[...] Então, mas eles precisam desse incentivo, sabe? De alguém falar assim: vamos estudar, vamos ver quais [...] são as profissões que têm, o quê que nós temos?

Então, procurar coisas diferentes... (Rosa)

Contas para pagar? (Aline)

Eu pedi isso. (Rosa)

Bolsas. Financiamento. (Coordenadora)

Eu quero valor? Eu quero o valor? Onde tem? O tempo de estudo? O quê que vai fazer? Que tipo de bolsa? Eles tiveram que correr atrás disso. (Rosa)

Outro ponto importante destacado pelo grupo é a resistência e agressividade dos alunos, principalmente no início dos trabalhos:

[...] Tanto que quando a gente faz um elogio eles têm dificuldade em aceitar o elogio. Se você faz uma pergunta, quando você elogia eles ficam assim, porque eles não estão acostumados a ser elogiados. (Julia)

E eles vêm, o que você falou: eles vêm armados. (Rosa)

Armados. (Julia)

Armados porque eles sofrem uma violência... (Rosa)

É. Eles já vêm prontos. (Julia)

Além de que eles têm que se impor na sociedade. Eles estão na fase da adolescência. Então, é a fase que andam em bando e eles têm que se impor. Então, eles vêm armados. Até quebrar essa armadura... (Rosa)

Nossa. (Julia)

... que vê que a gente ama, que vê que a gente realmente gosta, né? Então, o início, o nosso início nisso é meio pesado. (Rosa)

É pesado. Desgasta. (Imaculada)

No prosseguimento das discussões, os educadores compreenderam que um determinante significativo para o desânimo dos alunos pode ser a própria fragmentação ou desorganização do trabalho pedagógico. Nesse momento, eles se conscientizaram que os alunos e suas vivências podem passar despercebidos na escola:

[...] Que o Professor 6 fez um comentário assim, não sei se o Professor 6. É que no primeiro ano parece que eles estão melhores, no segundo ano parece que eles estão mais desanimados. Eu acho que tem um outro ponto aqui. [...] Tem o fator trabalho e tem o fator: a nossa escola também é desanimada. Não nós, não sei, eu sinto que eles percebem a desorganização... (Professor 5)

Exatamente. (Professor 1)

... e eles... (Professor 5)

Desanimam com isso. (Professor 1)

... desanimam com isso. (Professor 5)

Como nós desanimamos. (Professor 1)

De verdade. Sinto mesmo. (Professor 5)

Está quase como o texto, né? Está quase. Não é, mas está quase como o texto. Levei advertência, suspensão... (Professor 6)

Ah, sim. (Professor 1)

... no dia seguinte, eu entrei, ninguém nem percebeu. (Professor 6)
Eu lembrei de você, Professor 6. (Professor 1)
Entendeu? (Professor 6)
Misericórdia. É. (Professor 1)
Entendeu? É. Então, estou aqui, não tem problema nenhum. (Professor 6)
Ninguém viu, ninguém lembra. (Professor 1)
Ninguém lembra. (Professor 5)
Mas é assim mesmo, ou? (Coordenadora)
É. Mas é assim mesmo. Aconteceu. O menino bateu na menina, entrou na salinha, abafaram e ele continuou na aula, a menina também. A menina não. A menina saiu da escola. (Professor 4)

Primeiramente, os professores observaram a inexistência de projetos de vida futuros entre os seus alunos, bem como o aumento do desânimo e o decréscimo do rendimento escolar, sobretudo na terceira série do Ensino Médio. Baseando-nos em investigações (FONTES; LIMA, 2011; REIS, 2012) sobre os significados atribuídos aos estudos e à escola por alunos do Ensino Médio público, podemos levantar algumas hipóteses que poderiam estar vinculadas à ausência de sentido na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Muitos estudantes não conseguem fazer conexões entre o que é ensinado com a sua vida ou, em outras palavras, a apresentação dos conteúdos escolares é estranha aos seus níveis de desenvolvimento. As pesquisas também revelam que os alunos geralmente se sentem como os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso na apropriação dos conteúdos escolares, ou seja, não vislumbram outras determinações que possam influir sobre o aprender ou não aprender. Por fim, os estudantes com maiores dificuldades têm vergonha de perguntar e desistem de aprender o conteúdo de determinada disciplina, investindo mais naquelas com que têm alguma identificação, geralmente associada às características de determinado professor.

Como vimos, os professores incomodam-se diante da falta de perspectivas e projetos futuros entre os seus alunos. Buscam incentivá-los a refletirem sobre as escolhas profissionais, por meio de ações isoladas e desconectadas de um projeto escolar unitário. Vale destacar que os estudantes pobres sentem-se desestimulados a pensarem em um futuro profissional, tendo em vista o aumento do desemprego estrutural, do subemprego e a falta de formação e capacitação requeridas. Inclusive, aqueles que já estão inseridos no mundo do trabalho: *office-boys*, entregadores de pizza, ajudante geral, atendente, recepcionista (AGUIAR; OZELLA, 2003) não visualizam perspectivas de galgar a profissão idealizada.

Outra questão importante discutida pelos professores para compreender a apatia e o desânimo dos seus alunos é o período de desenvolvimento no qual se encontram. O grupo relatou as dificuldades de ensinar estes estudantes que são avessos aos elogios, são resistentes e “armados” e preferem andar em “bandos”, que concretamente estão na adolescência. No

entanto, os educadores parecem não se intimidar com isso e se esforçam para intervir e ensinar os seus alunos.

Nesse sentido, outra suposição é que esses estudantes estejam vivenciando algo similar ao que Vygotski (2006) descreveu como a crise dos 17 anos. O autor concebe uma periodização do desenvolvimento infantil baseada em idades estáveis e críticas, assim o decréscimo do rendimento escolar e o negativismo são duas peculiaridades significativas existentes nas crises desenvolvimentais. Durante os períodos críticos “[...] o desenvolvimento da criança costuma ir acompanhado de conflitos mais ou menos agudos com as pessoas de seu entorno. Em sua vida interna a criança pode sofrer dolorosas vivências e conflitos íntimos” (VYGOTSKI, 2006, p. 256).

Desse modo, o desenvolvimento nos períodos críticos é bem mais destrutivo que criador. Vygotski (2006) enfatiza que é mais custoso educar o indivíduo nesses momentos, pois os sistemas pedagógicos não conseguem alcançar as rápidas transformações da sua personalidade. Ademais, os períodos críticos são distintos nos sujeitos e as condições internas e externas podem influir nas suas formações, intensificando ou atenuando esses momentos de deslocamento de necessidades e interesses.

Retornando aos estudantes foco de discussão dos professores, é notório que os mesmos apresentam tendências negativas nas suas ações, confrontam-se com os educadores e são resistentes às ações de ensino. Provavelmente, os conflitos de desenvolvimento que estão vivenciando podem estar sendo maximizados pelas condições sociais e externas particulares, dentre elas a própria escola.

No último relato, o grupo de educadores sugeriu que o desânimo dos alunos pode estar vinculado ao cansaço do trabalho e, também, à desorganização escolar, que não consegue atender adequadamente as necessidades e os interesses desses estudantes nesse período crítico de desenvolvimento. Logo, o grupo amplia a compreensão dos determinantes envolvidos no “desânimo” com relação à aprendizagem na escola e na construção de projetos futuros de estudo e/ou profissão. Nesse momento, os professores colocam-se no lugar dos seus alunos e entendem a frustração, o desânimo e a solidão que podem estar sentindo na escola.

Em síntese, os professores em grupo refletem sobre seus alunos concretos. Tentam explicar a gênese da falta de perspectivas futuras de trabalho e de estudos. Discutem alguns aspectos que podem estar determinando a resistência e a apatia dos estudantes: o período de desenvolvimento, a atividade ocupacional e a fragmentação do trabalho pedagógico. Alguns educadores sentem-se incomodados e responsáveis em promover ações de orientação aos seus alunos, o que pode servir de referência aos outros no grupo. Por fim, concluem,

coletivamente, pela invisibilidade dos alunos na escola.

No sétimo encontro, cujo tema de discussão foi “**Os medos do educador**”, os alunos voltam a ser objeto de reflexão dos professores, manifestando muita preocupação nesse momento com as salas da Educação de Jovens e adultos (EJA). Os educadores constataam, coletivamente, problemáticas de diferentes ordens que perpassam as ações pedagógicas com essa modalidade:

[...] Se tiver algum elemento para destacar [do texto]. (Coordenadora)

Esse desgaste do professor e a resistência dos alunos... Eu acho que para mim é muito marcante a resistência dos alunos. Eu sinto muito isso. Isso me causa medo [...]. (Julia)

Tanto que ele comenta isso, né? No texto ele comenta. (Rosa)

É, comenta isso. É bem interessante isso e me surpreende, né? Porque eu acho que, principalmente nós, professores, que ganhamos tão pouco, a gente vem aqui... Eu sempre repito [...] fazer um trabalho com amor. Ninguém vem para brigar e eles, extremamente agressivos, querendo se impor de qualquer jeito. Nossa, isso me entristece. É muito ruim. (Julia)

Eu acho que é mais isso no período noturno... (Rosa)

É. (Julia)

[...] Mas eu acho que a sociedade que está fazendo com que o professor se sinta desmotivado a dar aula. Que o aluno só vem à aula por causa do diploma, com nota. (Imaculada)

[...] Mas sabe o quê que eu vejo? Eu vejo a diferença entre o supletivo e o regular, né? O regular são alunos que vieram de uma, tem um certo respaldo familiar, né? Então, eles vieram de um sistema mais tradicional... não seria tradicional, eles vieram para estudar, fizeram primeiro ano, segundo ano direitinho, estão agora no terceiro ano... (Rosa)

Ainda estão em família assim. (Julia)

Ainda estão em família, né? Trabalham... Agora, o supletivo, o que acontece? Eles vêm... é... justo aqueles que deram problema. Pararam de estudar. Por que que pararam de estudar? Como é que é a vida familiar? [...] Eu vejo pelas minhas meninas. Tem menina que parou de estudar na oitava série, mas falou assim: mãe, vou parar de estudar. E a mãe: está bom! (Rosa)

É. É isso mesmo. (Julia)

E aí, para onde que foi? Não tem estudo, não tem respaldo familiar, foi para rua para usar droga e é o que está acontecendo aqui à noite. Estão usando o banheiro para isso. Tem um aluno na oitava, no que seria o nono ano, analfabeto, porque ele veio da Fundação Casa, se eu não me engano. Está chovendo isso esse ano aqui, né? (Rosa)

Este semestre, agora, né? (Aline)

É. (Rosa)

Nossa, está demais. (Julia)

No relato seguinte, o Professor 5 expressa ao grupo as suas concepções e dificuldades de ensinar as salas da EJA:

[...] EJA me amedronta, porque EJA é uma situação muito difícil. Nenhuma escola de EJA não deveria existir. De verdade. O EJA de hoje deveria acabar, porque não é mais o EJA de antigamente, aquela parcela daquele público de pessoas que estavam fora da escola pelo trabalho acabou. Agora nós estamos com alunos que vêm das escolas municipais, que não dão conta de passar e, muitas vezes, nós estamos com alunos com dificuldade de aprendizagem que ninguém dá conta no

mundo. Inclusão existe, mas é tudo mentira. Farsa, porque na educação pública não existe inclusão [...]. Eu tenho inclusão lá [na escola particular]. Lá eu trabalhei. Lá eu sei o que é inclusão. Sei trabalhar com inclusão. Na escola pública, nós não temos, porque a politicagem, as coisas assim [...] não dão condições para isso.

(Professor 5)

Não temos condições. (Professor 2)

Não temos preparo. (Professor 1)

Não dão. Mentira. Não dá também. (Professor 5)

É verdade. (Professor 6)

Além disso, os educadores destacaram a heterogeneidade como marca central das salas de EJA, o que exige adaptações e metodologias de ensino diferenciadas:

[...] Eu acho que é isso. Como a escola democratizou. Ela está muito heterogênea, então tem alunos de todo tipo. Principalmente o EJA. O EJA, hoje, tem os velhinhos... (Fernando)

Que são umas belezinhas (Julia).

Que são bons (Aline).

Ontem, eu estava na escola, na outra em que eu dou aula, a professora estava reclamando disso. Que está impossível o convívio entre as duas gerações do EJA.

(Fernando)

Está mesmo. É isso mesmo (Julia).

Os mais novos... É. Os mais novos nem aí, bagunçando e os mais velhos reclamando dos mais novos. É. (Fernando)

[...] É essa nossa sala agora. É nossa sétima, né? (Julia)

Está acontecendo isso com eles. Aí, fica nesse impasse. Fica um limite entre eles também. E o professor no meio lá. (Fernando)

É um impasse para aprendizagem? (Coordenadora)

E posso falar qual o outro impasse do professor? Geralmente, eu fui aprendendo.

Quando eu comecei com o EJA, me irritava. Hoje, eu estou melhorzinha, me irrita menos. Porque assim, os mais velhos acham assim, principalmente se você não chega e já dá uma paulada: olha, professora! Não vai fazer nada? [...]. É complicado. Por causa desse conflito. (Aline).

Então, e eles têm que ser somente textual, tá? Se você quiser fazer uma atividade diferenciada, ou passar um trabalho... (Rosa)

Se não, você está enrolando. (Aline)

Se não, você está enrolando. Se você quiser fazer um debate, não é hora. (Rosa)

Então, quer dizer que os alunos, eles estão carregados dessa concepção tradicional de ensino? (Coordenadora)

Os mais velhos. (Aline)

Os mais velhinhos. (Julia)

Os mais velhos... (Coordenadora)

Os antigos estão. A aula tem que ser: texto, texto, texto (Rosa)

Texto, giz e lousa... (Julia).

Copiar, copiar, copiar. (Rosa)

Se encher a lousa para eles, está muito bem! (Rosa)

Alguns não conseguem nem acompanhar e quer a matéria. (Imaculada)

Você está escrevendo muito rápido! Vai mais devagar! (Julia)

Os mais novos não gostam. (Fernando)

Gostariam de uma aula mais dinâmica? (Coordenadora)

Ou, nem querem nada (Julia).

Nesses depoimentos, os professores compartilharam as diferenças entre as salas de Ensino Médio regular e a EJA. Além disso, relataram a existência de outro perfil específico de alunos que compõem, atualmente, as salas da EJA, estudantes mais jovens com histórico de

evasão escolar, e que podem estar envolvidos com o uso de drogas⁸². Constatamos, nos primeiros relatos de Rosa, elementos do mito da família desestruturada (COLLARES; MOYSES, 1996). Segundo a professora, a família não oferece “respaldo” para que os jovens permaneçam na escola. Nesse diálogo coletivo, não se questiona a possível responsabilidade da escola no fracasso e na evasão desses alunos no ensino regular que retornam, posteriormente, às salas da EJA.

No relato grupal seguinte, o Professor 5 retratou as imensas dificuldades e a ausência de formação adequada para ensinar os alunos mais jovens da EJA, o que foi corroborado pelo grupo. De fato, ocorreu, nos últimos anos, o processo de juvenilização da EJA (SCHNEIDER; FONSECA, 2013), que impõe ao professor novos desafios diante do desenvolvimento, ritmo e tempo dos jovens nessa modalidade de ensino. A proposta da interculturalidade da EJA aparece no bojo de um contexto historicamente marcado pela homogeneização cultural na educação escolar (SOUZA; FERREIRA; CARVALHO, 2007). Todavia, espera-se que haja espaço para trocas de saberes e o diálogo construtivo de respeito às diferenças nas salas da EJA.

Entretanto, a realidade objetiva expressa e discutida pelo grupo mostra a falta de preparo e de um projeto pedagógico que abarque conhecimentos relacionados à heterogeneidade cultural atualmente exigida nas salas de EJA. No último diálogo coletivo, os professores reiteraram que a democratização da escola pública ampliou a diversidade da clientela. Nesse sentido, os conflitos geracionais entre os jovens, os adultos e os idosos da EJA os colocam diante de novas demandas e de exigências em sala de aula. O episódio relatado pelo grupo é ilustrativo dessas dificuldades: os adultos e os idosos da EJA reclamam da indisciplina dos mais jovens que, por sua vez, sentem-se excluídos da EJA, como outrora foram da escola regular; fenômeno também observado no trabalho de Schneider e Fonseca (2013).

Os professores revelam que o trabalho pedagógico com essas salas exige adaptações diversificadas, considerando as expectativas deste grupo heterogêneo. Os alunos adultos e idosos esperam uma aula mais tradicional e conteudista, e os mais jovens anseiam por aulas mais dinâmicas ou “*nem querem nada*”. Os educadores vivenciam um impasse no que

⁸² Essa tendência é retratada na investigação de Souza, Ferreira e Carvalho (2007), evidenciando que o professor se depara com alunos jovens consumidores de drogas nessa modalidade de ensino e isso tem impacto nas relações alunos-professores e nos trabalhos escolares. Por outro lado, a pesquisa doutoral consolidada por Maria Giovana Xavier concluiu que o uso de drogas não determina o fracasso escolar. Este costuma ser anterior ao início do uso das drogas, e o sucesso escolar nem sempre é impedido por esse consumo. Todavia, o fracasso e a evasão escolares podem agravar o uso das drogas (MARTINS, 2014).

concerne ao uso de recursos e instrumentos mais apropriados, a fim de atender as expectativas, necessidades e tempos dos grupos de alunos. A pesquisa concebida por Schneider e Fonseca (2013) indica que esses impasses mencionados podem gerar desmotivação entre os estudantes e, no extremo, levar ao abandono de uma clientela historicamente marginalizada e excluída dos bancos escolares.

Por último, destacamos que esses elementos surgiram no contexto da discussão coletiva sobre os medos dos educadores nas inter-relações com o trabalho educativo. A professora Julia e o Professor 5 referem-se mais diretamente a esse sentimento. Julia atrela seus medos à resistência dos alunos, e o Professor 5, às limitações das ações de ensino diante da condição de fracasso escolar, socialmente constituída, vivenciada pelos alunos da EJA. Consideramos que o medo pode ser uma das expressões afetivo-emocionais relacionadas ao sofrimento psicossocial no trabalho docente.

Segundo Freire e Shor (1996), o medo é um sentimento esperado, e os professores têm direito de sentir medo, mas que levado ao extremo pode paralisar as ações. Nesse sentido, é fundamental que os educadores imponham limites aos medos e não permitam que os mesmos os imobilizem, pois a consciência desse sentimento é um elemento importante na criação de mecanismos psicossociais que visem superá-lo, contribuindo para o processo de saúde psicológica.

Em suma, o grupo de professores compartilhou pensamentos, sentimentos e preocupações muito similares referentes aos seus alunos da EJA. Entendemos que a discussão coletiva levanta as principais contradições experienciadas nas ações de ensino nessa modalidade e torna claro ao grupo a inexistência e a necessidade de condições, instrumentos e conhecimentos mais sólidos, a fim de ensinar os conteúdos escolares aos alunos jovens, adultos e idosos da EJA. A escola e os professores têm o papel de fomentar a apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos que tiveram a formação básica negada, seja pelo fracasso escolar e/ou pelo ingresso no trabalho, com vistas à satisfação das necessidades elementares de sobrevivência. Nesse sentido, o relato coletivo é desvelador dessa impactante realidade educacional, que acomete tanto os educadores como os estudantes nessa modalidade de ensino.

Ainda no sétimo encontro, emergiram outros aspectos relevantes sobre os **“Medos do educador”**, após a leitura do texto “Quais os temores e os riscos da transformação?”:

[...] Então, anotei esse negócio da rotina, eu tenho que ter o conhecimento, o limite do aluno que ele vai sempre testar e o que o Professor 5 falou. Medo... tem o limite do medo. Eu vou me acomodar? Eu vou inovar na escola? Como que eu vou inovar

na escola? Ninguém faz nada. Sozinho(a)? Então, eu tenho medo de me acomodar, mas eu também tenho medo de fazer alguma coisa além. **(Professor 2)**

Vai sobrar só para mim... **(Professor 5)**

É. **(Professor 1)**

Quando eu comecei dar aula, eu fazia... Eu dava aula para fundamental. Eu pegava os alunos, botava para fora da sala, aí vinha a diretora: não pode! Muito barulho, sabe? Não tem barulho? Quinta-série sem barulho? Entendeu? Eu desisti. Eu não dou aula mais para fundamental. Então, fica esse medo aí. Quanto que eu posso inovar? Se eu me acomodar também? **(Professor 2)**

O professor vai descobrindo na prática, na experiência, os limites que ele pode ultrapassar, né? **(Coordenadora)**

É. O próprio aluno, quê que eu posso fazer? Tem aluno que, se você der muita liberdade, ele abusa. [...] Se você não fizer nada, o aluno também desmotiva. Não quer mais vir na escola. Sabe? Então, tem essa questão. Mas é legal aqui, ó. Gostei só dessa parte mesmo que ele falou que a gente aprende passando pelas situações. Então, acho que o principal é isso, né? Deu briga de alguma coisa? Tem que aprender com a situação para, né? **(Professor 2)**

Ele fala que o professor também aprende sendo punido, né? **(Coordenadora)**

Sendo punido, é. Que sem arriscar também, né? Então, a gente tem que arriscar. Tem que ver o que dá certo, o que não dá. Com cada tipo de aluno, sabe? Com o próprio sistema aí, currículo. Então, eu muitas vezes a aula que eu preparei, eu fiz outra coisa que deu mais certo na hora. Às vezes, eu aprendo dando aula mesmo **(Professor 2)**

É, dando aula. **(Professor 5)**

... porque aí... É. Então, tem que arriscar. Medo, a gente vai ter mesmo, né? **(Professor 2)**

Que coisas que vocês gostariam de fazer como professores e não fazem, porque têm medo? Além destas que já foram faladas? **(Coordenadora)**

Olha, é... eu já ouvi professores que, por exemplo, gostariam de dar aula extraclasse, mas não dão, porque sair com adolescente fora de quatro paredes é complicado, né? Eu adoro! Quando eu vou, eu consigo. A gente vai, vai ... para tudo quanto é canto, né? Mas, tem professor que não faz. Gostaria de estar fazendo. É... mesmo que seja no pátio da escola. É um tormento. **(Professor 6)**

É um tormento. **(Professor 5)**

[...] Você fala assim: [...] vamos nos reunir ali no pátio? Sua voz não é mais escutada. Vira um furdúncio. **(Professor 6)**

É. Todo mundo falando ao mesmo tempo. **(Professor 1)**

Trinta bocas falando muito mais alto do que você e... **(Professor 6)**

E a escola toda, né? A repercussão na escola toda... **(Coordenadora)**

A direção reclama que faz barulho. **(Professor 1)**

[...] Não, acabei de ouvir. Quê que a gente ouviu lá? Que vão colocar as sete salas no período da manhã, porque a gente não quer mais o período da tarde. Quê que nós ouvimos? Que dá muito trabalho todo mundo junto. **(Professor 6)**

Fica muita... muita... muita bagunça. **(Professor 4).**

Ah! Misericórdia! Então, vai trabalhar em outro lugar porque a escola é para dar trabalho mesmo. **(Professor 6)**

Eu gostaria de mudar praticamente tudo na escola, né? Mudar a direção, mudar o sistema, sabe? Horário. **(Professor 2)**

[...] Tem que ser com menos barulho **(Professor 4).**

O barulho, é. **(Professor 2)**

Vou falar de novo, porque essa aí eu não engulo. Nós tínhamos sala ambiente. Tiraram a sala ambiente, porque dava trabalho, porque eram os alunos que se locomoviam, não eram os professores. **(Professor 1)**

Não pode sair da sala. Não pode sair da sala. **(Professor 2)**

Não pode. **(Professor 1).**

Tem que mudar muita coisa mesmo, né? **(Professor 2)**

Neste discurso coletivo, inicialmente, o Professor 2 expressou as dificuldades e os medos de realizar ações inovadoras na escola, manifestando o dilema entre a conformação e a

transformação: “*Eu vou me acomodar? Eu vou inovar na escola? Como que eu vou inovar na escola? Ninguém faz nada. Sozinho(a)?*”. Em contrapartida, o Professor 6 relatou que desenvolveu ações educativas extraclasse e que outros professores gostariam de fazer o mesmo, mas parece sentirem-se constrangidos em questionar o *status quo* estabelecido na instituição.

O grupo discutiu e manifestou desconforto com a falta de autonomia para utilizar outros espaços e renovar as ações didático-pedagógicas, dada pelas limitações impostas pela gestão escolar. Os professores expressaram tristeza e revolta, criticando a mudança de condições materiais e espaciais para o desenvolvimento de suas ações: “*Nós tínhamos sala ambiente. Tiraram a sala ambiente, porque dava trabalho, porque eram os alunos que se locomoviam*”⁸³.

Assim, fica clara a existência de um disciplinamento das ações de professores e alunos na instituição escolar. Os professores, em grupo, questionaram estas normas latentes de silêncio e de pouca movimentação e sentiam-se desautorizados a propor ações inovadoras fora do âmbito da sala de aula. Além disso, parece-nos que a retirada do projeto de “sala ambiente” não foi democraticamente discutida por professores e alunos na escola.

Diante das constatações elencadas acima, podemos retomar o conceito de poder em Martín-Baró. Entendemos que a administração escolar exerce, neste caso, o poder mediato e imediato. O poder está implícito nas relações sociais nessa escola, o que fica claro quando o Professor 2 expressa medo de que suas ações fiquem aquém ou além das normatizações estabelecidas. Outra situação assenta-se na informação de que outros professores idealizam a realização de novas ações educativas, todavia não ousam ultrapassar as regras de controle mantidas na instituição. Em outros termos, os educadores sentem-se paralisados passando a desempenhar as ações esperadas pelo ordenamento institucional, “[...] o poder define de antemão os comportamentos requeridos e, portanto, as ações possíveis no interior de cada um [dos] âmbitos sociais” (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 94-95).

Nos episódios retratados acerca da retirada do projeto “sala ambiente” e do

⁸³ Paro (2012, p. 606) sustenta a relevância da gestão do tempo e do espaço nas escolas como elementos fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho no qual “[...] as potencialidades físicas e intelectuais dos docentes sejam postas a serviço de um bom ensino”. E complementa: “Com relação ao espaço, a óbvia necessidade de acomodações e mobiliário adequados ao desenvolvimento das atividades educativas e de seu planejamento tem a ver, em grande medida, com a organização das turmas de alunos e o oferecimento de espaços e instalações de acordo com uma maneira nova de se organizar. A superação da tradicional maneira de dispor turmas em ‘classes’ com 30 ou 40 alunos, sentados enfileirados e ‘assistindo’ às aulas de maneira mais ou menos formal, certamente exigirá um edifício escolar organizado de forma a atender, confortavelmente, vários grupos pequenos de estudantes que participam das atividades educativas de maneira mais livre e espontânea”.

deslocamento de algumas turmas para outros horários, podemos supor que os professores não foram consultados de modo democrático sobre essas reestruturações na escola, as quais afetam visceralmente suas atividades pedagógicas. Supomos, assim, a imposição de um poder imediato e efetivo da administração escolar, que influi na vida dos educadores e dos estudantes na escola.

A proposta de “sala ambiente” pressupõe que os alunos se movimentem e não os professores, a fim de que as disciplinas sejam ministradas, em contraposição às perspectivas mais tradicionais de ensino. Podemos inferir um viés autoritário também na proposição da mudança das salas de período, já que os educadores manifestam descontentamento e parecem aceitá-la passivamente. Martín-Baró (1989, p. 99-100) reitera que um dos elementos do poder é a capacidade de produzir efeitos nas relações sociais, em outras palavras, tem um caráter eficiente e produtivo:

[...] Este efeito mesmo se dá tanto sobre o objeto da relação como sobre as pessoas ou grupos relacionados. O resultado mais óbvio está no comportamento dos envolvidos na relação: a obediência ou submissão de um, o exercício da autoridade ou o domínio do outro. Mas, ademais, o poder gera uma realidade atualizada através desse fazer, do que é permissível ou não, do bom ou do mal, o poder configura as pessoas enquanto atores sociais.

Os professores expressam, no grupo, ações contraditórias no enfrentamento dessas questões e oscilam entre os sentimentos de medo e coragem. O Professor 6 salienta que logra desenvolver ações diferenciadas, parecendo não temer pelas consequências. Em contrapartida, o Professor 2 não se sente encorajado(a) em propor individualmente ações inovadoras na escola. No entanto, o Professor 2 manifesta ao grupo seu desejo de transformação das relações sociais e concretas predominantes no espaço escolar. Contraditoriamente, o medo da submissão às regras mantidas também aparece no seu discurso.

Pautando-se em Martín-Baró, o conformismo pode subsistir com ou sem consciência de que existe a submissão e a alienação. A ausência de consciência não significa que não ocorra um “conformismo real” perante os meandros do poder; por outro lado, a submissão consciente nem sempre é voluntária. Ela pode indicar que o indivíduo não percebe alternativas possíveis diante da realidade social e concreta, sendo admissível a hipótese de que o Professor 2 vivencie esta última situação.

O Professor 6, por sua vez, percebe e encontra outras saídas e alternativas diante da realidade institucional caracterizada pelos impedimentos, pelas rotinas e pela cristalização dos hábitos e costumes. Nesse sentido, sugerimos que o Professor 6 apresenta perspectivas de

elevant-se acima da individualidade singular em direção à genericidade. Este fenômeno revela a tendência posta a todos os indivíduos de revelarem-se não apenas na sua dimensão singular-particular alienada, mas na sua condição humano-genérica.

Nesse sentido, a aceitação, ou transformação, diante das condições e das relações sociais cotidianas que estão explicitadas na escola dependem de uma decisão “acerca de uma alternativa dada” (HELLER, 2008, p. 39), e quanto maior o compromisso, a moralidade e o risco envolvidos nessa decisão, mais esta se eleva acima da cotidianidade reificada. Ou, em termos leontievianos, o repúdio diante da ruptura entre motivos-fins das ações pedagógicas e a busca da transformação das condições objetivas que engendram a consciência e a atividade (LEONTIEV, 2004) é um passo significativo para a resistência à alienação e à submissão.

Diante desse quadro, constatamos que a escola é um complexo dinâmico e pleno de contradições sociais, ou seja, expressa a unidade entre negatividade-positividade:

Esse movimento possível e contraditório que a escola produz em relação às determinações estruturais depende, por outro lado, da margem de autonomia relativa que se estabelece nas relações sociais de trabalho que indicará a maior ou menor possibilidade de superação de uma práxis reiterativa ou burocrática [...] (KUENZER, CALDAS, 2009, p. 38).

Nesse sentido, seria importante que os professores repensassem e encontrassem, nas contradições e movimentos que a escola enseja, perspectivas de superação e de transformação das ações cristalizadas e rotineiras. Uma etapa adiante nos processos de consciência dos participantes do grupo seria a constatação gradativa de que as relações concretas e institucionais e os papéis sociais são historicamente construídos e cumprem funções ideológicas essenciais na manutenção da realidade concreta, o que deve ser objeto de reflexão e análise contínuas nos processos grupais.

Em síntese, a atividade grupal mostra-se como um espaço de objetivações, mediações e confrontos entre as consciências individuais e, mais uma vez, elucida os momentos da tensão entre conformação e transformação no universo escolar. O grupo permite aos educadores questionarem o disciplinamento e a padronização no trabalho pedagógico e a refletirem sobre os riscos e temores das possíveis ações transformadoras, cuja concretização não depende exclusivamente de ações individuais, como as do Professor 6, ainda que elas sejam vitais e referenciais para o grupo repensar sua condição de passividade diante do poder e da dominação mediatos e imediatos na escola.

No oitavo e nono encontros, os professores refletiram sobre “**A dimensão positiva da atividade de ensino**”. Os diálogos grupais explicitam situações nas quais os educadores,

apesar dos duros obstáculos e desgastes físicos e mentais, conseguem manter algum contato com a genericidade, ou seja, tentam a humanização no trabalho pedagógico.

O relato da professora Aline reforça a ideia de que a assistência e a ajuda do professor devem superar o desenvolvimento atual dos alunos:

[...] Tem um professor que encontrei que, antes, era muito conteudista, e agora ele está com esse discurso de que se os alunos não se envolverem com drogas, não engravidarem cedo, terem um trabalho, já está bom! Estamos chegando ao ponto de ficar satisfeito se o aluno não se envolve com drogas, se a aluna não engravida, se o aluno tem um trabalho qualquer! E não pode ser assim, não podemos nivelar por baixo. A educação deve transformar. Fui dormir às duas da manhã, preparando as avaliações oficiais e fiquei preocupada com uma turma que não teve revisão. Tanto que pedi a terceira aula de um professor, que supostamente seria a minha janela, para dar aula e depois tirar as dúvidas que restarem. Então, eu daria a primeira, a segunda e a terceira aula, que seria a minha janela (risos). Os alunos reclamaram, vamos ter aula e depois revisão. [...] Mas, quando eu terminei, senti um alívio, sem peso na consciência, me senti muito feliz de concluir a revisão com eles. Olha que boba eu sou! (risos) (Aline)

Os outros professores falam de suas ações de ensino que podem vir-a-ser promotoras da aprendizagem:

[...] Eu pus aqui no texto que depois que a Anita falou que o aluno apareceu com uma coisa diferente. Aí eu falei que isso acontece, muitas vezes, na minha aula e eu aprendo com isso. Eu venho com uma atividade pronta e aí, às vezes, o aluno [...] ele faz uma outra coisa com aquilo que eu planejei... (Fernando)

É verdade. (Grupo)

... e, aí, isso é uma coisa que eu não tinha pensado e aí eu incorporo nas minhas novas aulas. Então, eu acabo [...] evoluindo com o que o aluno trouxe de volta, com esse feedback dele. E, muitas vezes, eu trouxe um negócio pronto, eu queria um objetivo e aconteceu outra coisa até melhor do que eu esperava [...]. (Fernando)

[...] Porque assim, como é História, eu tenho que trazer o aluno, fazer se interessar. Então, eu tenho que pular, eu tenho que gritar, [...] sabe, eu faço teatro em sala de aula. Eles até perguntam se eu fiz aula para atriz. Eu falei: não, gente. É assim mesmo. É meio maluco mesmo. Aí, quando chega na última aula, eu já estou meio afônica, estou extremamente cansada, fisicamente, porque eu pulei mesmo. Pulo, pulo mesmo, eu grito, eu agito, eu abano os braços. Então, eu estou muito cansada... (Rosa)

É? (Julia)

...quando chega nas últimas aulas. É. O exercício físico, literalmente (Rosa).

Eu chego em casa cansado, aí a minha mulher fala: nossa, mas dar aula cansa tanto? Chega tão cansado, não quer falar nada, não quer fazer nada. [...] Eu falo: dar uma aula boa cansa! (Fernando)

Cansa. (Julia)

Dar uma aula ruim talvez não canse, mas aula boa cansa. E cinco aulas, né? (Fernando)

É. É. (Julia)

Seis aulas de manhã. (Fernando)

Cansa bastante. (Julia)

Fala tanto que, quando chega em casa, não quer mais falar. (Aline)

Não quer. (Julia)

É, não quer. (Fernando)

Bem, no dia que recebi lá a narrativa fantástica do aluno com tudo feitinho, porque eu já tinha em mente assim... Eu trabalhei gramática, eu trabalhei interpretação e o produto final em Português e vi que o aluno conseguiu usar a conjunção, ligou uma

ideia à outra, escreveu bem, produziu sem muito erro. Então, era isso o que eu queria! Então, vamos escrever! E o aluno fez melhor do que eu queria. Ainda ele escreveu e trouxe num formatinho de livro, fez capa, fez desenho, fez contracapa e aí eu virei para ele e falei assim: olha, eu ganhei a noite! Para esse aluno. Então, foi uma satisfação muito grande, porque, embora eu não consiga atingir a todos por conta do procedimento da rotina da escola, aqui tudo tem um tempo determinado, eu pelo menos atingi alguns. Esse aluno foi um, mas outros já apareceram depois dele. Eu trouxe uma partezinha para eu ler para os meus colegas, para você também, de um livro muito interessante. Depois, se vocês puderem, eu vou devolver, aí vocês leem tá, que é da nossa escola! É o Perrenoud, ele escreveu assim. Eu me sinto nessa angústia de querer fazer, mas ter um tempo determinado para todo mundo. E ele falou assim: “Para favorecer os mais favorecidos e desfavorecer os mais desfavorecidos é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças provenientes das diferentes classes sociais. Em outros termos, ao tratar todos os ensinados, por mais desiguais que eles sejam, como iguais, em direitos e deveres, o sistema escolar é obrigado a sancionar as desigualdades iniciais frente à cultura”. Aí, ele prossegue falando sabe [...]. (Anita).

(Silêncio do grupo). Que mais? (Coordenadora)

Então, quanto a minha experiência, que eu relatei aqui, vem muito ao encontro do que o Fernando falou. É, tinha já preparado o que eu ia trabalhar no terceiro ano e, de repente, eu resolvi ler com eles [...]. E resolvi praticar leitura. Ver se daria certo com muitos alunos barulhentos como eles são, desatentos, né? Nosso terceiro C é difícil, mas foi um show e eu me senti realizadíssima, né? Voltando, foram as duas últimas aulas, na quinta-feira. Sabe como é que é, como eles são. As aulas são mais curtas e todo mundo com sono e começamos a ler. Eu falei: vamos ler nem que seja uma frase, uma palavra e foi indo e eles amaram e leram e quiseram ir para outro parágrafo e outro texto. Foi uma experiência maravilhosa mesmo. Fiquei muito realizada e aprendi que eu posso fazer isso. Aí, já fiquei pensando: aí, vou trazer uma música sem título com um texto para depois eles perceberem que é uma letra de uma música que eles estão lendo e já fiz isso até e é muito legal. [...] Então, foi muito bom e eles se sentiram capazes. Eles cresceram e isso que faz um bem danado para gente, ver que houve um momento em que você colaborou para o crescimento na autoestima. Ver que eles podem, porque eles não acreditam nisso. (Julia)

Na mesma direção dos outros participantes, Lourdes relata suas contribuições e reflexões para o desenvolvimento da temática dos encontros:

[...] A minha matéria, ela é extremamente assim, reflexão, pensamento. Então, quando eu percebo [...] que eu começo com os primeiros anos, assim, um estranhamento para com a Filosofia. É claro, porque eles não têm o hábito de parar, de refletir, de pensar sobre si mesmo, sobre a vida, o universo, de onde eu vim, o que eu faço, com que faço, para onde vou? [...]. Mas assim, o que eu estava falando hoje no terceiro ano: mas é a partir da reflexão e do pensamento que nós podemos mudar, interagir no universo e no nosso interior. Daí a apostila do terceiro ano nesse bimestre, ela começa assim com o pensamento de conhecer-se [...]: “Começo a conhecer-me. Não existo. Sou intervalo entre o que desejo ser e o que os outros me fizeram, ou metade desse intervalo, porque também há vida. Sou um sem fim. Apague a luz, feche a porta e deixe de ter barulhos de chinelo no corredor. Fique eu no quarto só com o grande sossego de mim mesmo”⁸⁴. Então, eu me sinto realizada, sabe? Quando eu vejo assim uma sala que é barulhenta, como o segundo B, ontem, eu estava conversando com eles e eles ficaram extremamente em silêncio e aquilo me comoveu, sabe? Nossa, eu, silêncio aqui, no segundo B, parece

⁸⁴ A professora faz menção à poesia de autoria de Álvaro de Campos.

impossível, mas aconteceu, entende? Então, eu me sinto realizada e a sensibilidade também. [...] O ano passado, eu trabalhei, acho que com o segundo A, um segundo ano que tinha a Elisa, a Marilena. Então, eles fizeram um trabalho prático em relação ao idoso que todo mundo chorou na sala de aula, sabe? Com aquela sensibilidade e saíram com desejo de ter essa prática de observar o que o idoso em casa, ou o avô, ou mesmo os pais estavam necessitando. Então, isso para mim é muito, assim, realizador e comovente [...]. Você perceber que o aluno está pensando, está mudando, refletindo. (Lourdes)

Primeiramente, é importante observar que o grupo docente tem contribuições a oferecer ao tema desses últimos encontros. O que sugere que suas ações educativas não se resumem à esfera negativa do trabalho, cujos aspectos singulares foram objeto de reflexão no decorrer do processo grupal. Supõe-se que a estrutura da atividade de ensino desses professores esteja sendo orientada por motivos de natureza diversa; assim sendo, para além dos motivos-estímulos, parece haver algumas possibilidades de objetivação dos motivos geradores de sentido, mesmo diante das condições desfavoráveis apresentadas.

Ademais, as discussões retratam que determinadas ações pedagógicas com potencial sentido parecem ter elementos gerais e comuns para esse grupo docente singular. Estes pressupõem exigência e esforço pessoal, ações potencializadoras de aprendizagem, sentimentos positivos com a visualização de possíveis transformações da consciência e da personalidade dos alunos e incorporações (de experiências e conhecimentos) nas ações educativas futuras.

A professora Aline demonstra seu esforço para contornar a ausência de tempo para dedicar-se plenamente à atividade de ensino: “[...] Fui dormir às duas da manhã, preparando as avaliações oficiais e fiquei preocupada com uma turma que não teve revisão. Tanto que pedi a terceira aula de um professor, que supostamente seria a minha janela, para dar aula e depois tirar as dúvidas [...]”.

Supomos que este tipo de desgaste parece ser de natureza diversa do desgaste físico e mental e estranhamento típico de uma atividade alienada de ensino, a qual pressupõe as cisões na consciência e a expressão de sentimentos peculiares de sofrimento (impotência, incapacidade, desânimo, infelicidade, cansaço, frustração, angústia, medo). Para o enfrentamento das condições adversas dessa realidade singular-particular, resulta necessário comprometimento e imenso esforço, que implica desgaste físico e psíquico, a fim de não se sucumbir às mesmas.

Esse dispêndio de energia não é inócuo, mas desvela ações, cujos resultados podem promover a apropriação dos conteúdos escolares pelos estudantes. Esse processo pode gerar algumas possibilidades de humanização de professores e alunos, dada a indissolubilidade

entre a atividade de ensino e de aprendizagem. Outros relatos dos professores vão nessa direção: *“como é História, eu tenho que trazer o aluno, fazer se interessar [...] eu estou muito cansada [...] quando chega nas últimas aulas (Rosa)”*; *“Eu chego em casa cansado, aí a minha mulher fala: nossa, mas dar aula cansa tanto? [...] Eu falo: dar uma aula boa cansa! (Fernando)”*; *“[...] foram as duas últimas aulas, na quinta-feira. [...] As aulas são mais curtas e todo mundo com sono (Julia)”*.

O discurso da professora Anita pode ser ilustrativo das mediações sociais significativas produtoras de avanços substanciais no desenvolvimento dos alunos⁸⁵: *“[...] Eu trabalhei gramática, eu trabalhei interpretação e o produto final em Português e vi que o aluno conseguiu usar a conjunção, ligou uma ideia à outra, escreveu bem, produziu sem muito erro [...]”*.

Os diálogos explicitam que determinados educadores intentam atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos e promover mediações superiores. Julia salienta *“[...] vamos ler nem que seja uma frase, uma palavra e foi indo e eles amaram e leram e quiseram ir para outro parágrafo e outro texto [...]”* e Aline ressalta que *“[...] não podemos nivelar por baixo. A educação deve transformar”*. Os professores expuseram alguns resultados positivos conquistados nas suas ações com os estudantes. Essas informações corroboram o postulado vigotskiano de que a intervenção consciente do educador pode promover avanços no desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente e que o único bom ensino é aquele se que adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991).

Assim, verificamos o significado e a importância das relações sociais e humanas escolares, com vistas à internalização dos conceitos científicos nas disciplinas específicas. De acordo com o autor, todas as aquisições individuais e subjetivas foram outrora relações autênticas entre os homens; esta premissa teórica adquire *status* primordial quando tratamos do papel do professor no processo de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados.

Vale resgatar a célebre tese de Vygotski (2000) segundo a qual as funções psíquicas aparecem duas vezes no desenvolvimento, primeiro como atividade intersíquica e, depois,

⁸⁵ É temerário afirmar a existência de uma Atividade Orientadora de Ensino (AOE) (MOURA et al., 2010) em sua máxima plenitude nos diálogos analisados, com todos os seus elementos auxiliares (necessidades, motivos, ações e operações), o que também esgota os objetivos deste trabalho. No entanto, salientamos a pertinência de investigar e complementar estas informações com os dados empíricos fornecidos por estudantes acerca de seu processo de aprendizagem. Destarte, uma análise da atividade concreta de ensino requereria o estudo concreto da atividade de aprendizagem, como dois aspectos partícipes de uma unidade.

como atividade intrapsíquica; do social para o individual. Esta “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, formulada pelo autor, contempla a constituição de todas as funções psicológicas superiores, dentre elas a formação conceitual. Como vimos, esse mecanismo inicia-se com o nascimento da criança, nas mediações espontâneas com as outras pessoas e se complexifica com a entrada na escola, a qual cumpre forjar os saberes mais sistematizados e científicos.

Os educadores, em circunstâncias particulares e de forma relativa, conseguem externalizar os motivos geradores de sentido (LEONTIEV, 1983). Em outros termos, na organização deliberada das ações de ensino e das ações de aprendizagem, a partir dos objetivos idealmente colocados, logram-se alguns resultados positivos. Desse modo, parece haver alguns momentos de unidade e integração (relativa) entre o idealizado e o realizado ou entre o “porquê” e o “para quê” (MARTINS, 2004, p. 91), o que confere sentido pessoal à atividade docente. Assim, os educadores apresentam possibilidades de se reconhecer humanamente no seu “objeto” de trabalho.

Assim, podemos afirmar que o trabalho é para esses professores, ao mesmo tempo, humanização e alienação, unidade e fragmentação, sofrimento e prazer. O processo grupal traz à tona essas duas facetas do trabalho pedagógico.

Lourdes compartilha com o grupo seus sentimentos e afetos após ter conseguido dar uma boa aula em uma classe considerada difícil: “[...] *Então, eu me sinto realizada sabe? Quando eu vejo, assim, uma sala que é barulhenta, como o segundo B, ontem eu estava conversando com eles e eles ficaram extremamente em silêncio e aquilo me comoveu, sabe?*” (Lourdes).

Os demais professores também ressaltaram alguns sentimentos positivos advindos dos resultados almejados com as ações educativas, a saber: realização, alívio, felicidade, satisfação, comoção, gratificação. A manifestação desses sentimentos é parâmetro importante das possibilidades existentes de unidade entre motivo e fim, entre o ideal e o real, entre o projetado e o concretizado. Desse modo, a expressão de sentimentos singulares, em unidade com os resultados das ações de ensino, pode fornecer elementos essenciais acerca dos processos de consciência e de alienação dos professores.

Como salientamos, observam-se algumas perspectivas ínfimas de humanização na tensão com a realidade concreta. De acordo com Asbahr (2005), essas possibilidades de satisfação podem atenuar as rupturas entre as condições objetivas e subjetivas de trabalho e podem permitir a criação de relações mais conscientes entre motivos e fins das ações. Esse mecanismo gera sentimentos e afetos positivos e contribuem no “enriquecimento das

consciências” e, portanto, na resistência aos processos alienantes de trabalho. Nesse sentido, entendemos que a emergência desses sentimentos e de emoções na interconexão com os outros elementos constitutivos das ações de ensino podem ser determinações substanciais no processo de saúde psicológica dos educadores.

Cabe destacar, ainda, que a unidade de todos os aspectos enfatizados acima, na perspectiva da objetivação positiva do trabalho docente, incide no desenvolvimento e na organização das ações educativas prospectivas. Podemos sugerir que a satisfação de necessidades superiores e genéricas, as possibilidades (relativas) de externalização dos motivos geradores de sentido, as ressonâncias na atividade de aprendizagem dos estudantes e a expressão de afetos positivos estimulam o processo formativo e criativo nas ações teleológicas de ensino. Esse fenômeno pode ser observado nos relatos de alguns professores:

[...] Eu venho com uma atividade pronta e, aí, às vezes, o aluno [...] ele faz uma outra coisa com aquilo que eu planejei [...] e, aí, isso é uma coisa que eu não tinha pensado e, aí, eu incorporo nas minhas novas aulas. Então, eu acabo [...] evoluindo com o que o aluno trouxe de volta [...]. (Fernando)

A professora Julia, similarmente, reiterou a construção de novas ideias nas suas ações educativas: “[...] Aí, já fiquei pensando: ai, vou trazer uma música sem título com um texto para depois eles perceberem que é uma letra de uma música que eles estão lendo, e já fiz isso até e é muito legal[...]”.

Dessa forma, essas ações educativas significativas incidem não somente nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes, mas também na transformação dos professores no trabalho. As informações e análises apresentadas revelam que há elementos importantes na dinâmica da atividade de ensino que interferem no desenvolvimento profissional e prospectivo do educador. Nesse sentido, não podemos negar a dimensão formativa das ações educativas com sentido; por outro lado, não estamos defendendo as teses espontaneístas do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001)⁸⁶ existentes nas formações continuadas e já nos posicionamos acerca do valor essencial do estudo teórico e coletivo nas mesmas.

Todo esse mecanismo parece mobilizar as funções psíquicas dos educadores. Eles se apropriam de conhecimentos e de experiências que os levam à reflexão, à reorganização e à

⁸⁶ O trabalho de Facci (2003) analisa os pontos de unidade entre a teoria construtivista e a abordagem do professor reflexivo, concluindo que esta focaliza o trabalho e a formação docente a partir de referenciais que se aproximam do construtivismo e que ambas as abordagens apresentam vinculações substanciais com os pressupostos do movimento escolanovista. A autora alerta que essas perspectivas teóricas transferidas para o trabalho e a formação do professor podem levar ao espontaneísmo e ao esvaziamento no que tange à apropriação dos conceitos científicos.

projeção de ações inovadoras de ensino. Nesse sentido, é valiosa a assertiva de Moura et al. (2010, p. 97) de que a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), como unidade da atividade de ensino e de aprendizagem, “[...] toma a dimensão de mediação ao se constituir como um modo de realização de ensino e de aprendizagem dos sujeitos que, ao agirem num espaço de aprendizagem, se modificam e, assim, também se constituirão em sujeitos de qualidade nova”.

Desse modo, segundo os autores, a AOE desencadeia:

[...] a formação do professor, que tem por objetivo ensinar o estudante e que, entretanto, nas discussões coletivas, no movimento dos motivos de sua atividade, das ações, operações e reflexões que realiza, aprende a ser professor aproximando o sentido pessoal de suas ações da significação da atividade pedagógica como concretizadora de um objetivo social (MOURA et al., 2010, p. 108).

Outro ponto a destacar nos relatos são as leituras feitas pelas professoras Anita e Lourdes. Elas promovem mediações com o grupo, contribuindo com a reflexão de questões de relevância para o trabalho pedagógico. Essas ações podem endossar a hipótese de que alguns docentes tomaram concretamente o grupo como momento consciente de estudo e de formação e não apenas como espaço de troca de experiências e sentimentos sobre o trabalho. Nesse sentido, o grupo parece estar satisfazendo múltiplas necessidades dos professores na objetivação da sua atividade mediadora⁸⁷.

Os educadores parecem tomar consciência de que as possibilidades tênues de humanização no trabalho educativo, nessa escola singular, estão predominantemente alicerçadas nas ações individualizadas de professores e de estudantes:

[...] A gente vê o aluno progredindo, para todos nós é maravilhoso [...]. Então, quando isso acontece, da gente ver esses alunos, eu falo assim: nossa, obrigada, Senhor, porque eu fiz a diferença em algum momento, pelo menos para um e para outro, eu fiz a diferença. (Professor 6)

Mas você vê a dificuldade? Ó, a dificuldade está nisso, para aluno evoluir, então, está dependendo do aluno. Então, quantos querem realmente estudar? Dez por cento da sala, quinze, e está dependendo do professor, porque não tem respaldo da escola, não tem respaldo do estado, salário, não tem estímulo. Aí, vai ficar dependendo do aluno e do professor só. Então, às vezes não dá certo mesmo. (Professor 2)

É. Começa por aí. (Professor 3)

Só. (Grupo)

[...] Eu falo assim: nós trabalhamos para o aluno! Se o Professor 6 vai te olhar, se o Professor 3 vai te olhar, não interessa, mas a gente trabalha para o aluno! O aluno é nosso foco! Então, se ele está feliz, se ele melhorou, esse é o nosso foco. (Professor 7)

[...] A gente espera o melhor para eles, até mais do que para gente. (Professor 5)
Verdade. (Professor 3)

⁸⁷ Esses elementos serão analisados com maior profundidade na apresentação da categoria “Afetividade Grupal”.

Não obstante as condições precarizadas que medeiam o trabalho deste grupo de professores, eles conseguem detectar e analisar coletivamente circunstâncias nas quais percebem alguns resultados indicativos de transformações na personalidade dos seus alunos, que são seus “objetos” primordiais de trabalho. Importante constatar que os sentimentos positivos relatados pelos professores que acompanham as ações educativas significativas (satisfação, comoção, gratificação, realização, felicidade, alívio) são novamente reproduzidos e exteriorizados durante a atividade grupal. Compartilhar e refletir com os companheiros as ações potencializadoras de aprendizagem parece levar o grupo a perceber, com maior exatidão, as contradições e os movimentos possíveis na escola, ativando os ideais de uma educação mais genérica, para além da imediatividade posta.

Apresentaremos a seguir, as sínteses principais obtidas na análise histórica das ações grupais, somente possíveis por meio das participações e ações individuais de cada professor.

O grupo discutiu **as relações de poder** nas ações de ensino e na relação com a gestão escolar. A maioria dos professores compreende a necessidade do exercício do poder na atividade educativa, todavia parecem ter mais ou menos dificuldades no desempenho dessa função. Os múltiplos papéis destinados aos educadores, que superam a transmissão do conhecimento acumulado, provocam acentuado desgaste físico e psicológico. Os professores discutiram a necessidade de uma gestão democrática para subsidiá-los no cotidiano do trabalho escolar. No entanto, parecem preferir uma direção ausente a uma autoritária. A análise de outros momentos do processo grupal sugere que apesar dos relatos de autonomia no trabalho e de ausência aparente da direção, esta exerce poderes significativos nas ações de educadores e de estudantes na escola. O grupo concluiu que os conflitos com a administração escolar são geradores de maiores desgastes comparados às ações educativas.

O grupo refletiu sobre a **desvalorização salarial e social do professor**, buscando compreendê-la no contexto das políticas educacionais, sociais e econômicas mais abrangentes. O aprofundamento das discussões evidencia como os professores apropriam-se similarmente das significações de desvalorização social que, confrontadas com a máxima e penosa exigência da tarefa educativa, agravam as contradições internas da consciência e os sentimentos de autodepreciação e incapacidade. Paradoxalmente, o grupo questiona esses significados e intenta explicar a gênese dessas inadequações e afetos.

Os educadores analisaram criticamente os **impactos das políticas educacionais**

hegemônicas nas suas atividades, como o “Programa Promoção por Mérito” e a “Bonificação por Desempenho”. Para o grupo, a execução da “bonificação” prima pela quantidade das aprovações em detrimento da qualidade da educação, comprometendo a formação integral dos estudantes. Diante disso, os professores questionaram o sentido do trabalho, culpando-se pelos resultados irrisórios das ações de ensino. Em outros termos, os educadores avançam na análise do impacto dos programas na atividade educativa, mas recuam quando se responsabilizam unicamente pelo fracasso dos alunos. O que expressa, novamente, os processos contraditórios das consciências no processo grupal.

O grupo discutiu a **valorização (falaciosa) do professor** nos dias de hoje. Aparecem significações e dilemas que circulam no ideário pedagógico e social: o magistério como vocação ou profissão. Identificamos que o estereótipo da vocação docente ainda é forte, pois aparece nos relatos da maioria dos participantes da investigação. Aline endossa a necessidade da vocação diante das condições precarizadas de trabalho. No encadeamento das participações individuais, são agregados novos aspectos que enriquecem o tema: Julia questiona o discurso social do educador vocacionado e missionário, explicitando sua função ideológica e dissimuladora na preservação dos baixos salários; adicionalmente, Anita enfatiza que o aumento salarial não é suficiente para produzir transformações na educação escolar que dependem, inevitavelmente, da diminuição das desigualdades socioeconômicas.

O grupo refletiu sobre as **significações sobre os alunos**, constata que o baixo rendimento escolar, a apatia e o desânimo intensificam-se no decorrer do Ensino Médio, e ampliaram, coletivamente, as explicações sobre as determinações constitutivas desses fenômenos na escola singular, para além da responsabilização dos estudantes. No que diz respeito aos alunos da EJA, o grupo discutiu acerca do surgimento de uma clientela diferenciada, que são os estudantes mais jovens evadidos da escola básica. Denunciaram a ausência de condições e de formação para ensinar adequadamente os alunos da EJA, cuja marca central é a heterogeneidade cultural e geracional. Os professores observaram que os jovens, os adultos e os idosos dessa modalidade têm interesses, ritmos, tempos e níveis de desenvolvimentos diferenciados, exigindo ações e metodologias de ensino singularizadas.

Na discussão sobre **os medos do educador**, o grupo defrontou-se com as contradições instauradas entre conformação x inovação nas ações de ensino na escola. Propor individualmente ações renovadoras provoca mal-estar. O grupo questionou as normas implícitas e explícitas de silêncio e de disciplina, impostas pela gestão, que inibem os educadores na proposição de ações fora da sala de aula. Diante disso, os professores parecem expressar atitudes diferenciadas que vão desde a adaptação à pró-ação. Como vemos no relato

do Professor 2, a paralisia e a submissão não são posições confortáveis, mas também geram temores.

Os educadores refletiram coletivamente acerca da **dimensão positiva do trabalho**, indicando que, diante das condições inadequadas, existem possibilidades de contato com as objetivações humano-genéricas na escola singular. O grupo compartilhou e analisou situações de ensino potencializadoras da humanização dos professores e dos alunos. Os relatos indicam elementos comuns: a exigência e o sacrifício pessoal na dedicação ao ensino, ações potenciais da aprendizagem, sentimentos de felicidade, realização e alívio originados destas ações educativas (que são novamente reproduzidos no grupo) e, por fim, esse processo estimula a aprendizagem e a criatividade na projeção das novas ações de ensino. A reflexão coletiva e deliberada sobre as ações potenciais de sentido pessoal no trabalho parece evidenciar ao grupo as contradições e os movimentos possíveis na escola, ativando os ideais de uma educação mais genérica, no caminho da superação da particularidade alienada.

Vimos, nas ações grupais principais, que os professores apresentam pontos de unidade e de diferenciação acerca de alguns elementos estruturantes do trabalho educativo. As ações e discussões no grupo foram predominantemente coletivas, com maior ou menor participação dos professores. Nesse sentido, entendemos a complexidade e a dificuldade de apontar possíveis movimentos da consciência individual na tensão com o grupo. Entretanto, mesmo diante dessas limitações, tentaremos abordar sucintamente alguns aspectos que podem ser indicativos da dialética indivíduo-grupo, no tocante ao desenvolvimento da consciência de cada educador.

As participações da professora Imaculada sugerem-nos que houve uma ampliação dos conhecimentos relacionados à dimensão negativa da atividade de ensinar. A disciplina de Educação Física abarca ações de ensino que pressupõem o uso de espaços, tempos, instrumentos e conteúdos que divergem de uma aula tida como convencional. Imaculada reitera que não sentia o mesmo sofrimento que seus colegas de trabalho, mas que o processo grupal permitiu um aprofundamento a respeito desse tema.

“Nós”, eu, pelo menos, não tinha essa visão; não percebia o sofrimento dos meus colegas. Mas, convivendo com o grupo, percebi que o sofrimento também era meu. Os temas abordados, a história de vida de meus colegas, me fez ter uma visão diferente. Não vou mais só passar pela escola, vou tentar saber, ajudar, procurar o porquê de tudo. (Avaliação Escrita 3 – Imaculada)

Aline foi uma participante assídua do grupo, e suas ações e relatos sugerem a vivência de uma profunda e dramática crise no trabalho docente. Apesar de ser uma educadora comprometida e motivada com o seu trabalho, as dificuldades financeiras colocam em xeque o seu desejo de permanência no magistério. Ela expressou, no grupo, momentos de intenso sofrimento psicológico pelo impasse de prosseguir, ou não, na carreira docente e de ter de deixar uma atividade possivelmente geradora de sentido pessoal.

Essa professora pareceu conscientizar-se, no processo grupal, de que a precarização do trabalho não se resume à esfera da educação pública, mas é um fenômeno de ordem mais geral e político. Assim, a responsabilização dos indivíduos pela falência da máquina pública é mecanismo ideológico para justificar a falta contratação de pessoal e as péssimas condições de trabalho.

[...] Agora você estava falando isso, eu lembrei de uma coisa, almoçando hoje, assistindo [noticiário] e daí estava falando do problema da saúde [...]. E a pediatra que estava de plantão, ela deu uma entrevista e ela falou o seguinte: “eu estou aqui há doze horas. Eles sabem que tem que colocar alguém para me substituir [...]. Sabiam que essa pessoa não viria, né? E eu estou aqui e o povo está ali esperando e eu vou embora”. Então, eu liguei as coisas, agora você falou, eu liguei uma coisa chave. É um problema político. Por que que é um problema totalmente político, a valorização do professor, [...] a gente liga tudo. Ao médico da instituição pública, ao professor. Porque eles têm que colocar a culpa em alguém e a culpa daí vai ser nossa, vai ser [...] do plantonista, entendeu? (Aline)⁸⁸

Aline também pareceu tomar consciência do poder existente nas relações sociais da escola, segundo ela a partir das mediações do Professor 4⁸⁹. Ademais, frisou alguns possíveis impactos das vivências grupais em suas ações de ensino.

[...] Eu senti muita determinação no Professor 4, porque ele(a) falou [...] sobre a administração e ele(a) falou uma coisa que eu nunca tinha percebido em dez anos e ele(a) sacou e ele(a) percebeu e ele(a) foi assim determinado(a) em dizer... (Aline)⁹⁰ Sim. Foi possível conhecer melhor o meu colega de trabalho. Aprendi a valorizá-los mais, e a entender algumas condutas que até então, antes, eu não entendia; consegui utilizar algumas ideias em minhas aulas e gostei dos resultados obtidos. (Avaliação Escrita 8 – Aline)

Para Fernando, o grupo foi um momento importante de reflexão do seu trabalho e de compreensão dos aspectos positivos e negativos que o determinam. O professor ampliou os significados de que as dificuldades individuais são fundamentalmente coletivas (LANE, 2006). Ver-se-á que Fernando é outro educador que parece ter severas dúvidas sobre a sua

⁸⁸ Relato expresso no quinto encontro (planejamento disponível no Anexo B).

⁸⁹ Este episódio será apresentado e analisado na categoria “Identidade Grupal”.

⁹⁰ Relato expresso no quinto encontro (planejamento disponível no Anexo B).

permanência no magistério. A despeito disto, o processo grupal parece ter contribuído para a sua valorização como pessoa e professor.

Perceber os pontos negativos da profissão, o que nos adoece para combatê-los; e os pontos positivos para enxergar os prazeres da educação e nos dar força para continuar. (Avaliação Escrita 11 – Fernando)

O grupo ajuda na percepção de que os problemas são parecidos, e que as soluções dependem do ânimo, disposição, vontade de cada um, dá para notar que alguns são mais fortes e outros não. (Avaliação Escrita 9 – Fernando)

[...] Além de que esta autorreflexão me ajudou a elevar a autoestima e enxergar a realidade. (Avaliação Escrita 13 – Fernando)

Para Julia, o grupo também auxiliou na tomada de consciência de que os elementos produtores de sofrimento ou sentido no trabalho educativo são vividos, similarmente, pelos seus colegas de profissão. A professora foi a todos os encontros, e as experiências grupais trouxeram resultados significativos na sua vida e trabalho.

Com certeza, o processo grupal produziu um impacto muito positivo no meu trabalho e na minha vida pessoal, pois comecei a ver com mais clareza que o que me aflige, impulsiona, desanima e até mesmo me levanta, acontece também ao meu colega de trabalho. (Avaliação Escrita 8 – Julia)

O processo grupal nutre e solidifica o professor para que ele se olhe e se reconstrua para que o sofrimento e o adoecimento se minimizem e até possam desaparecer. (Avaliação Escrita 9 – Julia)

A professora Rosa também foi extremamente assídua e participativa nos encontros. Ela trabalhou, anteriormente, como coordenadora da escola e passou por um processo de adoecimento no exercício dessa função. Em vários momentos, destacou a sua paixão pelo trabalho docente e pelos alunos. Veremos, mais pormenorizadamente⁹¹, que a educadora tomou o grupo, principalmente, como um espaço de expressão da precariedade da escola pública e como meio de revelar à sociedade o sofrimento vivenciado cotidianamente pelos professores.

A professora Lourdes adoeceu após as férias de julho, foi diagnosticada com labirintite⁹² e se ausentou em dois encontros grupais. Apesar de suas participações pontuais, estas eram sempre muito densas e enriqueceram as discussões e debates coletivos. Os conteúdos da avaliação oral e escrita⁹³, realizadas no último encontro, sugerem que o grupo gerou renovação, reflexão e possibilidades de reorientação das práticas educativas:

⁹¹ Na exposição da categoria “Afetividade Grupal”.

⁹² Segundo informações da coordenação e dos participantes do grupo.

⁹³ Disponível no Anexo C.

[...] Eu gosto muito da teoria do Heráclito, que nós somos o eterno devir. Nós somos como as águas do rio. Quando você coloca o pé na água, você tira o pé, quando você volta, as águas já são outras e você mesmo já é outro também. Então, é assim que eu sinto. Eu saio desse encontro, assim, renovada e também, não sei se foi por causa desse encontro, alguma coisa está acontecendo de diferente comigo, porque eu estou com um ardor para dar aula agora bem no final, sabe? (Lourdes)

As participações da professora Anita no grupo foram mais restritas em virtude de compromissos assumidos no PIBID que, por vezes, coincidiam com as datas dos encontros. Todavia, suas intervenções sempre fora

m muito enriquecedoras, no sentido de agregar novos significados e elementos aos temas abordados. Vale destacar o seu compromisso intransigente com o trabalho educativo e sua preocupação com o aperfeiçoamento e com a formação contínuos, sendo a única educadora inserida nesses processos na ocasião do trabalho grupal.

5.2 Afetividade Grupal

Nesta categoria, vamos apresentar alguns momentos reveladores da construção da afetividade coletiva e suas multideterminações no grupo. Enfatizaremos os silêncios grupais como um fenômeno importante e complementar na explicação dos afetos no grupo. A possibilidade de constituição de novas necessidades e motivos resultantes da atividade e a emergência de sentimentos peculiares com a finalização do grupo também serão objetos de análise. Apresentaremos a hipótese do processo grupal como instrumento de reestruturação da hierarquia motivacional na consciência/atividade pedagógica. Para finalizar, serão analisados os nexos possíveis entre os afetos positivos originados do processo grupal e o sofrimento psicossocial do trabalho educativo.

Vale recordar, primeiramente, a implicação afetiva manifestada pelos educadores ao partilharem suas histórias de vida e ao atentarem para as histórias dos seus colegas. A reflexão sobre este tema foi consolidada no primeiro encontro, sendo a primeira tarefa coletiva. Conforme observaremos⁹⁴, essa estratégia promoveu identificações e parece ter constituído um clima emocional preliminar de acolhimento e de empatia, pertinente ao desenvolvimento e à produção da atividade e do grupo.

No quinto encontro, emergiram, mais claramente, elementos que sinalizam a pré-existência de relações afetivo-emocionais importantes entre os participantes do grupo:

[...] A bem da verdade, eu vou falar para vocês. A nossa escola tem cada professora mais linda que a outra. (Anita)

Isso. (Aline)

... muito bonita, não só por fora como por dentro. (Anita)

Isso, por dentro, né? (Aline)

Eu acho nosso grupo muito bonito. (Anita)

Eu também acho. (Lourdes)

E quando a gente vai fora, outras escolas, a gente percebe o quanto... Assim, às vezes, eu agradeço: aí que cansada! O quanto nós somos abençoados, porque é um grupo bom! Deus colocou a mão aqui. (Aline)

Aham. (Lourdes)

E está... e está com ela. Pode ter certeza porque todos que vêm todos são assim. (Aline)

Eu tive uma impressão quando vim pegar aula aqui, olhei assim para o prédio, falei assim: [...] professora tudo chata. Ninguém fala com ninguém... (Imaculada)

Hum. (Aline)

Nossa [...] a impressão que eu tive da escola... (Imaculada)

Acabou. (Lourdes)

...caiu, destruiu [...]. É uma escola muito boa. A convivência é muito boa com todos. (Imaculada)

É. (Aline)

Uhum. (Anita)

⁹⁴ Na apresentação da categoria “Identidade Grupal”.

Entendemos que essas vinculações afetivas prévias propiciam condições fecundas para a consolidação das produções afetivo-emocionais (MARTINS, 2003) especificamente grupais. Em outros termos, a existência de laços afetivos positivos anteriores à formação do grupo parece unir ainda mais os professores, porém esta assertiva não é uma lei geral e imutável em se tratando de processos grupais. A construção da afetividade grupal depende, primordialmente, das ações no desenvolvimento da atividade, portanto ela é histórica, processual e contraditória. Desse modo, as relações afetivas iniciais podem se transformar na historicidade do grupo, e não excluimos a possibilidade de se tornarem negativas, contribuindo no extremo para a dissolução do grupo enquanto tal. Esta hipótese oposta pode ser válida a depender das mediações dos participantes e das suas condições subjetivas bem como das condições objetivas nas quais está inserido o grupo.

No mesmo encontro, os educadores reafirmam a importância dos vínculos afetivos e sociais do grupo docente da escola:

[...] Eu percebo, assim, que, mesmo antes de falar, que é um grupo que já sente essas qualidades no dia a dia, né? (Lourdes)

É. (Grupo)

Que já valoriza, que já respeita, que sente uma a outra quando a gente chega. A gente já sabe [...] se está bem, se está com dificuldade ou não. Mas é bom, né? Também... (Lourdes)

É. (Aline)

...ouvir. (Lourdes)

Estar em sintonia, né? (Julia)

Estar em sintonia. Uhum. (Lourdes)

É um grupo que se sintoniza, que compartilha a mesma sensibilidade, né? (Julia)

E acredito que essa seja a nossa força aqui! [...] (Lourdes)

É. (Julia)

... viu? (Lourdes)

É. (Julia)

Porque, com todas as dificuldades, a gente ainda persiste, a gente ainda se alegra para vir trabalhar. (Lourdes)

É. (Julia)

Acho que somos nós e os alunos, né? Porque... (Lourdes)

Nós somos um grupo amigo. (Rosa)

É. (Julia)

Somos. (Lourdes)

Sem grandes alardes, né? (Julia)

Eu lembro da Daiana, na sala dos professores, falando... A gente estava com uma raiva. Não vou fazer mais projeto nessa escola [...]. Aí, passou cinco minutos aparece alguém e fala assim: vamos começar o projeto tal?! (Anita)

Persistente. (Coordenadora)

Aí, ela: pronto acabou! Vamos fazer outro projeto! [...] O grupo daqui é bem unido. Pelo menos isso aqui do grupo. (Anita)

É porque é tão ruim trabalhar numa escola que chega, vem dar aula e vai embora, nem quer [...] saber o que acontece, né? Eu acho isso aqui o diferencial dessa escola: são os professores mesmo! (Imaculada)

Retomando Gradella (2010), a afetividade é uma das categorias importantes do trabalho docente e, quando negada, pode possibilitar a expressão do sofrimento psíquico.

Assim, o clima emocional e afetivo criado neste espaço escolar parece ser um aspecto significativo para suportar o peso das condições aviltantes de trabalho. Em outras palavras, as emoções e sentimentos compartilhados pelo grupo funcional de professores parecem constituir outro determinante de oposição ao sofrimento e ao adoecimento nesta escola singular. O respeito, a valorização, a solidariedade e a amizade são sentimentos prevalentes e reproduzidos, de modo original, no processo grupal.

No próximo diálogo, travado ainda no quinto encontro, podemos observar a afetividade construída genuinamente pelas mediações vivenciadas no processo grupal:

[...] E sabe o quê que eu observei?⁹⁵ Pelo menos comigo... (Julia)
E é o primeiro dia que ele não está presente. (Coordenadora).
É. E fora do grupo ele está mais... (Julia)
Mais ligadinho... (Aline)
Está com vocês? Ele está comigo mais... bem mais perto, conversa mais... (Julia)
Mais afetivo mesmo. (Aline)
Está mais afetivo. É porque ele era meio arredio. (Julia)
Mas vocês acham que é por conta das atividades aqui? (Coordenadora)
É, com certeza! (Julia)
Acho que sim [...]. E eu acho que a gente também. Porque eu me sentia meio assim, não falava muito. Agora eu já brinco mais. Porque o Fernando, ele é uma figura, ele é... (Aline)
Ele é um agitador. (Imaculada)
É. Ele é ímpar. (Coordenadora)
Ele agita a escola. (Imaculada)
Ele é uma figura maravilhosa. (Aline)
É. Maravilhoso. Eu aprendi a admirar muito o Fernando. (Julia)

Desse modo, é possível notar aspectos de uma embrionária vinculação afetiva forjada no processo grupal. As professoras relatam que os membros do grupo estão, ainda, mais próximos no cotidiano do trabalho escolar. Supomos que as relações afetivas estabelecidas, anteriormente, adquirem nova qualidade pelo intercâmbio de significados possibilitado pela atividade grupal. Além disto, as manifestações desse fenômeno repercutem no contexto de reprodução da vida escolar e social.

Consideramos que essas produções afetivas e coletivas, nas suas acepções positivas, podem retroagir e potencializar a atividade grupal, ou seja, elas tornam-se contraditoriamente resultado e premissa no desenvolvimento da atividade mediadora. Importante observar o relato final de Julia, sugerindo que o sentimento de admiração por Fernando emergiu ao longo do processo grupal.

A hipótese da transformação dos vínculos afetivos e emocionais entre os professores,

⁹⁵ Referência ao Professor Fernando.

depois da proposição do grupo, é corroborada por algumas respostas da avaliação escrita⁹⁶:

Houve muita liberdade de expressão e talvez até libertação interior para alguns. Interagir por um período de tempo, como fizemos, é criar laços, saber mais em profundidade das aspirações de cada um, é respeitar os limites individuais. Proporcionou crescimento e fortalecimento. (Avaliação Escrita 6 – Lourdes)
Nós nos conhecíamos, alguns há mais tempo, outros há menos tempo e, com a decorrência do processo grupal, passamos a ter mais cuidado uns com os outros e mais carinho em nossas relações. (Avaliação Escrita 7 – Julia)
No decorrer do estudo, a paciência, o coleguismo e o espírito de equipe afloraram em todos os participantes, assim como o respeito e a aceitação. (Avaliação Escrita 7 – Anita)

Na visão desses professores, o grupo parece ter possibilitado não apenas o aprofundamento dos vínculos formados anteriormente, mas a criação de novos laços significativos entre os seus membros. Ademais, o respeito, a paciência, a aceitação e a colaboração foram sentimentos que emergiram ao longo do processo grupal. A partir de Martins (2003), podemos afirmar que o grupo desenvolveu a “afetividade positiva”, que pode ter contribuído para sua agregação e união. Nas palavras da autora, a afetividade:

[...] considerada positiva quanto a negativa pode permear as relações e produzir um efeito sobre elas. Partindo da ideia de que a organização grupal envolve as atividades produzidas e também as produções afetivo-emocionais, que dirigem formal e informalmente o clima das relações entre os membros e entre estes e a atividade, não é possível desconsiderar a importância da afetividade nas relações grupais, seja no sentido de ampliar a união como para ameaçar a sua existência [...]. (MARTINS, 2003, p. 215)

Houve poucos momentos de silêncio no grupo, e os que se deram ocorreram em meio a situações de forte impacto emocional. Essas situações aconteceram, sobretudo, nas discussões a respeito da desvalorização salarial e social que provocaram sentimentos e emoções de profunda tristeza e pesar entre os educadores. Outro momento de silêncio e ápice afetivo transcorreu quando Rosa concluiu a leitura da história da professora Luiza, no nono encontro:

[...] E o quê você achou da atitude dessa professora em relação a esses alunos, nesse relato específico, que você disse que te emocionou? (Coordenadora)
Achei muito bonito dela cuidar, dela colocar, dela olhar a qualidade quando ninguém conseguiu achar uma qualidade nesses meninos, né? Ninguém conseguia ver qualidade neles e ela conseguiu ver isso. [...] De tentar resgatar, ela conseguiu alguns, outros se perderam pelo meio do caminho, né? Mas eu acho que, assim, o tanto que a gente consegue, ou um, ou dois que a gente consegue, já é tão gratificante, né? De nós sabermos que continuaram, conseguiram, que nós fizemos a diferença naquela vida, né? E, às vezes, eu penso: quem sou eu, né? Cheio de defeitos, cheio de pecados, cheio de erros, mas em algum momento da minha

⁹⁶ Disponível no Anexo C.

profissão eu consegui fazer diferença para alguém. Então, isso é importante, né? Isso faz a diferença! (Rosa).
Alguém gostaria de comentar o relato da Rosa? (Coordenadora)
(Silêncio do grupo)

Nesse dia, o grupo continuava as ações e reflexões sobre a dimensão positiva da atividade de ensino. Rosa se emociona e chora, o grupo fica impactado com a emoção expressa pela professora e, como consequência disso, se silencia. É admissível que a emoção sentida por Rosa tenha refratado nas consciências dos outros educadores, possivelmente ativando outras emoções e sentimentos, o que corrobora a premissa das determinações recíprocas das emoções entre os outros sociais. Desse modo, os sentimentos e as emoções aparecem na mediação entre os processos interpósíquicos e intrapsíquicos. Esse fenômeno apresenta contornos importantes no grupo, pois os indivíduos podem manifestar e partilhar simultaneamente diversas nuances de sentimentos e emoções, considerando as ações e os alvos de reflexão da atividade grupal.

As emoções humanas “[...] são funções psíquicas superiores (culturizadas) [...]” (TOASSA, 2014, p. 54). Nesse sentido, as emoções e os sentimentos são aprendidos, ou seja, manifestam caráter social e mediatizado. Vale recordar que as funções psicológicas superiores foram, outrora, relações sociais autênticas entre os homens, assim as “funções afetivas” não se eximem deste preceito vigotskiano.

Há uma dialeticidade entre a base afetivo-emocional e os processos cognitivos e de pensamento (VYGOTSKI, 1993). Desse modo, concluímos pela integração desses elementos também no processo grupal. As tendências afetivas estão articuladas com a racionalidade intrínseca às tarefas coletivas, aos seus conteúdos, aos seus objetos.

Além disso, podemos interpretar o silêncio grupal, não como um recuo em termos de participação, mas como um momento de “[...] reflexão, avaliação ou reavaliação de possibilidades ou, ainda, acúmulo de forças para prosseguir” (SILVA, 2000, p. 38)⁹⁷. Nesse sentido, faz-se necessária a análise dos silêncios vivenciados nos grupos nos seus nexos com os afetos. No processo grupal singular, destacamos o silêncio como objeto de explicação. No entanto, outras expressões humanas, como os gestos, as posturas e as mímicas faciais, podem ser parâmetros secundários e relevantes de análise das emoções e dos sentimentos, articulada ao estudo primaz da linguagem e dos signos compartilhados e encadeados no grupo.

⁹⁷ O autor fez este apontamento no contexto mais específico do processo de regressão-progressão nas participações dos indivíduos no grupo. Todavia, consideramos esta formulação também válida para explicar particularmente o silêncio grupal. No entanto, nem todo silêncio revela envolvimento com a atividade; em contrapartida, pode significar desinteresse, contrariedade e abstenção (dentre outros).

Passemos agora para a análise da esfera motivacional da atividade grupal. A análise concreta do grupo exige desvelar os sentimentos e as emoções que perpassam sua atividade assim como investigar as justificativas e os “porquês”, ou seja, aquilo que impulsiona os indivíduos a agirem nas ações cooperadas: os seus motivos reais. Retomando Leontiev (1983, p. 83, grifo nosso):

[...] É o objeto da atividade o que dá à mesma uma determinada direção. Pela terminologia proposta por mim, **o objeto da atividade é seu motivo real**. Assim, este pode ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente só na imaginação, na ideia. O importante é que além do objeto da atividade sempre está a necessidade, que ele sempre responde a uma ou outra necessidade.

Moura (2004) realiza considerações pertinentes, no contexto da formação de professores, que auxiliam nossas problematizações sobre o processo grupal concretizado. O autor afirma que “[...] para ser atividade os motivos de cada indivíduo e as ações que realiza devem convergir para satisfação de uma necessidade coletiva [...]” (MOURA, 2004, p. 281).

Diante das teorizações de base leontieviana expostas ao longo desta tese, perguntamos: quais necessidades individuais e coletivas foram satisfeitas no processo grupal? Quais são os objetos-motivos construídos na intersecção com a atividade mediadora? Uma atividade com atributos genuinamente coletivos foi desenvolvida ao longo da pesquisa-intervenção? Houve mudança de qualidade das ações individuais para ações coletivas? Vamos aos dados empíricos para buscar explicar estas questões.

Na avaliação oral, concebida no último encontro, os educadores expressam motivos singulares que os impulsionaram a participar, inicialmente, do grupo:

[...] Vou participar para realmente ver como que é esse processo, fazer uma coisa diferente. Então, assim, eu vou, porque HTPC é pior. Eu fiquei na dúvida ainda. (Professor 2)

A minha motivação maior quando você se apresentou foi querer aprender [...]. Então, vamos sair do HTPC, porque eu não aguento também aqui. Eu acho que todo mundo não aguenta, não se aprende nada. (Professor 7)

A princípio eu achei: no horário do HTPC, me livro do HTPC. O assunto é interessante, né? Falar sobre os nossos problemas, unimos o útil ao agradável. (Professor 6)

[...] quero colaborar nessa pesquisa que um dia eu posso precisar de alguém também. (Professor 3)

Eu entrei no grupo, porque para mim tudo é festa. HTPC para mim, também, eu não falo nada, porque ninguém pergunta nada para o professor de [...]. (Professor 4)

Então, não estive quando você apresentou a proposta [...]. A Vanessa [...] veio me procurar e falou assim: Professor 1, eu aceitei participar de um trabalho com a

Luciete, que é psicóloga, mas o meu pai está doente, mas eu acho que vai se encaixar perfeitamente para você, você vai adorar! (Professor 1)

Quando falou do grupo, eu rapidamente aceitei. Eu aceito mesmo e eu gosto. Eu gosto de trabalho de pesquisa. Eu pensei como o Professor 3. (Professor 5)

Assim, podemos depreender dos relatos que os motivos e expectativas iniciais que incitaram os educadores a participarem do processo grupal foram: fazer algo diferente, aprender, o interesse e a importância do tema do trabalho e contribuir com a investigação. Além disso, quatro professores mencionaram a saída da ATPC como um dos motivos (estímulo) que os induziram a serem participantes do grupo.

Esses motivos e expectativas iniciais, que orientaram o ingresso dos professores no grupo, foram reconfigurados ou, outros, foram criados no desenvolvimento da atividade grupal e mediadora? Partimos da hipótese de que novas necessidades são satisfeitas e constituídas e, portanto, outros motivos são formados na inter-relação com a atividade grupal. Vejamos o que os educadores relataram sobre as ações individuais e grupais concretizadas, ou como significam o processo grupal, como totalidade, nas suas consciências.

Cabe lembrar que vários motivos podem direcionar a atividade, ela é polimotivada (LEONTIEV, 1983). Assim, não temos a pretensão de esgotar a análise da complexa estrutura motivacional das ações e atividades constituídas em grupo. Seguramente, outros motivos que não foram expressos pelos educadores podem ter guiado as ações e as atividades no processo grupal.

Conforme dissemos, entendemos que a atividade grupal e mediadora constituiu vários motivos. A faceta terapêutica do processo grupal foi destacada, principalmente, pelos educadores Rosa, Imaculada, Aline e Fernando⁹⁸:

[...] Então, aí, durante as sessões, aí, eu fui vendo, né? A gente abordava temas que são do nosso dia a dia, são coisas que a gente passa. Então, desde a primeira sessão, eu saía melhor do que eu entrava. Então, me sentia, assim, parecia uma sessão de terapia, assim, você vinha para cá, falava da sua vida, falava do seu trabalho, como tá. Parecia que você ia lá no psicólogo, né? Vai falar... Dizem que falar faz bem, né? Então, foi um momento bom para falar. Eu me senti bem! (Fernando)

Outro motivo que pareceu estimular as ações dos professores Fernando, Julia e Rosa, no grupo, refere-se à possibilidade de expressar e socializar as principais dificuldades da categoria docente:

⁹⁸ Para evitar uma apresentação exaustiva dos relatos docentes, optamos por eleger apenas um que fosse representativo dos demais professores citados, tendo em vista a similaridade dos seus discursos no tocante às principais motivações expressas que os levaram a agir no grupo.

[...] É que nós não somos ouvidos. Nós vimos aqui uma forma, um meio de que a nossa fala possa ser ouvida. Então, isso é que para todos nós surtiu um efeito assim, um impacto importante. Então, acho que, assim: existem outros trabalhos? Existem! Mas, pela primeira vez, nós vamos ter um trabalho que nós vamos ser ouvidos, né? Porque muitas vezes, assim, a gente joga palavras ao vento, né? E a gente fala, todo mundo reclama, todo mundo diz a mesma coisa, todo mundo questiona, dá ideias, mas, agora, não. Agora tá ali, é palpável, né? [...]. (Rosa)

As trocas simbólicas com os companheiros acerca da atividade pedagógica foi outro motivo que impeliu as ações dos educadores Fernando, Lourdes, Anita e Julia no grupo:

[...] Eu acho. Gosto muito, porque eu acho que é um momento que a gente tem para colocar essas coisas, ouvir dos colegas, ver que nós não estamos sozinhos, né? Que todos estão lutando pelas mesmas coisas e sofrendo pelas mesmas coisas, né? Às vezes, alguém coloca [...] algum assunto, alguma visão que nos ajuda muito, esclarece e está muito... Eu acho que está muito positivo. A maneira que você está colocando, eu acho muito agradável. Veio bem ao encontro com aquilo que a gente gostaria de ter. (Julia)

Aline, Julia e Anita, por sua vez, enfatizaram as aprendizagens decorrentes do processo grupal:

De aprendizado e de reflexão sobre a minha prática e o meu “eu” dentro dessa prática de ensino. (Avaliação Escrita 11 – Aline)
Com certeza, participaria, porque gosto muito de interagir e aprender e isto aconteceu o tempo todo. Falar e escutar nos faz crescer. (Avaliação Escrita 12 – Julia)
Sim, pois aprendi inúmeros conceitos acadêmicos e tive a oportunidade de ouvir e ser ouvida. (Avaliação Escrita 12 – Anita)

Outro motivo que parece ter-se constituído na atividade conjunta foi o da possibilidade de reflexão consciente sobre os elementos do trabalho pedagógico e suas determinações no processo saúde-doença do educador. Este aspecto foi enfatizado pelos professores Fernando, Lourdes e Julia:

Desejo de partilha, de acolher o outro em sua individualidade, de melhorar as metas e os objetivos para não adoecer no trabalho. Aceitar as limitações e ‘vigiar’ para que o stress, a rotina, não tome conta do meu ser. (Avaliação Escrita 7 – Lourdes)
Com certeza, o processo grupal produziu um impacto muito positivo no meu trabalho e na minha vida pessoal, pois comecei a ver com mais clareza que o que me aflige, impulsiona, desanima e até mesmo me levanta, acontece também ao meu colega de trabalho. (Avaliação Escrita 8 – Julia)
Perceber os pontos negativos da profissão, o que nos adoeca para combatê-los; e os pontos positivos para enxergar os prazeres da educação e nos dar força para continuar. (Avaliação Escrita – 11 Fernando)

Desse modo, os principais motivos expressos que passaram a guiar as ações dos professores na atividade grupal são: a dimensão terapêutica do grupo, a oportunidade de

expressar as dificuldades nucleares da categoria docente, as trocas simbólicas sobre a atividade de ensino, as aprendizagens constituídas e a reflexão consciente sobre os elementos determinantes do trabalho que influem no processo saúde-doença do professor. Assim, podemos constatar que novos motivos foram criados na conexão com a atividade mediadora, ampliando os motivos manifestos no início dos trabalhos: ter uma experiência diferente, apropriar-se de novos conhecimentos, o interesse e a importância da problemática da pesquisa, contribuir com as investigações realizadas na escola e a saída ou a “fuga” da ATPC.

Supomos, em primeiro lugar, que os resultados das ações no grupo foram mais significativos que os motivos iniciais que engendraram a participação inicial dos integrantes. Em segundo lugar, há uma heterogeneidade de motivos e expectativas que foram criados no grupo, segundo os relatos dos participantes. Por último, existe mais de um motivo estimulando as ações individuais no grupo.

Sugerimos que os motivos relatados para o ingresso no grupo podem ser caracterizados como motivos-estímulos (LEONTIEV, 1983), os quais não apresentam o potencial de gerar sentido pessoal. Ademais, propomos uma síntese apenas aproximativa do movimento concreto dos motivos forjados no desenvolvimento do processo grupal, por meio das seguintes denominações: 1) motivos terapêuticos; 2) motivos reveladores das dificuldades docentes; 3) motivos de aprendizagem; 4) motivos do trabalho coletivo; 5) motivos reflexivos do processo saúde-doença. Para finalizar, poderíamos agregar um último motivo que está implícito no início da exposição desta seção: 6) os motivos afetivo-emocionais. Conforme veremos mais detalhadamente, entendemos que estes motivos advêm da satisfação de necessidades humanizadoras propiciadas pelas mediações desencadeadas no grupo e, portanto, apresentam, nas suas relações com os fins, a possibilidade de gerar sentido pessoal na consciência pedagógica (uns mais do que outros), ou, em outras palavras, a potencialidade de constituir sentidos “genéricos”.

O confronto com a premente inexistência destes objetos de satisfação, materializados apenas com a existência do grupo, produz afetos peculiares nos educadores. Vejamos.

Na avaliação oral, emergem emoções e sentimentos com a finalização do grupo:

[...] É esse ato é que está nos causando sofrimento muito grande, né? Você pode perceber. (Anita)

Que ato? (Coordenadora)

De não haver mais o grupo. (Anita)

De não existir mais o grupo (Aline).

(Risos do Grupo)

Nós queremos que você faça outro trabalho. Faça um outro ano que vem, de novo. (Rosa)

Os professores manifestaram sentimentos de desamparo, dor, vazio e carência com o término concreto dos encontros⁹⁹:

[...] Eu percebo que esse meu desamparo é porque eu percebi, já havia percebido, mas deu para perceber mais que ainda há muito a aprender. Então, esse desamparo é assim... é porque há muito a aprender e quem passava para a gente o conteúdo não vai mais estar entre nós. Mas, também são etapas, porque um vem... é igual um professor. Um sai, outro vem e nós vamos nos adaptando e cada vez aprendendo mais, porque esse é o meu resultado maior. (Anita)
Eu sinto a mesma coisa, porque parece assim: que falta mais... precisamos disso. Então, tirar isso de nós é doloroso. (Julia)
Somos carentes, né? (Imaculada)
É doloroso! (Julia)
Estamos carentes! (Imaculada)
É. Foi tão bom que tirar isso de nós parece que está faltando... vai ficar faltando... Um espaço vazio, ali. (Rosa)
Vai fazer falta. (Julia)
[...] O problema, acho que vai ser o ano que vem, é que vai sentir falta mesmo. Aquele momento de você refletir, tal, né?(Fernando)
É (Julia).
[...] Quando a gente tiver o primeiro HTPC. (Aline)

Por outro lado, surgiram alguns sentimentos de alívio, ou dever cumprido:

[...] Eu acho assim que está chegando final de tudo [...]. Eu estou assim: é como se eu tivesse por etapas. Mais um dever cumprido, depois vem mais um, depois, eu estou esperando o natal. (Aline)
Foi muito bom, passou muito rápido! Sentimento de dever cumprido no sentido de poder ajudar a classe ao expor nossas dificuldades e anseios. (Avaliação Escrita 11 – Rosa)

Os diversos sentimentos expressos pelos professores, com a conclusão do trabalho, reafirmam que o processo grupal satisfaz necessidades diversas de: desabafo acerca das condições precárias de trabalho, exposição aos pares e à sociedade sobre a realidade da escola pública, interlocução com os companheiros de trabalho a respeito da prática de ensino, aprendizado com as produções concretizadas no grupo e discussão consciente dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico que influem no processo saúde-doença do professor. Nesse sentido, o processo grupal parece cumprir funções essenciais que podem estar sendo negadas pela rotina estafante e heterogênea do trabalho escolar. A emergência dos afetos de sofrimento e pesar são indícios fundamentais dessa assertiva.

Apesar das dificuldades, das limitações e das fragmentações de toda ordem que perpassaram o desenvolvimento do trabalho grupal, contraditoriamente, ele proporcionou a

⁹⁹ Adicionalmente, as respostas do item 12 da avaliação escrita (disponível no Anexo C) indicam que todos os educadores continuariam participando do grupo na hipótese da sua continuidade.

satisfação de necessidades humanizadoras nos educadores. Em outros termos, parece-nos que, a despeito dos limites consideráveis, especialmente na orientação do processo grupal em sua máxima dimensão formadora e científica, dada pela desorganização e a alienação manifestas no trabalho educativo da instituição singular, o grupo pode ter alcançado contatos com as objetivações humano-genéricas e alguns momentos de suspensão do cotidiano reificado (HELLER, 2008).

Importante acrescentar, ainda, as comparações feitas, por alguns professores, entre o grupo da ATPC da escola e o grupo constituído. O que endossa a hipótese da ascensão do grupo na hierarquia motivacional da consciência/atividade dos educadores:

[...] Luciete, continua aqui que eu estou aprendendo mais com você que com o HTPC. (Professor 7)

Eu também adorei estar aqui, porque lá eles cobram demais, né? HTPC não é a hora do professor. É a hora do professor ser cobrado. (Professor 4)

[...] Eu vou, porque HTPC é pior. Eu fiquei na dúvida ainda. [...] No final, acho [...] até pode ter dado mais trabalho, mas a recompensa foi maior. A gente trabalha em grupo mesmo [...]. HTPC ninguém conversa. (Professor 2)

E é engraçado que assim: era a cada quinze dias. Então, uma semana era HTPC e a outra era aqui. Quando eu estava no HTPC, eu não queria estar no HTPC. Eu queria estar aqui. [...] A gente teve um parâmetro. Então, aqui era melhor do que lá. (Professor 5)

O processo grupal parece ter conquistado um lugar significativo nas esferas motivacionais desses educadores. Nesse sentido, podemos falar em reestruturação da hierarquia motivacional, ou seja, o grupo adquiriu nova qualidade e *status* na estrutura da consciência/atividade dos professores. O grupo tornou-se um espaço de encontro, de diálogo, de reflexão e de apropriação de experiências e conhecimentos; necessidades humanas e genéricas que deveriam, em tese, ser contempladas cotidianamente no trabalho e no projeto pedagógico unitário. Destarte, o processo grupal tende a criar novas motivações e expectativas atreladas a um projeto de escola ideal e, paradoxalmente, afronta os educadores com o projeto de escola real, no qual a emancipação e a liberdade encontram-se restringidas pela necessidade de reprodução do trabalho educativo alienante.

Podemos supor, em vista das informações relatadas, que a ATPC nesta escola seja um espaço caracterizado pela burocracia e pela rotina. A ATPC, que deveria ser um momento coletivo e essencial de formação do professor assim como de reflexão sobre a atividade de ensino e aprendizagem, acaba sendo utilizado para outros fins. Assim, a expressão “horário de tempo perdido”, comumente expressa nas escolas públicas e nos meios pedagógicos, não é

totalmente descabida. Com isso, não estamos responsabilizando a gestão ou a coordenação escolares que, por vezes, estão submetidas às condições precárias de trabalho com atribuições burocráticas e pedagógicas a serem cumpridas, que extrapolam os limites humanos e concretos de suas execuções.

No entanto, é importante repensar o modo como os grupos docentes estão sendo coordenados e organizados na realidade escolar, em particular as ATPCs, “[...] é fundamental haver um espaço-tempo (HTPC) que possibilite o diálogo entre professores de diversas áreas de conhecimento” (ABREU; MOURA, 2014, p. 412). Na pesquisa colaborativa, proposta por Abreu e Moura (2014), na qual a organização e o planejamento do HTPC teve como princípio a formação do professor, demonstrou-se que é possível criar nesse espaço a formação de consciências, em que há movimentos do interpessoal ao intrapessoal. Assim, a investigação referida evidencia que é possível forjar um espaço-grupo de formação continuada na própria escola, no qual os professores têm a oportunidade de expressar suas concepções e de ampliar os significados sobre temas objetos das disciplinas e, à luz dessas vivências, (re)planejarem suas ações de ensino.

Voltando à discussão dos motivos construídos, foi possível captar alguns resultados afetivos e cognitivos alcançados pelos professores e pelo grupo. De acordo com Dalla Vecchia (2011), os resultados obtidos como o aprendizado, a geração de um objeto útil, ou a melhora do estado da saúde (dentre outros) são frutos da produção do grupo enquanto tal e das motivações historicamente construídas na relação com a atividade conjunta.

Em vista dessa reflexão teórica, outras indagações podem ser suscitadas: existem outros resultados de natureza afetiva conquistados como síntese do grupo proposto? Em outros termos, surgiram outros afetos genuínos decorrentes da satisfação das necessidades e das motivações engendradas no grupo? Na análise dos dados obtidos, podemos confirmar estas questões.

Os professores expressaram sentimentos positivos de bem estar e de valorização pessoal decorrentes do processo grupal que pareceram influir sobre o sofrimento psicossocial do trabalho ou “concorrer” com o mesmo. Esses elementos surgem nos relatos dos professores Fernando, Rosa e Aline:

[...] Chega cansado [...] já achando: putz, será que eu vou conseguir? Ter que pensar, ler o texto, mas depois as atividades que você fez foram... realmente elas... a gente ia melhorando [...]. Então, é um trabalho importante, eu acho. Para você, lógico que é, mas para nós foi também. Só da gente ter que se enxergar, ter que falar das condições de trabalho e tudo já ajuda muito. Isso deveria ser posto para todos! (Fernando)

Agradeço por ter participado desta pesquisa, para poder ajudar a confecção de análises e projetos para identificar e sanar os problemas causados pela profissão docente hoje. Além de que esta autorreflexão me ajudou a elevar a autoestima e enxergar a realidade. (Avaliação Escrita 13 – Fernando)

Pude constatar, ainda mais, que as temáticas desenvolvidas me trouxeram um sentimento de alívio, pois estamos todos no mesmo “barco”. (Avaliação Escrita 8 – Rosa)

Quando assumo um compromisso, quero ir até o fim. Não tenho aula na quinta-feira, só o HTPC. Muitas vezes, estava muito cansada e com vontade de não ir, mas como tinha um compromisso com o grupo não faltava. O mais interessante é que, ao final, eu sempre estava melhor do que tinha chegado. (Avaliação Escrita 10 – Aline)

A evocação e a reprodução coletiva de sentimentos e emoções de diferentes matizes (inferioridade, incapacidade, cansaço, desânimo, pesar, raiva, frustração, angústia, impotência, infelicidade, medo, realização, alívio, felicidade, satisfação, comoção, gratificação) durante o processo grupal gerou afetos positivos nos participantes Lourdes e Rosa:

Sim, pois expressar o que se sente é libertar-se e fortalecer para vencer obstáculos inevitáveis na caminhada. (Avaliação Escrita 9 – Lourdes)

Gerador de maior sofrimento, acredito que não, pelo contrário, foi muito bom poder expor nossos sentimentos, colocá-los para fora nos fez bem, pois muitas vezes podemos somente fazer pequenos comentários sobre nossa atuação, mas sem um resultado concreto. (Avaliação Escrita 9 – Rosa)

A satisfação das diversas necessidades e a construção de motivos genuínos, por intermédio do grupo, produziu sentimentos e emoções de alegria, gratificação e fortalecimento para as educadoras Julia, Anita e Lourdes:

[...] Conhecer um pouquinho mais cada um e que isso permitiu criar vínculos muito importantes, muito valiosos para mim. É... saber um pouquinho de cada um, o que viveu, como viveu. Isso aí foi muito gratificante. Poder contar como eu vivi também foi muito bom. O respeito com que você nos tratou o tempo todo, desde a hora que o telefone tocava: então, você vai? Muito obrigada! Sempre com muita alegria. [...] E sem saber que a alegria maior é a nossa! (Julia)

Sim, pois toda a ação, palavra, de certa forma, nos impacta, senti mais força, entusiasmo com as partilhas dos professores. (Avaliação Escrita 8 – Lourdes)

Não, muito pelo contrário, foi extremamente gratificante (Avaliação Escrita – 9 Anita)

Desse modo, uma constatação notória é a predominância dos afetos positivos (bem estar, valorização pessoal, alegria, gratificação, fortalecimento e outros) na avaliação do processo grupal como totalidade. Então, como explicar os sentimentos específicos de impotência, angústia, mal-estar, infelicidade e frustração (e outros) reproduzidos no decorrer da atividade grupal? O processo grupal traz em seu cerne esta contradição fundamental: reproduz o sofrimento psíquico, porque confronta os professores com os aspectos peculiares

da alienação do trabalho pedagógico e gera afetos positivos pela satisfação de determinadas necessidades humanizadoras, possivelmente negadas pela realidade escolar e social.

Destarte, os processos de conscientização sobre o trabalho docente produzem novos afetos que se inserem na luta concreta com os seus contrários. A emergência desses sentimentos e emoções opostos pode ser resultante da intensificação das contradições e das inadequações das consciências pedagógicas pela atividade grupal e coletiva. Sofrimento e prazer estão em unidade e de “braços dados”. No entanto, a manifestação e a tomada de consciência desses afetos positivos, engendrados pelo grupo, podem servir de potenciais obstáculos ao sofrimento psicossocial e, em essência, à alienação do trabalho.

Vale destacar os efeitos terapêuticos de objetivar o sofrimento psíquico em grupo. Como vimos, em outros momentos desta tese, os espaços para a manifestação e para a discussão das frustrações e das satisfações do trabalho são quase inexistentes na estrutura da atividade e na vida cotidiana dos professores. Ao contrário, a alienação acaba por irradiar nas demais esferas da vida do indivíduo, sobretudo se a atividade profissional é a principal mediação com a realidade social (SILVA, 2007). Nesse sentido, permitir a emergência dessas formações psíquicas pode ser ponto de partida para que o grupo se produza e adquira níveis superiores de desenvolvimento. Neste caso singular, a satisfação desta necessidade e a permanência deste motivo estiveram atreladas à própria existência do grupo.

Em síntese, constatamos que o processo grupal criou condições para o aprofundamento e para a transformação de vínculos afetivos positivos anteriores ao ingresso dos professores no grupo, os quais repercutiram no contexto de reprodução da vida escolar e social. Analisamos o silêncio como um dos fenômenos grupais desveladores da existência de ápices afetivos e emocionais que expressam o movimento intersíquico-intrapsíquico nas consciências em grupo. A atividade grupal permitiu a satisfação de múltiplas necessidades individuais e a criação de novos motivos-guias, tais como: os motivos terapêuticos; os motivos reveladores das dificuldades docentes; os motivos de aprendizagem; os motivos do trabalho coletivo; os motivos reflexivos do processo saúde-doença e os motivos afetivos. A formação de novos motivos e a comparação feita com outros grupos existentes na escola endossam a hipótese da ascensão do grupo na hierarquia motivacional dos professores e, portanto, de sua possível reestruturação. Finalmente, verificamos que o processo grupal acentua os processos contraditórios na consciência, pela possibilidade posta de satisfação de necessidades humanizadoras, negadas na escola e na totalidade social, que ensejam os afetos positivos. Todos esses elementos, tomados em suas relações essenciais e recíprocas, podem

influir no sofrimento psicossocial, expressão mais imediata da alienação no trabalho educativo.

Concluimos que as produções afetivo-emocionais denotam a posse de um recurso pessoal (MARTINS, 2003) importante deste grupo, que não pode ser menosprezada e que poderia, na sua suposta continuidade, auxiliar na construção dos outros elementos componentes do poder, os materiais e os culturais (MARTÍN-BARÓ, 1989), levando o grupo a adquirir níveis superiores de desenvolvimento e maior estabilidade interna, ou seja, a formação de bases e raízes sociais mais sólidas, criando condições para a proposição deliberada de ações externas, seja frente ao contexto escolar imediato, seja nos relacionamentos concretos com outros grupos, com as instituições sociais e com a sociedade de modo geral.

5.3 Identidade Grupal

Nesta categoria, vamos analisar o processo de constituição da identidade coletiva do grupo concreto. Exporemos os atributos comuns da identidade (social) dos professores que foram base preliminar para a formação da identidade grupal. Serão assinalados os conflitos e as contradições entre ação e não-ação no desenvolvimento inicial do grupo. Apresentaremos os processos identificatórios como elementos complementares de indicação do nível do desenvolvimento do grupo e um episódio que retrata possíveis avanços na construção da identidade grupal. Por fim, serão expostos alguns significados dos professores acerca da identidade construída e como a fragmentação do trabalho pedagógico incidiu sobre a sua estruturação.

Os elementos comuns da identidade (social) desses professores podem ser entendidos como parâmetros iniciais para o desenvolvimento do processo grupal enquanto tal. Nesse sentido, a perspectiva de formação e de transformação do outro como motivo manifesto para a escolha profissional é o primeiro aspecto dessa identidade:

Aí, quando eu já estava no primeiro, segundo ano da faculdade, a opção de trabalho que surgiu foi dar aula, né? Porque, no primeiro ano de faculdade, aí, comecei dar aula e realmente vi um pouco de vocação. Eu gosto de falar, eu tenho uma [...] parte da ideologia, falo: estou aqui porque o meu trabalho tem importância, né? De realmente formar pessoas, né? Com Geografia dá para formar um aluno crítico, né? Dá para [...] tentar abrir um pouco a cabeça das pessoas. Então, ganha pouco, mas também tem a parte que você ajuda as pessoas, né?
(Fernando)¹⁰⁰

Como vimos, em outros momentos da análise, os professores alegaram ver sentido e sentir satisfação no exercício da docência:

[...] Eu adoro dar aula, eu adoro. Eu vi que eu sou uma educadora, uma formadora [...]. Eu gosto de ensinar. Eu só fico muito triste com o descaso que acontece com a gente, mas também não gosto de cuspir no prato que eu como e nem ser reclamadora. Eu estou aqui por opção. Ganho dinheiro fora daqui, certo? Então, não posso reclamar, então eu trabalho muito, bastante, mas sou feliz assim, muito feliz! (Julia)¹⁰¹

Também fica claro o compromisso dos educadores com a atividade educativa, o que é percebido pelos companheiros de trabalho no grupo:

[...] Ô Rosa, eu não sei se aconteceu isso, mas você tem assim uma grande ânsia de transformação. E assim a transformação já vem da palavra formar. Transformar,

¹⁰⁰ Depoimento realizado durante a Entrevista de Esclarecimento (roteiro disponível no Anexo A).

¹⁰¹ Relato expresso no segundo encontro (planejamento disponível no Anexo B).

mudar, né? E como a Aline falou, você se coloca muito, você se entrega!
(**Lourdes**)¹⁰²

[...] E essa semana passada me falaram que a Anita ia embora. Eu falei: gente, eu não acredito! Nós vamos perder uma superprofessora, porque ela é do tipo de professora que chega carteira por carteira, aluno por aluno, entendeu? E ela é assim, né? Ela tem esse tempo. Ela para do lado. Não vai continuar o conteúdo?
(**Rosa**)¹⁰³

Consideramos que os elementos compartilhados da identidade (docente) – (trans)formação do outro como motivo manifesto para a escolha profissional, possibilidades de sentido e satisfação na atividade educativa e compromisso com a mesma – configuram as inserções e as ações individuais no grupo e podem ter criado condições favoráveis para o desenvolvimento da sua atividade e, por conseguinte, da identidade coletiva. Embora saibamos que a constituição da atividade grupal efetiva-se por meio de conflitos e contradições (LANE, 2004), o fato de esse grupo de professores partilhar elementos gerais e comuns pode ter se constituído ponto de partida de identificação.

No entanto, esses atributos comuns dos membros não são suficientes (MARTÍN-BARÓ, 1989) na definição da identidade do grupo, que é forjada na sua própria atividade vital, por meio das ações coordenadas dos participantes. Relembrando Martín-Baró (1989, p. 210): “A identidade de um grupo condiciona e transcende a identidade de cada um de seus membros [...]”. Desse modo, apresentaremos alguns indicadores analíticos que podem sugerir o desenvolvimento do grupo na direção de uma identidade coletiva.

O início do trabalho grupal coincidiu com a greve dos professores da rede estadual paulista¹⁰⁴. No segundo encontro, o grupo discutia o reajuste irrisório do salário proposto à categoria. Nesse momento, já é possível notar as contradições nas formas de pensar e agir dos integrantes:

A gente vê a greve aí... (Professor 2)
Eu fiquei muito [...] envergonhada de ver na televisão é... falando que o aumento de dois por cento representa dezenove centavos por hora-aula. (Professor 1)
[...] É. (Professor 6)
Eu fiquei com muita vergonha. (Professor 1)

¹⁰² Relato expresso no quinto encontro (planejamento disponível no Anexo B).

¹⁰³ Relato expresso no nono encontro (planejamento disponível no Anexo B).

¹⁰⁴ A greve iniciou-se no dia 22 de abril de 2013 e suas principais motivações foram: reposição salarial de 36,74% e complementação do reajuste de 2012; implementação da jornada de trabalho posta na Lei do piso: no mínimo, 33% da jornada para as atividades extraclasse (dedicadas à formação continuada, à preparação das aulas, à elaboração e à correção de provas e trabalhos); fim da designação e da remoção ex-ofício de professores das Escolas de Tempo Integral; condições dignas de contratação e de trabalho aos professores da categoria O bem como o pagamento da sexta-parte, dos quinquênios e o atendimento pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE), dentre outros direitos (SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015).

É, o nosso aumento vai carrear dezenove centavos a mais por aula. É esse o nosso aumento. (Professor 2)
Então, eu me senti tão mal, sabe? (Professor 1)
Isso é um tapa mesmo. (Professor 2)
[...] Ô Professor 5, ô Professor 5, eu me pergunto mesmo assim... (Professor 3)
É humilhante. (Professor 2)
[...] É humilhante ninguém apoiar. (Professor 1)
Ô Professor 1, por que que nós não temos... (Professor 3)
É humilhante ninguém apoiar. (Professor 2)
...a coragem... a coragem de entrar em greve. Porque, olha, meu coração [está] aqui, eu estou trabalhando, mas eu estou em greve! (Professor 3)
Eu também! (Professor 2)
Eu estou com desejo de estar em greve! (Professor 3)
Eu também me sinto mal. (Professor 2)
Sabe por que o pessoal não entra em greve? Porque a gente precisa do dinheiro. (Professor 7)
Já ganha mal. (Professor 2)
Exatamente. (Professor 1)
Infelizmente. E quando não precisar do dinheiro, ah, é porque eu não posso entrar em greve, é porque eu... (Professor 7)
Tem a licença-prêmio. (Grupo)
Vão descontar. (Professor 2)
...licença prêmio, é porque falta poucos dias. (Professor 7)
Eu não penso na licença-prêmio. Eu já perdi licença-prêmio por causa da greve passada. (Professor 3)
Eu penso. (Professor 7)

Diante do aumento proposto à categoria, os professores sentiram-se humilhados e envergonhados. O Professor 3 questionou o grupo sobre os motivos do medo de participação na greve. Alguns educadores manifestaram receio de perder o salário ou a licença-prêmio. Outros desejaram entrar em greve, mas pareceu sentirem-se sem apoio para arcar com todas as consequências deste engajamento.

Esse dilema entre participar ou não participar da greve e a constatação do ínfimo aumento salarial proposto à categoria parecem determinar a proposição da temática “Desvalorização Salarial e Social” como objeto de reflexão no trabalho grupal:

[...] Então, essa semana eu estou explicando a greve para os alunos, eu estou me sentindo mal por tocar nesse assunto. Por que está tendo a greve? Para falar toda a desvalorização... (Professor 2)
Professor 2, daí porque você continua trabalhando, né? (Professor 3)
É... aí, eu tô... aí, eu tô... (Professor 2)
Que coisa, né? (Professor 1)
... me vendo como professor(a). Por causa dessa greve, eu estou me vendo como professor(a)! A greve, eu acho que ajuda para isso, né? Para gente olhar, né? Por que que está tendo? E, aí, eu explicando para os alunos, quando a gente ensina a gente está aprendendo também, né? Então, essa troca. E eu explicando para os alunos. Ó, hoje, os piores estão virando professor e, aí, eu estou me vendo, então eu sou o(a) pior da sociedade? Estou aqui! (Professor 2)
É. (Professor 5)
[...] Deu vontade de eu largar tudo e dizer: ó, tchau para vocês. Ó, vou procurar outra profissão! (Professor 2)
Dá vergonha, né? [...]. E sabe o que é engraçado: os próprios alunos, eles estão com pena da gente. (Professor 5)

O Professor 2 manifestou desconforto ao tentar conscientizar os alunos sobre os motivos e a importância da greve. Em outros termos, explicar a desvalorização da sua profissão proporciona um sentimento de mal-estar ao educador(a). O Professor 2 cogitou a desistência do magistério, que é uma alternativa concreta posta a outros educadores, como vimos nesta exposição. Nesse diálogo, o Professor 3 indagou novamente as justificativas da não participação na greve, parecendo estar descontente com a paralisia dos seus colegas de trabalho.

Outro aspecto que pareceu desmotivar alguns educadores a participarem do movimento grevista é a violência e repressão policiais que marcaram os protestos e as manifestações docentes na história recente:

[...] Sabe que, quando eu entrei, Professor 2 [...], eu queria ir lá para São Paulo. Eu tinha essas vontades, depois elas vão passando, né? (Professor 5)
Ah! Eu já [fui] muito a passeata, já. (Professor 2)
Você vai em passeata para quê? O que aconteceu na última greve? Colocaram tropa de choque, cachorro, bomba de gás lacrimogêneo. (Professor 6)
[...] Mas foi bom... (Professor 2)
... professor, educador tratados como bandidos. (Professor 6)
Professor sendo arrastado. (Professor 3)

No terceiro encontro, o grupo retornou ao impasse entre participar ou não participar da greve:

[...] Ah, ia parar essa semana, agora ninguém mais... Aí, fica um vai, outro não vai. Porque, aí, tem que parar toda a escola. Só eu não vou parar. Tem que marcar para semana que vem. (Professor 2)
Os professores que estavam presentes que não estavam de licença-prêmio, todos decidiram parar e eu não sei o que aconteceu [...]. (Professor 6)
Vocês não paralisaram?(Coordenadora)
Não. (Grupo)
Por enquanto, não. (Professor 2)
Qual o motivo, não sei. (Professor 6)
Porque estava com medo. Ah, vou parar só eu? Parar só... (Professor 2)
[...] Eu acho que não é medo. (Professor 6)
Licença-prêmio, licença não sei o quê. (Professor 2)
O que acontece aqui, é, nós professores, a gente vem de um [...]. Nós viemos de uma época de respeito... (Professor 6)
Nossa época. É. (Professor 5)
Nós respeitávamos os nossos superiores, os nossos professores e nós, aqui, viemos disso, coisa que o aluno atual não tem mais. Ele bate de frente mesmo. E, aí, assim é o ser humano, no geral, ele já não questiona muito, né? Ele não questiona. Ele aceita. Então, são poucos aqueles que são briguentos e os que são briguentos, que dão cara a tapa, acabam cansando, porque sempre eles, né? Então, o meu estigma já passou aqui... (Professor 6)

Este diálogo corrobora a ideia de que os professores, neste momento, não tinham instrumentos para se inserir no movimento grevista, que podia redundar em confrontos e

conflitos no âmbito institucional imediato. A despeito de a greve provocar muito incômodo ao grupo, isto não foi suficiente para ensejar ações coletivas mais sólidas. Outrossim, as ações esboçadas pelo Professor 2, junto aos alunos na escola, pareceu não servir de referência aos outros educadores, que optaram por não paralisar.

Martín-Baró (1989), em seu estudo sobre os grupos funcionais, destaca quatro fatores essenciais que determinam a participação em um movimento grevista, quais sejam: a) A consciência social dos seus membros; b) O medo das consequências; c) A percepção dos indivíduos sobre as lideranças grupais; d) O caráter da greve.

De acordo com o autor, a consciência social “[...] se trata daquele saber sobre o grupo mesmo e suas necessidades, os problemas que enfrenta e quais as suas causas [...]” (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 356). Esse conhecimento se caracteriza mais como um *continuum*, não podendo ser radicalizado na máxima do “tudo ou nada”. Ademais, os indivíduos com maior consciência veem o sentido de uma ação na greve, ao passo que os outros, com menos consciência, percebem, sobretudo, os riscos, os custos e as punições. No movimento de aproximação entre a teoria e a realidade empírica, notamos que alguns membros do grupo parecem ter “maior” consciência social, no caso os professores 2 e 3.

Nesse sentido, destacam-se as ações realizadas pelo Professor 2, visando conscientizar os alunos sobre o significado e a relevância da greve, ainda que as mesmas tenham se mantido no interior da escola. Ações dessa natureza são importantes no movimento ascendente da consciência social em uma greve, nas palavras de Martín-Baró (1989, p. 362):

[...] o fato mesmo de passar à ação e não ficar no simples conhecimento, abre perspectivas novas sobre a realidade do próprio grupo e de seu enraizamento no sistema social imperante, assim como sobre a mesma ordem social, ou seja, amplia o âmbito sobre o qual o indivíduo pode tomar consciência.

O segundo fator é o medo de participação na greve. O autor, baseando-se em Elíza Lira (1988), refere-se ao fenômeno da despolitização, que se expressa por meio de determinadas condutas relacionadas ao medo, em situações políticas, que tendem ao silêncio, à inexpressividade, à inibição e à autocensura. O medo é um sentimento esperado em situações como a de greve, já que coloca em jogo uma série de questões vinculadas, notadamente, às possíveis retaliações por parte dos grupos alvos dos movimentos e de seus representantes mais imediatos.

Assim, consideramos que o medo do envolvimento na greve está presente nesse grupo docente com todos os mecanismos apontados. Todavia, um elemento digno de ponderação é o discurso do(a) Professor 3, quando reiterou que já perdeu licença-prêmio por envolver-se

anteriormente no movimento grevista, e isto não o(a) impedia de questionar seus colegas sobre as origens do medo de participação na greve supramencionada. Assim, medo e coragem atuam em unidade como faces contraditórias nos movimentos de consciência.

O terceiro elemento que influi na participação em uma greve refere-se à percepção dos indivíduos acerca das lideranças. Para o autor, alguns aspectos são considerados nos líderes: o comprometimento com os interesses do grupo, as perspectivas de obtenção de ganhos pessoais e a coerência entre a fala e a ação. Desse modo, supomos, a partir dos diálogos expostos, que os professores do grupo não se sentiam apoiados por nenhuma liderança que poderia estimulá-los a participar da greve: “*É humilhante ninguém apoiar. (Julia)*”. Ademais, supõe-se que a escola não tem nenhum profissional que apresente uma liderança política espontânea ou vinculada organicamente ao sindicato da categoria ou aos partidos políticos. Por outro lado, os educadores não se sentiam, por ora, sujeitos sociais ativos em colaborar na construção de uma paralisação ou greve, a começar pelo seu contexto imediato de trabalho, parecendo esperar por alguém dotado de maiores recursos que pudesse liderá-los; pairando os sentimentos de desesperança, de indignação e de desilusão nas consciências docentes.

O caráter da greve, segundo Martín-Baró, é o último fator a ser considerado nas participações nas greves e paralisações. Aspectos importantes devem ser avaliados em uma greve, como: suas motivações e objetivos principais, as circunstâncias colocadas, as perspectivas de êxito, as características dos indivíduos e dos grupos alvos das reivindicações, os apoios internos e externos, os recursos disponíveis, os riscos (dentre outros).

Nesse sentido, outro elemento que pareceu desmotivar a participação dos educadores no movimento de greve foram os riscos objetivos nas manifestações e protestos em função da ação violenta e repressiva do Estado, por meio do seu aparato policial. Além disso, poderíamos acrescentar que a divisão das categorias, fomentada pelo Estado, contribui para a desagregação e para a falta de unidade nos movimentos reivindicatórios. No quarto encontro, os professores referiram-se a essa questão problemática:

[...] *É. Por que tão desmotivado? Tão amargurado, né? Descrente? (Professor 1)*
Que já falou. Já é o normal nivelar por baixo. (Professor 2)
A divisão de categorias também, né? (Professor 3)
Isso, aí, poderiam todas se unirem. (Professor 2)
Categoria O tem medo. F tem, né? A própria divisão... (Professor 3)
Já ganha mal, ainda vai parar? Vai ficar sem salário? [...]. (Professor 2)

Os fatores concebidos por Martín-Baró devem ser pensados de maneira integrada. Como pudemos constatar, esses educadores apresentaram, de modo geral, motivos de

natureza diversa que os levaram, enquanto grupo concreto, a não participar das paralisações e das greves de sua categoria, a despeito dos significados, dos posicionamentos e das ações individuais diversificadas. Assim, os processos singulares de consciência social, os medos das possíveis retaliações e repressões em todos os âmbitos institucionais (do micro ao macro), a ausência de referências mais sólidas, a fragmentação histórica da categoria e a patente desvalorização social e salarial internalizada pelos professores são elementos explicativos da submissão e da passividade diante das oportunidades de objetivação de ações de contestação, com vistas à melhoria das condições de trabalho da categoria.

No diálogo final tocante à greve, Rosa teceu outras observações relevantes que demonstram traços do fenômeno da cristalização no desempenho dos papéis no grupo escolar: “[...] E, aí, assim é o ser humano, no geral, ele já não questiona muito, né? Ele não questiona. Ele aceita [...]”. Voltando à Lane (2004, p. 85), é no nível da realidade objetiva em que “[...] as ações e interações estão sempre comprimidas e amalgamadas por papéis sociais que restringem essas interações ao nível do permitido e desejado [...]”. Nesse sentido, como apontamos em outros momentos deste texto, os papéis sociais desempenhados concretamente nessa escola parecem levar à manutenção das relações sociais instituídas. Por outro lado, o relato da mesma professora é sugestivo de que houve movimentos de contestação do *status quo* estabelecido, o que ratifica a importância de uma análise histórica das relações construídas na instituição: “[...] são poucos aqueles que são briguentos e os que são briguentos, que dão cara a tapa, acabam cansando, porque sempre eles, né? Então, o meu estigma já passou aqui...”.

Paradoxalmente, no segundo encontro, os professores deram sinais de uma grupalidade potencial e ativa, ao sentirem que o grupo recém-formado podia ser um canal de questionamento e de transformação das relações de poder dominantes na escola:

[...] Não, porque através dos colegas aqui, dos conhecimentos que eles já têm da escola, quem sabe a gente pode mudar um pouco a maneira de tratar, a maneira de pedir, de cobrar. (Professor 4)

Nós seremos os pioneiros da Escola¹⁰⁵! (Professor 5)

Um de cada vez, tá, gente. (Coordenadora)

Não, mas sabe o que é complicado. A gente já passou por várias etapas. Várias formas e, assim, nós somos impotentes. Nós não temos o poder de mudança aqui. (Professor 6)

[...] Mas sabe o que eu acho? (Professor 7)

Que escola boa, né!? O corpo docente é bom. Acho que só tinha que mudar essa questão do poder. (Professor 4)

Eu acho diferente. Por mais que tenha ausência, o nosso grupo é tão bom que sobressai a tudo isso. (Professor 7)

¹⁰⁵ As menções ao nome da instituição foram designadas como “Escola”.

Sobressai. (Professor 2)

No final, eu vejo o seguinte: eu vejo todo mundo aqui trabalhando, se esforçando, [...] acabou, saiu: os professores da Escola! (Professor 7)

Verdade. (Professor 5)

Então, querendo ou não, a gente faz as coisas, se motiva, entendeu? Inclusive agora [...] vocês fiquem sabendo que eu vou fazer uma excursão para nós sairmos da escola. Se ela vai autorizar, eu não sei. (Professor 7)

Neste fragmento, os professores discutiam acerca do poder nas relações escolares concretas. Porém, o que queremos frisar aqui são os germens da construção de uma identidade coletiva¹⁰⁶. Os professores fizeram uso do “nós” (LANE, 2004; PETROVSKI, 1984), refletindo acerca da possibilidade de transformação das relações sociais na escola.

Esse diálogo insere outro elemento analítico, que são os conhecimentos e as experiências dos professores que se agregam aos recursos pessoais do grupo, juntamente com as produções afetivas já analisadas. Além disso, é importante notar a finalização desse relato coletivo que demonstra o encorajamento e a perspectiva de objetivação de ações individuais do Professor 7, que podem gerar enfrentamentos e conflitos com a administração escolar.

É necessário destacar que os recursos do grupo são originais, mas ainda estão em vias de construção, cabendo recordar que a multiplicidade e a quantidade de recursos é o que torna um grupo mais poderoso (MARTÍN-BARÓ, 1989) perante os outros grupos sociais e/ou indivíduos. Nesse sentido, entendemos ser necessário o grupo docente adquirir novos recursos e instrumentos diversos e alcançar novos patamares de desenvolvimento, tendo em vista a produção de ações coletivas e externas mais sólidas e efetivas de contestação do *status quo* institucional. Caso contrário, o grupo se manterá em uma atividade exclusivamente intragrupal, lembrando Martín-Baró (1989, p. 216-217):

[...] Um grupo que careça de recursos como para impor seus objetivos no âmbito da sociedade tenderá a fechar-se em si mesmo e a concentrar-se em uma dinâmica puramente intragrupal. Mas essa mesma concentração no interno é consequência do diferencial negativo de recursos, de sua carência de poder social frente a outros grupos. Por isso, os tipos de poder à disposição dos diversos grupos assim como as fontes desse poder determinam em boa parte o que são e o que podem fazer. Do contrário, aumento ou diminuição de recursos em que se baseia o diferencial social que constitui o poder pode alterar em grande parte a natureza de um determinado grupo.

¹⁰⁶ As categorias atividade, identidade e poder estão inter-relacionadas na concreticidade do grupo. O processo grupal é uma totalidade e a sua análise requer que abstraíamos estes elementos, sem perder de vista as suas relações e os nexos essenciais com o todo. A identidade parece ter um status ontológico próprio neste processo grupal singular. Todavia, uma ponderação mais atenta desta categoria revela os indícios do poder sendo simultaneamente construídos na historicidade do grupo, porém sem ter ainda uma dimensão ontológica relevante. Martín-Baró (1989, p. 216) afirma a relação dialética entre a identidade e o poder: “O poder de um grupo não é um traço que dependa de sua identidade já constituída, mas é, melhor dizendo, um dos elementos constitutivos desta identidade [...]”.

Em termos gerais, as cenas de greve e o episódio acerca da identidade coletiva inicial são reveladores dos conflitos nos quais estava imerso esse grupo no período inicial da sua constituição. Os diálogos da greve são exemplares da inexistência de um grupo docente organizado, que desenvolve ações de contestação na sua realidade imediata. Contraditoriamente, o grupo começou a expressar ações reflexivas, que questionavam as relações de poder e a submissão na escola e, mais do que isto, confrontavam os integrantes com as suas responsabilidades na transformação das mesmas. Esse momento preliminar indica o vir-a-ser da identidade coletiva.

Uma constatação metodológica relevante é que a partilha e a reflexão sobre as histórias de vida singulares, no início do processo grupal, realmente ensejou processos identificatórios¹⁰⁷ (MARTINS, 2003) no grupo. Isso pode ser visualizado quando Anita referiu-se à história da professora Julia, no quinto encontro:

[...] E, às vezes, quando eu estou com algum problema, eu penso na sua situação. Você falou que foi aos Estados Unidos e, aí, você teve que fazer cursos e, aí, você estudou tanto e, um dia, você estava paradinha no seu sofá, fazendo crochê. (Anita)

É. (Julia)

E que aquilo ali não é felicidade e, justamente quando eu passo por algumas coisas, eu me vejo sempre falando isso, é... eu quero ser feliz e, às vezes, para gente ser feliz, a gente tem que ter essa coragem de romper com alguma coisa que está nos fazendo mal para gente poder prosseguir e prosseguir de maneira melhor. Então, quando eu vejo, assim, exemplo de determinação mesmo, eu penso na sua história, entendeu? E a foto de você sentadinha no sofá... (Risos do Grupo). Então, é determinação mesmo e perseverança, é força de vontade. Acho, essa é você. (Anita)

Anita lembrou-se com detalhes da história da professora Julia, compartilhada em grupo, extraindo valores e ensinamentos que passaram a ser um guia importante para a sua própria vida, principalmente nas circunstâncias de dificuldades do cotidiano. Consideramos que a evidência empírica de fenômenos de identificação no grupo pode ser um indicador relevante do seu nível de desenvolvimento (PETROVSKI, 1984), ainda que não seja o único. Além disso, a identificação grupal deve ser vista em unidade (contraditória) com os processos de diferenciação. Para que haja produção grupal efetiva, é indispensável que os integrantes do grupo identifiquem-se e diferenciem-se uns dos outros.

Outro momento significativo, no sétimo encontro, que sugere avanços na direção de uma identidade coletiva, aconteceu quando o grupo, ao discutir as situações de conflitos entre alunos e professores, deu indícios de uma organização coletiva para encaminhar o episódio

¹⁰⁷ Este fenômeno aparece tacitamente nos relatos de outros professores em diferentes momentos do grupo.

em que um aluno agarrou inesperadamente o braço do Professor 7 no estacionamento da escola:

[...] Poderia ter acontecido. E quem ia se responsabilizar pelo que aconteceria com o Professor 7, lá no estacionamento. (Professor 4)

Não, ninguém está se responsabilizando nem agora. Quem vai fazer alguma coisa somos nós! (Professor 5)

Como que aceita... (Professor 4)

Segunda-feira de manhã, você está aqui também? (Professor 5)

Estou também! (Professor 4)

De manhã, eu estou aqui na segunda-feira. Tem que ser feita alguma coisa. Porque, se a dona Laura¹⁰⁸ não fizer alguma coisa, somos nós que vamos fazer! (Professor 5)

Exatamente! (Professor 1)

Entendeu? (Professor 5)

O Professor 7 afastou-se temporariamente da escola e do grupo em virtude desta aproximação incompreensível do estudante. Nesse dia, o grupo discutia a temática “Os medos do educador” e, determinado por esse acontecimento, ensaiou algumas ações para resolver a situação ocorrida com o Professor 7. Os educadores pareceram sentir-se mais fortalecidos e apoiados pelo grupo, manifestando sentimentos de solidariedade e coragem para a resolução dessa questão problemática na escola.

A análise desse episódio coloca indagações relevantes: os professores planejavam esta articulação na ausência do processo grupal? As vivências em grupo foram determinantes na mobilização dos educadores? Não temos respostas conclusivas. Todavia, podemos supor que o processo grupal teve alguma contribuição nessa articulação específica, considerando que: o tema abordado no dia levava, por casualidade, à discussão de conteúdos relacionados à violência escolar; o grupo já havia acumulado uma produção e uma história singular e significativa; por último, o grupo, com o uso do “nós”, estimula novamente os educadores à ação.

A análise das respostas da avaliação escrita¹⁰⁹ do item 5, acerca da “Identidade Grupal”, realizada no último encontro coletivo, endossa a hipótese de um bom nível de desenvolvimento do grupo:

Aos poucos, fomos nos tornando um grupo com pensamentos quase que iguais. Divergimos em algumas opiniões, mas o resultado final era o mesmo. (Avaliação Escrita 5 – Imaculada)

Percebi que havia mais amor e respeito no dia a dia. É tão bom “saber” a luta que cada um trava na existência para ser o que é, para desenvolver o trabalho diário

¹⁰⁸ Posteriormente, a gestão escolar tomou as providências cabíveis, informando-se junto à sua diretoria de ensino sobre alternativas e soluções para o caso. Depois, realizou uma reunião com o grupo de professores para encaminhar a ocorrência.

¹⁰⁹ Disponível no Anexo C.

como professor, mas também como indivíduo, com todas as necessidades inerentes da natureza humana. (Avaliação Escrita 5 – Lourdes)

Criamos uma identidade grupal que teve continuidade nos trabalhos escolares. (Avaliação Escrita 5 – Aline)

Somos, por natureza, um grupo coeso, possuímos sentimentos, ideias, desejos, necessidades bem semelhantes aqui nesta Escola, por isso nos identificamos muito uns com os outros. (Avaliação Escrita 5 – Rosa)

Sentimento “médio” de pertencer a um grupo, pois na hora da aula é cada um por si, a escola não consegue se organizar em grupo, organizar horários, projetos etc...

(Avaliação Escrita 5 – Fernando)

Realmente, o “Nós” foi marcante o tempo todo e isso mostra a efetivação do grupo.

Um “fio mágico” uniu a todos, permitindo uma sintonia peculiar que selou o grupo.

(Avaliação Escrita 5 – Julia)

Acredito que, com este estudo, pudemos nos tornar um grupo mais coeso e unido, no qual percebemos as diferenças, mas as aceitamos e pensamos que isso é que faz toda a diferença para um engrandecimento de nossas ações metodológicas.

(Avaliação Escrita 5 – Anita)

Interessante observar os significados dos professores sobre a construção da identidade grupal. A professora Rosa afirmou que o grupo da escola já é unido e tem necessidades bem semelhantes, e outros momentos de análise confirmam esta premissa: da existência de pontos de unidade entre o grupo funcional da escola e o grupo de trabalho constituído. Martín-Baró (1989, p. 220) salienta que o fenômeno da imbricação múltipla faz parte da natureza dos grupos, o que pode gerar “[...] identidades grupais parcialmente comuns com fronteiras difusas [...]”. O autor salienta que os diversos grupos (primários, funcionais e estruturais) podem se sobrepor na sociedade, os quais se submetem a relações recíprocas complexas, que podem resultar em agregação ou dissolução. Assim, os grupos podem sofrer as mediações e ações dos outros sem participar de atividades tidas como vitais. Nesse sentido, os grupos estão interconectados e são partícipes da totalidade social, cuja marca central é a produção e a reprodução da vida em movimento.

Imaculada e Anita comungaram de uma concepção semelhante, destacando a união do grupo. Aline e Julia confirmaram a formação do “nós” no desenvolvimento da atividade grupal, inclusive com desdobramentos no trabalho pedagógico.

Em contraposição, o professor Fernando ressaltou o sentimento “médio” de pertença ao grupo, relatando que as ações de ensino são individualizadas na escola, o que nos leva a supor a inexistência de um projeto-atividade coletivo (MOURA, 2004; ASBAHR, 2005). Como vimos, este se caracterizaria por esforços na busca da unidade entre os projetos, atividades e ações individuais de ensino dos professores e o projeto político pedagógico coletivamente construído, tendo como princípio uma atividade geral articuladora na escola.

No entanto, na avaliação oral e escrita¹¹⁰ concebidas no último encontro do grupo, Fernando compartilhou com o grupo outros elementos sobre este tema:

[...] Eles deviam propor, o estado mesmo de fazer essas reuniões entre o grupo de professores da própria escola. Porque eles cobram, né? Eles querem, né? Atrair projetos, trabalho interdisciplinar, mas, no final das contas, é cada um por si mesmo, sabe? A gente quer se unir, mas não tem essa ligação... (Fernando)

[...] Não. Mas, acho que, independente do trabalho dar certo ou não, ele já valeu só da gente ter formado um grupo. Um ouvir o outro, você poder falar, né? Então, mesmo que o trabalho não seja visto, ou sei lá eu, né? Já valeu a pena! (Fernando)

Individual... Consegui me colocar como professor importante que faz parte de um grupo, que não estou 'abandonado', não sofro, ou sou feliz sozinho. (Avaliação Escrita 4 – Fernando)

Nesse sentido, entendemos que o desejo do educador era que a identidade inicial e coletiva conquistada pelo grupo fosse ampliada para a totalidade da escola, tentando superar o caráter fragmentado, individual e heterogêneo que caracteriza o trabalho pedagógico na atualidade. Assim, no processo grupal, Fernando pareceu construir e expressar a necessidade e o motivo do trabalho coletivo, no qual haja trocas simbólicas e autênticas entre os professores sobre suas atividades.

A preocupação dos educadores em estar e participar do grupo é indicativa da necessidade de produzir e de desenvolver o grupo. Como vimos no método, diante das inúmeras adversidades relativas à fragmentação do trabalho pedagógico, que poderiam levar às desistências individuais e à desagregação do grupo como um todo, os professores resistiram bravamente e optaram pela existência e permanência desse espaço grupal. A composição do grupo não foi alterada desde o primeiro encontro, ou seja, não houve desistências. As faltas foram pontuais e, na maioria das vezes, justificadas. Entendemos que esta persistência dos educadores torna a identidade deste grupo única, singular e irreproduzível, prova viva e concreta da sua irrefutável consolidação.

Sintetizando a análise desta categoria, podemos afirmar que este grupo docente apresenta: motivos de transformação do outro na base da escolha do magistério, possibilidades de sentido e satisfação na atividade de ensino e o compromisso com o trabalho pedagógico como atributos gerais compartilhados. Esses traços comuns foram pontos de partida relevantes nas participações individuais e no desenvolvimento da atividade e da identidade grupais. O período inicial da grupalização exprime os conflitos nos quais estão imersos os educadores na escola. Por um lado, o impasse entre participação e não-participação

¹¹⁰ Disponível no Anexo C.

na greve desvela a existência de relações de dominação e de submissão na instituição. Em contrapartida, os professores esboçam ações reflexivas que questionam essas relações de poder estabelecidas e inquirem suas responsabilidades nas transformações das mesmas, vendo no grupo um possível instrumento de articulações. Este momento indica o vir-a-ser da identidade do grupo, e outros episódios importantes confirmam sua incipiente construção, para além da dicotomia “eu-eles” (PETROVSKI, 1984, p. 8).

Essa identidade grupal contém determinados aspectos singulares, como: 1) os processos de identificação peculiares que percorreram o grupo; 2) o desenvolvimento de articulações coletivas para encaminhar as dificuldades do cotidiano escolar vivenciadas pelos membros do grupo e 3) o surgimento da necessidade de ampliação das relações grupais para as relações escolares e a preocupação do grupo com a sua própria produção e existência.

Todos esses indícios nos levam a afirmar um bom nível de desenvolvimento do grupo singular. Desse modo, se não podemos tipificá-lo como um coletivo, em termos petrovskianos, tampouco devemos considerá-lo como um mero agrupamento, no qual predominam as ações individualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O processo grupal nutre e solidifica o professor
para que ele se olhe e se reconstrua para que
o sofrimento e o adoecimento se minimizem
e até possam desaparecer.
(Professora Julia)*

O processo grupal permite que os educadores reflitam sobre os elementos gerais e singulares da fragmentação e da alienação do trabalho pedagógico, impeditivos da plena objetivação como trabalhadores intelectuais. E, por outro lado, cria condições para a percepção da dimensão positiva do trabalho, cuja relativa exteriorização acontece em meio às condições mais adversas na instituição. Os professores criticam as concepções idealistas e ideologizadas sobre o trabalho docente e as políticas educacionais hegemônicas que os desvalorizam, social e financeiramente, e os colocam como executores de tarefas prontas, a serem reproduzidas no cotidiano escolar, diante da massiva precarização do trabalho.

Contraditoriamente, essa crítica macrossocial não parece escamotear as tênues possibilidades emancipatórias do trabalho que insere os professores na posição de agentes conscientes na determinação das suas atividades educativas. Assim, os processos contraditórios de conscientização dessa dupla natureza do trabalho educativo, imerso nas complexas determinações da sociabilidade capitalista, atravessaram os momentos fundamentais do grupo constituído.

Em outros termos, os professores apresentam processos contraditórios de consciência, em vista das discussões grupais sobre a positividade e sobre a negatividade do trabalho docente. O contato com as perspectivas da objetivação positiva do trabalho são geradas, preponderantemente, nas discussões acerca das atividades de ensino potencialmente geradoras de sentido pessoal. Em contraposição, os elementos da negatividade do trabalho deste grupo singular pautaram-se, centralmente: no poder mediato e imediato da administração escolar; na desvalorização financeira e social dos professores; na determinação autoritária das políticas educacionais (principalmente a bonificação e a avaliação de mérito) na atividade de ensino e suas implicações na atividade de aprendizagem e na precarização das condições de trabalho, que impossibilitam a objetivação plena da atividade educativa.

Como vimos, pela mediação grupal, os professores puderam compartilhar e refletir sobre aspectos fundamentais da atividade pedagógica no Ensino Médio de uma escola pública estadual de periferia nos dias de hoje. Nesse sentido, não podemos afirmar que o grupo configurou-se somente como momento catártico e terapêutico, conforme relatos de

parte dos educadores. Provavelmente, a formação da coordenadora em psicologia tenha criado expectativas de uma psicoterapia grupal, forjando os motivos e as ações de determinados professores. Os seus discursos exprimem o movimento das consciências que se apropriam terapeuticamente do grupo, na forma de expressão do sofrimento psicossocial, mas que refletem conscientemente sobre o trabalho educativo nas suas articulações com a totalidade concreta.

Nesse sentido, os relatos analisados demonstram que a atividade grupal possibilitou a criação de outros motivos, quais sejam: motivos reveladores das dificuldades docentes, motivos afetivo-emocionais, motivos do trabalho coletivo, motivos reflexivos do processo saúde-doença e motivos de aprendizagem. Constatamos que os motivos não são homogêneos e que os educadores apresentam processos de consciência diversificados acerca do trabalho pedagógico e da sua fragmentação na sociedade classista. Para uns, o grupo foi tomado, primordialmente, como espaço de expressão do sofrimento psíquico, para outros, mais como espaço oportuno de discussão da atividade educativa com os companheiros, ou como momentos de estudo das inúmeras facetas do trabalho. Não obstante, vale lembrar que as atividades dos professores no grupo foram polimotivadas (LEONTIEV, 1983), guiadas por mais de um motivo.

Dito de outro modo, o grupo satisfaz necessidades humanas fundamentais para esses professores. Permite a transformação e o aprofundamento dos laços afetivos e sociais, produzindo maior humanização nas relações concretas, o que é um elemento fundamental de resistência ao sofrimento e à alienação. Satisfaz as necessidades de expressão das dificuldades da categoria, de trabalho coletivo e de conhecimento, ainda que o processo grupal não tenha chegado nas suas máximas possibilidades de desenvolvimento, externalizando uma atividade conjunta e socialmente significativa (PETROVSKI, 1984).

No decurso do processo grupal, os educadores compartilham e percebem significados similares acerca das dificuldades vivenciadas na escola, na sua singularidade, e no trabalho educativo, nas suas mediações com a totalidade social. Lane tece considerações relevantes acerca desse fenômeno nos grupos:

Quando um grupo de pessoas se reúne para discutir seus problemas, muitas vezes sentidos como exclusivos de cada um dos indivíduos, descobrem existirem aspectos comuns, decorrentes das próprias condições sociais de vida; o grupo poderá se organizar para uma ação conjunta visando à solução de seus problemas. E aquelas necessidades, que sozinhos eles não podiam satisfazer, passam a ser resolvidas pela cooperação entre eles (LANE, 2006, p. 69).

Consideramos que, na ausência do grupo, os professores não teriam a oportunidade de contatar e de discutir os aspectos característicos da particularidade social que medeiam suas consciências e atividades vitais, pois não existem outros espaços cotidianos nos quais eles possam repensar autenticamente, de forma democrática, horizontal e coletiva, os seus trabalhos.

Esta pesquisa demonstra, como outros trabalhos (MARTINS, 2002), a burocratização dos grupos constituídos na escola pública, o que pode ser ilustrado pelas expressões: “HTPC não é a hora do professor” e “HTPC ninguém conversa”. A consolidação do processo grupal torna mais patente aos educadores o mecanismo de burocratização da ATPC na escola. Além disto, a constituição do grupo demonstrou que, mesmo diante da fragmentação do trabalho e da ínfima disponibilidade temporal, é possível forjar momentos essenciais de reflexão dos professores acerca da sua atividade principal e das múltiplas determinações que a encerram nesse contexto histórico.

A esse respeito, é notório e salutar que determinados educadores idealizem outro espaço de ATPC, à luz das vivências concretizadas no grupo, pois este engendra novas necessidades, motivos e expectativas de um trabalho coletivo genuíno. Nesse sentido, entendemos que o grupo adquire um novo *status* na hierarquia motivacional (LEONTIEV, 1983) de alguns professores. O processo grupal descortina, aos educadores, as dificuldades concretas de (des)organização coletiva na escola singular.

Entendemos que as condições sociais singulares e particulares dessa escola se mostram propícias ao desenvolvimento do sofrimento psicológico e do adoecimento dos professores no trabalho. São elas: a inexistência de uma gestão democrática e de apoio nos momentos de dificuldades, a burocratização da ATPC, a precariedade das condições objetivas de trabalho, a ausência de recursos apropriados para a atividade de ensino, o excessivo número de alunos nas salas de aula, as sérias problemáticas sociais e econômicas dos estudantes, sobretudo dos cursos noturnos (comuns em escolas de periferia). No entanto, ao contrário do que se espera, a pesquisa-intervenção demonstrou o esforço contínuo, a preocupação e o compromisso diários dos professores com a atividade educativa. Eles resistem ou “remam contra a maré”, segundo relato de uma educadora.

Apesar de todos os impasses no decurso da pesquisa, acreditamos que o grupo proporcionou ganhos significativos a esses professores, mesmo em tão pouco tempo de trabalho. Alguns resultados são mais perceptíveis e emblemáticos em determinados educadores. Nessa direção, é interessante observar que o processo grupal pareceu acentuar os conflitos e as crises sobre a permanência no magistério, de modo mais ou menos intenso nos

professores Aline e Fernando. Contraditoriamente, o grupo promoveu uma ampliação das suas consciências em várias perspectivas. A professora Aline tornou-se consciente das relações de poder na escola e de que as dificuldades da sua categoria se assemelham às de outras categorias profissionais do funcionalismo público, sendo a responsabilização individual pela precarização da esfera pública mecanismo ideológico impingida pelo Estado. O professor Fernando ampliou os significados da sua própria condição de ser professor. A maior compreensão das multideterminações econômicas, sociais e ideológicas que acometem o trabalho docente tornam mais visíveis a sua dupla condição de positividade e de negatividade. Esse processo gerou novos afetos positivos no educador, que passou a valorizar-se mais, tendo sua autoestima elevada. É possível que ele não se visse mais como o único responsável pela atividade de ensino, enriquecendo os significados da consciência no que concerne à natureza do trabalho docente e às suas repercussões na saúde (mental) do professor.

Diante desses resultados e das interpretações teóricas, pressupomos que a tese basilar deste trabalho está confirmada, podendo levar às suas sínteses principais: 1) A satisfação de necessidades humanas, obliteradas nas estruturas das atividades dos professores pela particularidade social, leva à construção de novas atividades, ações e motivos humanizadores e produtores de afetos positivos, mecanismo importante para os processos de conscientização na tensão com a realidade histórico-social; 2) Como decorrência da assertiva acima, o contato com as determinações da totalidade concreta e com as suas complexas mediações ideológicas, políticas e institucionais sobre o trabalho docente acentua os processos e as contradições das consciências, especialmente em alguns professores; 3) A constatação coletiva das possíveis dimensões positivas do trabalho desperta nas consciências pedagógicas ideais de uma educação transformadora, para além da cotidianidade alienada; 4) A transformação e o estreitamento dos vínculos afetivo-emocionais permite maior humanização entre os professores e aparece como barreira ao sofrimento psíquico e, portanto, como uma das formas de resistência à fragmentação e à alienação no trabalho pedagógico. Essas constatações teórico-empíricas, compreendidas em suas relações essenciais e recíprocas, levam-nos a afirmar e a defender que o processo grupal mostra-se como um instrumento potencial de resistência ao sofrimento psicossocial, ao adoecimento e à alienação do trabalho docente.

Por outro lado, podemos questionar outros elementos que se desenvolveram, ou não se concretizaram neste grupo. Podemos indagar, primeiramente, a identidade grupal construída. Temos clareza que os indivíduos e o grupo como totalidade poderiam avançar em seus níveis de desenvolvimentos se houvesse, por exemplo, maior tempo para a proposição do trabalho.

Nesse sentido, é importante frisar que os processos iniciais de grupalização podem perdurar mais ou menos tempo, dependendo da estrutura preliminar do grupo, das suas condições objetivas, dos seus recursos e das necessidades, das aspirações e dos motivos de seus integrantes. Nas palavras de Martins (2002, p. 233): “[...] é incorreto, embora muito comum, considerar uma ação grupal isolada como grupo ou processo grupal. O processo grupal exige tempo para que se desenvolvam os vínculos e relações entre seus membros, necessários para considerá-lo como tal [...]”.

Na falta de um termo mais apropriado, na seara da perspectiva histórico-dialética, o grupo pareceu, em vários momentos, um “grupo coeso”, evitando possíveis conflitos e confrontos de concepções entre os participantes, embora algumas divergências pontuais tenham sido explicitadas no decorrer da intervenção. Pressupomos que um passo além seria o questionamento dessa suposta “coesão” e identidade constituída para que o grupo pudesse alcançar patamares superiores de desenvolvimento. É admissível que essa primeira etapa seja necessária para que as identificações iniciais ocorram e, ulteriormente, o grupo possa aprofundar os processos de conscientização sobre seu trabalho nas interconexões com a realidade concreta, questionar os papéis constituídos e cristalizados, acumular novos recursos, desenvolver atividades intergrupais (e outros). Nesse sentido, podemos dizer que o grupo constituído não alcançou a “segunda negação” necessária para a superação de uma identidade institucionalizada. De acordo com Lane (1981, p. 106-107):

[...] E aqui, a análise da participação permite precisar a segunda negação, quando, através da constatação da função ideológica e mascaradora dos papéis assumidos dentro de um contexto histórico que leva os indivíduos a se desalienarem, ou seja, se perceberem enquanto membros da sociedade, semelhantes nas suas determinações históricas, a abrirem mão desta individualidade institucionalizada para efetivamente assumirem uma identidade grupal e, conseqüentemente uma ação grupal. É somente neste momento que os indivíduos do grupo poderiam ter uma ação social transformadora dentro da sociedade em que vivem.

É necessário observar, ainda, que os professores não aventaram a possibilidade de manterem-se autonomamente como grupo na inexistência do espaço construído pela pesquisadora a pretexto da tese, embora expressassem sentimentos de pesar com o término do grupo e tenham frisado que participariam diante da sua suposta continuidade. Os educadores optaram pelo retorno ao isolamento e à rotina cotidiana do trabalho. Podemos cogitar alguns elementos explicativos dessa desagregação grupal posterior à pesquisa-intervenção: pouco tempo de grupalização; interferências institucionais recorrentes sobre o grupo; a precarização das condições objetivas de trabalho na escola singular e sua heterogeneidade; a inexperience

da coordenadora na mediação de processos grupais; as condições objetivas e subjetivas de produção e de reprodução da vida dos educadores, que, em sua maioria, tinham mais de um vínculo de trabalho, podem ter sido impeditivas da manutenção do grupo e, quiçá, de outras formas de contato com a genericidade.

Outra questão importante a ser discutida e problematizada é em que medida as atividades e ações no grupo foram individuais ou coletivas, ou se houve uma atividade grupal legítima? A definição de “não-grupo”, proposta por Lane, nos proporciona uma chave teórica significativa para pensar esse aspecto complexo:

Esta negação do grupo, confrontada com a observação de grupos onde as tarefas eram sempre individuais, sem haver ações necessariamente encadeadas para se atingir um produto, nos leva à categoria de não-grupo e à comprovação de que só é grupo quando ao se produzir algo se desenvolvem e se transformam as relações entre os membros do grupo, ou seja, o grupo se produz [...]. (LANE, 2004, p. 97)

Os dados apresentados sugerem que houve a constituição de um grupo e de uma atividade intragrupal embrionária. Desse modo, supomos que o grupo formado não se insere na categoria de “não-grupo” nos termos apontados por Lane. No entanto, não há indícios concretos de uma transformação qualitativa da estrutura dessa atividade grupal. Os professores desenvolveram, aparentemente, ações individuais e grupais, no entanto supomos que foram construídos apenas motivos individuais pela satisfação de necessidades individuais.

Trabalhando no plano abstrato das hipóteses, um possível reflexo de que houve o desenvolvimento de motivos genuinamente coletivos, estimulando uma atividade grupal em torno de um objeto significativo¹¹¹, seria a manutenção e a conquista do espaço grupal pelos professores. Outra suposição plausível seria a externalização da atividade grupal, ou seja, os integrantes do grupo voltarem-se, organicamente, para a proposição de atividades e de ações externas na interação com outros grupos sociais e com a realidade concreta (MARTÍN-BARÓ, 1989). Os grupos propostos e investigados por Silva (2000) e Martins (2003) demonstram a transformação e a reorientação qualitativa das atividades grupais. O que há de comum entre os dois trabalhos é que, no decurso dos processos grupais, os integrantes se orientam para a materialização de ações e de atividades coletivas externas ao grupo no seu contexto institucional e comunitário, respectivamente (por exemplo, a elaboração de oficinas

¹¹¹ Petrovski versa aportes teóricos muito pertinentes a respeito das complexas intermediações entre a atividade objetual do indivíduo e a atividade objetual do coletivo (ou grupo, se preferirmos): “Com este enfoque, a concepção psicológica geral da atividade objetual se amplia, sem dúvida, em virtude da inclusão na mesma da atividade do coletivo. Ao mesmo tempo, em relação com isto, surge a tarefa teórica e metodológica de revelar o geral e o especial na atividade coletiva, a qual não pode identificar-se, pelo visto, com a atividade objetual do indivíduo (esta tarefa está muito longe de ser resolvida)” (PETROVSKI, 1986c, p. 288).

ou jornais etc.). Um elemento a ser destacado na pesquisa-intervenção de Silva (2000) é que os encontros eram semanais e perduraram mais de um ano. Nesse sentido, endossamos que o tempo disponível e dedicado ao processo grupal também pode ser um índice relevante do desenvolvimento superior da sua atividade.

Retornando ao nosso objeto de pesquisa, o grupo ainda estava constituindo seus recursos e instrumentais e não chegou a adquirir um nível superior de estabilidade e de institucionalidade. As condições objetivas e subjetivas do grupo não se tornaram sólidas a ponto de externar atividades e ações na tensão com a realidade institucional e social. Ademais, os professores estavam intensamente submetidos às imposições do poder da gestão escolar e começavam a fazer reflexões importantes acerca do poder que engendra as relações sociais na instituição. Assim, este é um caso concreto de que a posse negativa de poder (recursos pessoais, culturais e materiais) tende a favorecer o desenvolvimento de uma atividade eminentemente intragrupal alicerçada nos membros do grupo (MARTÍN-BARÓ, 1989), ou gerar a sua dissolução.

De todo modo, mesmo sendo conscientemente projetado para uma investigação, o grupo constituído traz aspectos fundamentais para a produção de futuras pesquisas e trabalhos nas escolas e nas comunidades. O percurso ontológico e a historicidade deste grupo singular, mediado por certas características da particularidade social, possibilitaram a captação de determinados elementos teórico-abstratos e universais. Esses fomentam a elaboração de um modelo teórico inicial que pode contribuir na proposição de pesquisas e de intervenções com grupos de professores que estão similarmente determinados pelas mediações sociais dessa escola singular.

Acreditamos, outrossim, que futuras investigações que se detenham em processos grupais com professores e que tenham como centralidade a discussão e reflexão das inter-relações entre saúde mental e trabalho pedagógico na sociedade classista deveriam abarcar, em seus planejamentos, estudos teóricos mais estruturados e aprofundados de maneira deliberada pela coordenação e acordada pelo grupo. Entretanto, esse é um grande desafio colocado nas pesquisas e nas intervenções nas escolas públicas, pelos motivos já assinalados, as quais carecem de momentos de apropriação das objetivações (científicas) produzidas pelo gênero humano, de homogeneização das atividades e de suspensão do cotidiano reificado (HELLER, 2008). Esses deveriam, em parte e em tese, estar contemplados nas ATPCs e nos processos de formação (des)continuadas, presentes diuturnamente nas escolas públicas no Brasil. Nesse sentido, não basta discutir abstratamente as necessidades dos professores e das escolas, mas também as suas condições e as organizações materiais de trabalho. Nessa

sociabilidade histórica baseada centralmente na forma de trabalho extenuante e alienado em todas as esferas sociais, a crítica e a necessidade de superação da alienação dos professores e da fragmentação da escola passa pela crítica e pela necessidade de superação dessa totalidade concreta.

REFERÊNCIAS¹¹²

ABREU, D. G.; MOURA, M. O. Construção de instrumentos teórico-metodológicos para captar a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 401-414, abr/jun. 2014.

AFONSO, M. L. M. **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 253- 276.

AGUIAR, W. M. J. Professor e educação: realidades em movimento. In: ROCHA, M; SOUZA, M. R. P.; TANAMACHI, E. (Orgs). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.170-184.

_____. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G., FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95-110.

ALMEIDA, J. S. Apresentação. **Educação e Linguagem**, Brasil, v. 12, n. 20, p. 17-21, jul/dez. 2009.

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 41-60.

ANDALÓ, C. **Mediação grupal: uma leitura histórico-cultural**. São Paulo: Ágora, 2006.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ASBAHR, F. da S. R. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. 199f. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

¹¹² Os autores citados nos Anexos também estão aqui referenciados.

_____. “**Por que aprender isso, professora?**” Sentido e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores, **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai/ago. 2009.

BAHIA, N. P. Ser professora: do baú de retalhos à confecção da colcha. **Educação e Linguagem**, Brasil, v. 12, n. 20, p. 148-166, jul/dez. 2009.

BARRETO, E. S. Capacitação a distância de professores do ensino fundamental no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 59, p. 308-329, ago. 1997.

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Gestão democrática nas escolas e *burnout* nos professores. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 333-337.

BEDINELLI, T. SP dá 92 licenças por dia para professor com problema emocional. **Folha.Com**, São Paulo, 11 out. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/812928-sp-da-92-licencas-por-dia-para-docente-com-problema-emocional.shtml>>. Acesso em: 08 abr. 2011.

BENDILATTI, L. **Dinâmica para aumento de autoestima e entrosamento do grupo**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/recursos-humanos-artigos/dinamica-para-aumento-de-auto-estima-e-entrosamento-do-grupo-5062196.html>> Acesso em: 24 mai. 2013.

BERTOLDO, E.; SANTOS, M. Trabalho docente e luta de classes. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Luckács, 2012. p. 101-124.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. In: ROCHA, M; SOUZA, M. P. R.; TANAMACHI, E. (Orgs.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.11-33.

BRANT, L. C.; MYNAIO-GOMEZ, C. Manifestação do sofrimento e resistência ao adoecimento na gestão do trabalho. **Saúde Sociedade**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 237-247, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB)**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336> Acesso em: 13 ago. 2012.

CAMPAGNUCCI, F. **Valorizar o professor: o que se quer dizer com isso?** Disponível em: <<http://semanaacaomundial2013.wordpress.com/2013/04/04/valorizar-o-professor-o-que-se-quer-dizer-com-isso/>> Acesso em: 24 mai. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 12 ago. 2014.

CASTRO, F. G.; ZANELLI, J. C. A síndrome de burnout e o projeto de ser. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 17-33. 2007

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano II, n. 6, p. 24-40, jan., 1980.

CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 37-47.

COELHO, M. **Não sou uma heroína, diz Amanda Gurgel**. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/questao-de-foco/nao-sou-uma-heroína-diz-amanda-gurgel/>> Acesso em: 10 mai. 2013.

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**. Ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_091230_002.html>. Acesso em: 08 abr. 2011.

CONTRERAS, J. C. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

DAL ROSSO, S. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: _____. **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 17-27.

DALLA VECCHIA, M. **Trabalho em equipe na atenção primária à saúde: o processo grupal como unidade de análise da dialética cooperação-trabalho coletivo**. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva), Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2011.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Abrapee**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 233-244, jul/dez. 2010.

DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 54, n. 14, p. 7-11, 1986.

DENTZ, M. V.; SILVA, R. R. D. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 121, p. 7-31, jan/mar. 2015.

DINIZ, Cássio. **Educação, trabalho e proletarização**. Disponível em: <<http://blogconvergencia.org/blogconvergencia/?p=1444>> . Acesso em: 03 abr. de 2015.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às propostas neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, 2. ed. rev. e aum. Campinas: Autores Associados, 2001. 296p. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, N. et al A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Demerval Saviani. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, Abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art04_41e.pdf> Acesso em: 14 Abr. 2013.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2003.

FERNANDES, L. V. **Sentidos e significados atribuídos pelos professores à formação no “Pedagogia Cidadã”**. 121f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. Apresentação. In:_____. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p.15-18.

FIDALGO, N.; FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p. 91-112.

FONTANA, K. B.; TUMOLO, P. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan/abr. 2008.

FONTES, D. C.; LIMA, V. A. A. A escola segundo alunos do ensino médio de Porto Velho-RO. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 71-79, jan/jun. 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. Quais os temores e os riscos da transformação? In:_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Paz e Terra: 1996. p. 38-50.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 46, p. 235-274, jan/abr. 2011.

GENTILI, P. et al Reforma educativa y luchas docentes en America Latina. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1251-1274, set/dez. 2004.

GRADELLA JÚNIOR, O. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 133-148, 2010.

GOULART JUNIOR, E.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n.4, p. 847-857, out/dez. 2008.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**, 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

KUNZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p. 19-48.

LANE, S. T. M. Uma redefinição da psicologia social. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano II, n. 6, p. 96-103, jun., 1980.

_____. Uma análise do processo grupal. **Cadernos PUC**, São Paulo, 11, p. 95-107, 1981.

_____. O processo grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos).

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Actividad, consciencia y personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. Ninguém nasce personalidade. In: GOLDER, M. (Org.). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem de seu tempo**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 115-132.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Da contestação à rendição. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Luckács, 2012. p. 29-50.

LYRA, G. F. D et. al. A relação entre professores com sofrimento psíquico e crianças escolares com problemas de comportamento. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n. 2, p. 435-444, mar/abr, 2009.

LUKÁCS. G. **Introdução à uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Para uma ontologia do ser social I.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. O ouvir ativo: recurso para criar um relacionamento de confiança. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 65-77.

MARTÍN-BARÓ, I. **Acción e ideología:** psicología social desde Centroamérica. 2. ed. San Salvador: UCA, 1985.

_____. **Sistema, grupo y poder:** psicología social desde Centroamérica II. San Salvador: UCA, 1989.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** 2001. 276f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2001.

_____. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011.

MARTINS, S. B. **Envolvimento com drogas não determina fracasso escolar.** Disponível em: <<http://www.usp.br/aun/exibir.php?id=6187>> Acesso em: 23/09/2014.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

_____. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 201-217, jan/jun. 2003.

_____. Psicologia social e processo grupal: a coerência entre fazer, pensar sentir em Silvia Lane. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, p. 76-80, 2007. Número Especial.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** 4. ed. São Paulo: Presença; Martins Fontes, 1980.

MARX, K. Introdução [à Crítica da Economia Política]. In: GIANNOTTI, J. A. (Org.). **Marx**. Tradução José Arthur Gianotti, Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. p.103-25 (Coleção Os Pensadores).

_____. Prefácio. In: GIANNOTTI, J. A. (Org.). **Marx**. Tradução José Arthur Gianotti, Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. p. 127-32. (Coleção Os Pensadores).

_____. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010 (Coleção Marx-Engels).

_____. **O capital**: crítica da economia política livro 1. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **O capital**: crítica da economia política livro 1. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Economistas).

MINHOTO, M. A. P.; PENNA, M. G. O. Valorização do Magistério ou Darwinismo Social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em e Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 149-164, jan/mar. 2011.

MIRANDA, F. O trabalho docente na acumulação flexível. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu. 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt09/gt09482int.rtf >. Acesso em: 14 Abr. 2013.

MONTERO, M. El concepto de alienacion en la dependência. Aspectos psicológicos. In: _____. **Ideologia, alineación y identidad nacional** – uma aproximación psicosocial al ser venezolano. Caracas: Ed. Dela Biblioteca, 1991, p. 57-70.

MORETTI, V. D. A teoria do valor trabalho em Marx e a educação: um olhar sobre a pedagogia das competências. In: PARO, V. H (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 179-189.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. P. 257-284.

MOURA, M. O. et al. A atividade Orientadora de Ensino de ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, M. O (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 81-109.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, W. M. J. **As formas de significação como mediação da consciência**: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores. 1997. 274 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NÓVOA, A. Andamos sempre carregados de história. **Educação e Linguagem**, Brasil, v. 12, n. 20, p. 11-14, jul/dez. 2009.

ODELIUS, C. C.; RAMOS, F.; Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 338-354.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.

PAPARELLI, R. et al Contribuições da saúde do trabalhador à educação infantil: o sofrimento mental de educadoras de uma creche paulistana. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 1-15. 2007.

PAPARELLI, R.; SATO, L.; OLIVEIRA, F. de. A Saúde mental relacionada ao trabalho e os desafios aos profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 36, n. 123, p. 118-127, jan/jun. 2011.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set/dez. 2010.

_____. Trabalho docente na escola fundamental: questões cadentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611 mai/ago. 2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 458p.

PETROVSKI, A. V. **Personalidad, Actividad y Colectividad**. Trad. Alcira Kessler. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1984.

PETROVSKI, A. V. (Org.) **Teoria Psicologica Del Colectivo**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1986.

PETROVSKI, A. V. Vias del desarrollo de la psicologia social en la URSS. In:_____. **Teoria Psicologica Del Colectivo**. Trad. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1986a, p. 10-25.

_____. Surgimiento y essencia del enfoque estratometrico em la psicologia del colectivo. In:_____. **Teoria Psicologica Del Colectivo**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1986b, p. 26-56.

_____. Teoria de la mediatización de la actividad de las relaciones interpersonales y la psicologia tradicional de los grupos pequeños en sus diferencias de principio. In:_____. **Teoria Psicologica Del Colectivo**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1986c, p. 262-290.

_____. Comentarios terminológicos. In:_____. **Teoria Psicologica Del Colectivo**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1986d, p. 301-309.

PETROVSKI, A. V.; PETROVSKI, V. A. La selección em las relaciones interpesonales y su motivación. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). **Teoria Psicologica Del Colectivo**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1986, p. 139-148.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

REINHOLD, H. H. O *Burnout*. In: LIPP, M. (Org.) **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002, p. 63-80.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul/set. 2012.

RÊSES, E. S. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. 2008. 308f. Tese (Doutorado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da educação do estado de São Paulo. **O que é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)**. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

Assembleia legislativa do estado de São Paulo. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>>. Acesso em: 20 ago. 2014a.

_____. Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. **Assembleia legislativa do estado de São Paulo**.

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1097-27.10.2009.html>>. Acesso em: 20 ago. 2014b.

_____. Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais.

Secretaria da educação do estado de São Paulo. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM?Time=04/10/2014%2020:21:17>. Acesso em: 20 ago. 2014c.

SALDANHA, P. Apesar de concurso, gestão Alckmin termina mandato com 23% dos docentes com contratação precária; número de efetivos sobre 17%. **Estadão**. São Paulo, 16 dez 2014. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-de-sao-paulo-tem-57-mil-professores-temporarios,1607551>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

SARACINO, E. R. Análise das condições dos professores da Rede Estadual de São Paulo. **Diário Liberdade**, São Paulo, 13 mar 2013. Disponível em:

<<http://www.diarioliberalidade.org/brasil/lingua-educacom/36556-an%C3%A1lise-das-condi%C3%A7%C3%B5es-dos-professores-na-rede-estadual-de-s%C3%A3o-paulo.html>>. Acesso em: 25 mai 2015.

SATO, L.; BERNARDO, M. H. Saúde Mental e trabalho: os problemas que persistem. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 869-878, out/dez. 2004.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHEDRINA, E. V. La referencia como una característica del sistema de las relaciones interpersonales. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). **Teoria Psicológica Del Colectivo**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1986, p. 148-170.

SCHNEIDER, S. M.; FONSECA, M. C. F. R. Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 227-244, jan/mar. 2013.

SILVA, F. G. **O professor e a educação:** entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. 2007. 408f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, M. V. **Processo grupal, afetividade, identidade e poder em trabalhos comunitários:** paradoxos e articulações. 2000. 131f. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, N. R. da; ALMEIDA, M. A. As características dos alunos são determinantes para o adoecimento de professores – um estudo comparativo sobre a incidência de *burnout* em professores do ensino regular especial, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 373-394, set/dez. 2011.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Professores anunciam greve; Estado diz que cumpre piso salarial**. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias/professores-anunciam-greve-estado-diz-que-cumpr-piso-salarial-08-de-abril/>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

SOUZA, M. L.; FERREIRA, S. F. M.; CARVALHO, R. T. Heterogeneidade de gerações e prática pedagógica na educação de jovens e adultos. **Cadernos de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Pernambuco**. Recife, v. 2, n. 1, p. 1-21. 2007.

SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N de S. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 25-39.

TANAMACHI, E. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: ROCHA, M.; SOUZA, M. R. P.; TANAMACHI, E. (Orgs.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 74-103.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASQUES-MENEZES, I.; GAZZOTTI, A. A. A si mesmo como trabalho. In: CODO, W. (Org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 368-383.

TOASSA, G. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 30, p. 49-66, jan/jun. 2014.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor Dist., 1991, v.1.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor Dist., 2000, v. 3.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor Dist., 2001, v. 2.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor Dist., 2006, v. 4.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991. p. 1-17.

VOLPATO, C. F.; MELLO, S. A. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 723-745, set/dez. 2005.

ANEXO A – Roteiro da Entrevista de Esclarecimento

Você está sendo convidado a participar da segunda etapa da pesquisa, que tem como objetivo verificar que o processo grupal pode ser uma ferramenta de resistência ao sofrimento e ao adoecimento do professor. A finalidade dessa entrevista é conhecer os principais pontos da sua vida pessoal e profissional, bem como retirar quaisquer dúvidas que você tenha em relação ao grupo de trabalho. O processo grupal com os professores terá duração de aproximadamente 8 meses e será composto por, aproximadamente, sete professores. Os encontros acontecerão, a princípio, a cada 15 dias e terão duração média de 1h30, as informações serão gravadas com o consentimento de vocês professores. As informações são sigilosas e têm caráter estritamente científico, além disso o sigilo será acordado e preservado no coletivo. A sua entrada, permanência e contribuição no grupo são de extrema valia para o desenvolvimento desta investigação, todavia você tem ampla liberdade para deixar o processo grupal se assim desejar.

Questões da Entrevista de Esclarecimento

1. Estado civil, número de filhos e idade?
2. Reside em qual cidade?
3. Quando você começou a trabalhar como professor(a)? Em que ano?
4. Quando começou a lecionar, qual foi a escola (pública ou particular)? Em que condição (substituição ou efetivo)? Para qual série? Qual disciplina?
5. Por quais escolas você passou?
6. Atualmente, você leciona em mais de uma escola? Quais outras escolas? Para qual série? Qual disciplina? Qual horário? É efetivo ou substituto na escola?
7. Qual é a sua carga horária como professor(a)?
8. Atualmente, você está exercendo outra atividade? Em que horário?
9. Qual a sua formação? Quando e onde se formou?
10. Você fez algum curso de pós-graduação *lato sensu* (Especialização) ou *stricto sensu* (Mestrado /Doutorado)? Qual? Quando? Onde?
11. Fez outro curso significativo? No Estado ou outra Instituição?

ANEXO B – Planos do Processo Grupal

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente

1º Encontro do Processo Grupal

Data	Temática	Objetivos	Procedimentos	Observações
04 de Abril de 2013.	Apresentação da proposta.	Iniciar o processo grupal, apresentando a proposta de trabalho: número de encontros, contrato de trabalho, sigilo.	Diálogo entre os participantes e a coordenação, esclarecendo as eventuais dúvidas sobre o funcionamento do grupo.	
	História de vida singular.	Evocar e refletir a história de vida de cada um dos participantes do grupo, estimulando o autoconhecimento e a produção da história grupal e coletiva.	Textos estimuladores da reflexão e sugestão de itens para organizar as memórias da vida do professor. Sugere-se que os educadores construam um texto para essa atividade. Exposição e discussão das histórias de vida singulares	Fragmentos de textos em Anexo. Papel e caneta.

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente

1º Encontro do Processo Grupal – Anexos

“Ao longo de nossa vida guardamos papéis, objetos, fotos, lembranças de dias felizes, flores e folhas secas entre as páginas de um livro, uma pedra colhida no caminho num dia inesquecível, cartas, certidões, cartões postais, diplomas, convites, alguma rara homenagem. Ficam esquecidos por décadas e, um dia, nos debruçamos sobre esses retalhos de tempo para escrever sobre nós mesmos”.

“O que para nós não existe mais, no momento que agora vivemos? Onde se esconderam nossas antigas e familiares paisagens? A infância, a juventude, os dias de estudantes, os pais, os filhos pequenos, a casa onde nascemos, os sonhos de nossa juventude? Terão se perdido na voragem dos dias preenchidos com trabalho, aulas, reuniões? O que fizemos de nós mesmos? Talvez essas perguntas precisem estar presentes quando nos esquecermos de quem fomos e nos tornarmos apenas um reflexo do que um dia sonhamos. Em quais baús, caixas, armários, guardamos nossos ideias, o nosso eu mais profundo?”¹¹³

“As histórias de vida não são sobre o passado, são uma forma de pensar o futuro...”¹¹⁴

“[...] quando o nosso objeto de trabalho é a formação alheia, todas essas dimensões de nossa história pessoal ganham evidentemente, maior relevo. Pensa-se que as próprias práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem muito aos processos formadores que eles próprios experimentaram ao longo do seu desenvolvimento”¹¹⁵

Quem é você professor? Podem-se destacar os seguintes aspectos e lembrem-se também dos sentimentos que esses momentos suscitaram em você:

Sua infância: as brincadeiras, o imaginário infantil, os interesses, o relacionamento com os irmãos e pais;

Sua adolescência: as mudanças de interesses, as amizades, os namoros, a relação com os pais, os sonhos e os desapontamentos;

Sua vida escolar: as disciplinas e os professores mais significativos, as amizades no espaço escolar, as escolas mais marcantes, o desenrolar da escolha profissional;

As atividades profissionais iniciais: desenvolveu outras atividades antes da docência? Quais? Gostava de efetuar essas atividades?

¹¹³ Almeida (2009, p. 19).

¹¹⁴ Nóvoa (2009, p. 13).

¹¹⁵ Catani (2000, p. 29) apud Bahia (2009, p. 157).

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente
2º Encontro do Processo Grupal

[illegible]

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente
3º Encontro do Processo Grupal

Data	Temática	Objetivos	Procedimentos	Observações
09 de Maio de 2013.	Relações de poder e a questão da autonomia.	Apresentar e indagar as relações de poder e heteronomia na escola, explicitando as limitações e as potencialidades da dialética governo de si e dos outros.	<p>Exposição da síntese dos elementos principais discutidos no encontro anterior pela coordenação.</p> <p>Sugestão da Técnica Adaptada “Telecomando” e discussão coletiva da atividade realizada.</p> <p>Leitura, análise e discussão de duas cenas escolares, orientados pelos seguintes questionamentos? (a atividade poderá ser proposta em duplas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que cada cena específica representa para você? • Como analisa as posturas dos protagonistas das cenas um e dois? • Poderia levantar alguma(s) cena(s) do seu cotidiano semelhante(s) para a nossa reflexão grupal? • Gostaria de realizar outros apontamentos sobre a leitura e a discussão? <p>Atividade Alternativa: Construção de “cenas” vinculadas às “Relações de poder e a questão da autonomia” pelos professores, experienciadas no cotidiano escolar, envolvendo professores, alunos, coordenadores, diretores ou supervisores. Sugere-se que o grupo seja dividido em dois para a consolidação da atividade, que poderá ser discutida e/ou dramatizada.</p> <p>Sínteses das discussões feitas no encontro pela coordenação.</p>	<p>Descrição da técnica adaptada em Anexo.</p> <p>Descrição das cenas em Anexo.</p> <p>Papel e lápis.</p>

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente

3º Encontro do Processo Grupal – Anexos

Técnica Adaptada “Telecomando”¹¹⁶

Foco: seguir o “telecomando” do parceiro.

Descrição: o grupo é dividido em duplas de participantes. Em cada dupla, os participantes se revezam no “telecomando” do parceiro. O “telecomando” consiste em dirigir a movimentação do parceiro com a palma da mão, *sem usar palavras*. Para que isso aconteça, o participante que está sendo “telecomandado” deve, em silêncio, manter o rosto sempre a uma distância de aproximadamente dez centímetros da palma da mão do parceiro que o está “telecomandando”, procurando posicionar a testa paralelamente às extremidades dos dedos do jogador “telecomandante” e o queixo, paralelamente à base da mão, próximo ao pulso do parceiro que o conduz. A coordenação pede aos participantes que estão no “telecomando” que explorem a condução de seus respectivos parceiros em diversas direções na área do jogo (na diagonal, para frente, para trás, para os lados), e em diferentes níveis na área do jogo (baixo, médio, alto) em relação ao solo. Os participantes “telecomandados” podem usar mãos, pés e outras partes do corpo como apoio, a fim de acompanhar com o rosto a palma da mão do parceiro que o está “telecomandando”, conforme determinam as regras desse jogo. Após algum tempo, a um sinal da coordenação, invertem-se os papéis (quem “telecomanda” passa a ser “telecomandado”, e vice-versa).

Instruções da coordenação durante a atividade da equipe na área do jogo: tente manter o rosto na frente da mão do parceiro que o “telecomanda”! Procure manter a testa paralela à ponta dos dedos da mão do parceiro que está no “telecomando” e o queixo paralelo ao pulso do “telecomandante”! Tente movimentar o parceiro que você está “telecomandando” por todo o espaço na área do jogo! Procure levar seu “telecomandado” para cima e para baixo! Tente explorar os movimentos que seu “telecomandado” pode fazer!

Avaliação coletiva e autoavaliação: os participantes mantiveram o acordo necessário para o desenvolvimento da atividade durante todo o tempo? O que parece ser mais difícil: “telecomandar” ou ser “telecomandado”? Como cada um se sentiu sendo “telecomandado”? E quando estava “telecomandando”? O que essa atividade suscita para a discussão da temática “Relações de poder e a questão da autonomia na escola”?

¹¹⁶ A partir da Técnica “Telecomando” exposta por Japiassu (2001, p. 112).

Apresentação das Cenas Escolares¹¹⁷

Cena 1:

Aluno: A professora me mandou vir conversar com você.

Coordenadora: Por quê?

Aluno: Não sei, só mandou eu vir.

Coordenadora: O que você fez?

Aluno: Nada, eu estava quieto, os dois meninos de trás estavam bagunçando. Eu virei para pedir a borracha emprestada e ela me mandou sair.

Coordenadora: Então, volte para a classe e diga à professora que depois vou lá falar com ela!

Aluno: Não posso, ela disse que não me quer mais lá hoje. Disse que você vai mandar bilhete para minha mãe.

Coordenadora: Então, sente-se ali (aponta uma cadeira em sua sala); quando eu terminar, conversamos e verei o que faço.

Aluno: Por favor, qualquer coisa, mas não manda bilhete para a mãe, ela vai me bater.

Coordenadora: Agora estou ocupada, depois conversamos.

Cena 2:

Nesta escola, em particular, está difícil a construção de vínculos. Talvez o que dificulte seja o Sistema Estadual, onde todos podem fazer o que querem sem temer prejuízos à sua carreira e não se comprometem. Se você sente desconforto em ser direta e dizer o que pensa ao outro é porque ainda não construiu uma relação sincera e verdadeira. Quem não aceita e diz parece sempre estar resistindo para bloquear, e quem diz que sim não o faz sinceramente: vira as costas, sai da sala e faz outra coisa. Então, fico ‘amarrada’ (e até desgastada) em, por exemplo, achar que uma professora fez algo indevido e ir até ela para conversar – não vai mudar mesmo! Então, para que se indispor? Acho que distancia mais ainda. Talvez, neste sistema, o autoritarismo seja a linha mais adequada, mas, para isso, você deve abrir mão do pessoal, se afastar e também fingir, como todos fazem (trecho de reflexão da coordenadora).

¹¹⁷ Descritas por Souza e Placco (2006, p. 32-33).

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente
4º Encontro do Processo Grupal

Data	Temática	Objetivos	Procedimentos	Observações
23 de Maio de 2013.	Desvalorização Salarial e Social.	Refletir sobre a desvalorização salarial e social do professor da escola pública atual, explorando suas determinações no sofrimento psíquico e no adoecimento do professor.	<p>Exposição da síntese dos elementos principais discutidos no encontro anterior pela coordenação.</p> <p>Apresentação e discussão do vídeo com o depoimento da professora Amanda Gurgel realizado em 10 de Maio de 2011 em audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte sobre o cenário atual da educação neste Estado.</p> <p>Leitura individual e posterior discussão coletiva de fragmentos do texto intitulado “Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador”.</p> <p>Escolha da temática do quinto encontro com o grupo de professores (cuidado de si, medos do educador, ser professor e inter-relações com o trabalho escolar, relacionamentos afetivos na escola, significações sobre o aluno).</p>	<p><i>Data-show.</i></p> <p>Transcrição e referência para a localização do <i>link</i> do vídeo em Anexo.</p> <p>Fragmentos do Texto em Anexo.</p>

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente

4º Encontro do Processo Grupal – Anexos

Transcrição do vídeo com o depoimento da Professora Amanda Gurgel¹¹⁸:

“Vamos ouvir a palavra da professora Amanda Gurgel:

“É... bom dia a todas e todos. Eu, durante cada fala aqui, eu pensava em como organizar a minha fala, né? porque, assim. São tantas questões a serem colocadas e tantas angústias, né? no dia a dia de quem está em sala de aula, quem está em escola e eu queria pelo menos conseguir sintetizar minimamente essas angústias, mas também como as pessoas é... apresentam muitos números e como sempre colocam: os números são irrefutáveis, eu gostaria também de apresentar um número para iniciar a minha fala que é um número composto por três algarismos apenas. Bem diferentes dos outros números que são apresentados, aí, com tantos algarismos que é o número do meu salário, não é? Um nove, um três e um zero, meu salário-base. Novecentos e trinta reais e aí eu gostaria de fazer uma pergunta a todas e todos que estão aqui...

... Sim, nível superior e com especialização.

É... se vocês conseguiram, mas também só respondam se não ficarem constrangidos, obviamente. Se vocês conseguiram sobreviver ou manter o padrão de vida que vocês mantêm com este salário? Não conseguiriam. Certamente, esse salário, ele não é suficiente para pagar nem a indumentária, né? que os senhores e as senhoras utilizam para poder frequentar esta casa aqui, não é? Então, assim, a minha fala não poderia partir de um ponto diferente desse porque só quem está em sala de aula, só quem está pegando três ônibus por dia para poder chegar ao seu local de trabalho, em ônibus precário inclusive, é que pode falar com propriedade sobre isso. Fora isso, qualquer colocação que seja feita aqui, qualquer consideração que seja feita aqui é apenas para mascarar uma verdade que é uma verdade visível a todo mundo que é o fato de que em nenhum governo, em nenhum momento, que nós tivemos, no nosso estado, na nossa cidade, no nosso país, a educação foi uma prioridade. Em nenhum momento. Certo? Então, assim, me preocupa muitíssimo a fala da maioria aqui, inclusive da secretária Betânia Ramalho, com todo o respeito que é: Não vamos falar da situação precária, porque isso todo mundo já sabe. Como assim? Não vamos falar da situação precária? Gente, nós estamos banalizando isso daí! Estamos aceitando a condição precária da educação como uma fatalidade? Estão me colocando dentro de uma sala de aula com um giz e um quadro para salvar o Brasil? É isso? Salas de aula superlotadas com os alunos entrando a cada momento com uma carteira na cabeça, porque não têm carteiras nas salas. Sou eu a redentora do País? Não posso. Não tenho condições. Muito menos com o salário que eu recebo, tá certo? A secretária disse ainda que nós não podemos ser imediatistas, ver apenas a condições imediatas, precisamos pensar a longo prazo, mas a minha necessidade de alimentação é imediata, a minha necessidade de transporte é imediata. A necessidade de Jéssica, de ter uma educação de qualidade é imediata, certo? Então, eu gostaria de pedir aos senhores, inclusive que se libertem dessa concepção errônea, extremamente equivocada, isso eu digo com propriedade, porque sou eu que estou lá, inclusive além... propriedade maior até que os grandes estudiosos. Parem de associar qualidade de educação com professor dentro de sala de aula. Parem de associar isso daí. Porque não tem como você ter qualidade em educação com professores três

¹¹⁸ Vídeo disponibilizado por Coelho (2003).

horários em sala de aula, certo? Porque é isso... é assim que os professores multiplicam os novecentos e trinta. Novecentos e trinta de manhã, novecentos e trinta a tarde e novecentos e trinta a noite para poder sobreviver. Não é para andar com bolsa de marca nem para usar perfume francês, certo? É para ter condição de pagar a alimentação de seus filhos. É para ter condição de pagar uma prestação de um carro que muitas vezes eles compram para poder se locomover mais rapidamente entre uma escola e outra e que eles precisam escolher o dia que eles vão andar de carro, porque eles não têm condições de comprar o combustível, tá certo? Então, a realidade nossa, o cenário da educação no Rio Grande do Norte, hoje, é esse. E eu não me sinto constrangida em apresentar o meu contra cheque, nem a aluno, nem a professor, nem a nenhum dos senhores aqui, porque eu penso que o constrangimento deve vir de vocês. Sinto muito. Eu lamento, mas deveriam todos estar constrangidos, entende? Então, assim, entra governo e sai governo e eu peço desculpa mais uma vez, Betânia, mas não tem novidade na sua fala. Sempre o que se solicita da gente é paciência. É tolerância, e eu tenho colegas que estão aguardando pacientemente há quinze anos, há vinte anos por uma promoção horizontal. Professores que morrem e não recebem uma promoção. Então, eu quero pedir à Secretária, em primeiro lugar, paciência também, porque nós não aguentamos mais esse discurso. Não aguentamos. O que nós queremos é objetividade. Como é que é? Queremos sair desse impasse? Queremos, mas como? Sem nenhuma proposta. De mãos abanando? Voltar mais uma vez desmoralizada para sala de aula para o aluno dizer: Professora, a gente ficou aqui sem ter aula e só isso? Vocês receberam vinte reais, trinta reais! Dão risada. Pedimos ainda, Secretaria: Respeito. Para que a senhora não vá mais à mídia dizer assim: Pedimos flexibilidade como se nós fôssemos responsáveis pelo caos que, na verdade, só se apresenta para a sociedade quando nós estamos em greve, mas que está lá todos os dias dentro da sala de aula, dentro da escola, em todos os lugares, certo? Então, respeito. Não se refira à nossa categoria dessa forma; não se refira. Nem se refira apenas como se fosse a direção do sindicato que tá querendo fazer essa greve. Não é não. É noventa por cento da categoria. Noventa por cento da categoria no estado inteiro, nos interiores, aqui na capital. Pedimos aos deputados, apoio. Estejam mais presentes. Participem ali. Vão a nossa assembleia, procurem ouvir esses trabalhadores. Procurem saber a realidade, certo? Pedir à Promotoria que esteja com a fiscalização efetiva ao Ministério Público. Que não seja para dizer: Professor não pode comer desse cuscuz, não, porque é um cuscuz alegado que a gente come, o cuscuz da merenda, porque a promotoria está para ali dizer que a merenda é do aluno. Não é do professor, certo? É assim que funciona. Diga-se de passagem, nós não temos recurso para estar nos alimentando diariamente fora de casa. Não temos para isso, certo? Então, são muitas questões mais complexas, certo. São muitas questões muito complexas que poderiam ser colocadas aqui, mas infelizmente o tempo é curto e eu gostaria de solicitar isso em nome dos meus colegas que comem o cuscuz alegado, em nome dos meus colegas que pedem... pegam três ônibus para chegar ao seu local de trabalho em nome de Jéssica, que está sem assistir aula nesse momento, mas que fica sem assistir aula por muitos outros motivos, por falta de professor, por falta de merenda, certo? É isso que eu quero dizer.”

Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador¹¹⁹

Dinheiro não compra felicidade, não é passaporte para o sofrimento, “apenas define um padrão de vida” que se reflete fisicamente na possibilidade de melhor aparência e mais saúde em função de melhor alimentação e mais acesso a formas de cuidados pessoais e emocionalmente em função da possibilidade de mais espaço, menos privações, mais conforto pessoal e para os familiares, mais lazer etc. Claro que isso reflete na saúde mental das pessoas a conclusão é aparentemente contraditória, dinheiro não determina saúde ou doença, mas está presente no desenho, na rede de determinações que acompanha qualquer vida saudável, qualquer doença, qualquer sofrimento.

Mais que o montante absoluto do valor salarial recebido e que tem, sem dúvida, todos os efeitos acima apontados, existe uma outra situação, já mencionada, que tem um efeito ainda mais comprometedor para a subjetividade do trabalhador: a iniquidade salarial.

O professor ganha mal, em muitos casos, apenas com o que ganha não é possível fechar as contas básicas do mês, compara seu salário ao de seus colegas engenheiros, analistas de sistemas, todos com curso superior como ele, e descobre que é quem ganha menos. Compara seu salário com o de outros funcionários públicos do Estado e constata que está entre os que ganha pior para o seu nível de formação e responsabilidade.

O professor vive uma situação de iniquidade salarial não apenas quando olha para outras categorias profissionais, com o mesmo nível de exigência, responsabilidade e esforço, mas também quando compara o seu salário com o de outros professores do ensino público. Os dados obtidos pela pesquisa mostram que há professores com a mesma escolaridade, mesmo tempo de função, dando aula para a mesma série, com salários diferenciados. Diferenças estas que chegam à casa dos 900% e que não estão relacionadas a promoções, reconhecimento pelos serviços prestados ou à experiência adquirida, até porque as possibilidades de ascensão funcional na carreira docente do ensino fundamental e de nível médio são poucas e em geral ligadas a tempo de função e distribuição de pontos em cursos bem ou mal feitos, não tendo qualquer vínculo com desempenho, experiência, dedicação.

O professor não tem entre o seu trabalho e o seu salário, uma relação clara entre esforço e consequência. Ele trabalha, dá aulas como seu colega, que, apesar de menos esforçado, ganha mais que ele. Ou, então, trabalha e descobre que o professor da turma ao lado, que se dedica mais que ele, se desdobra, leva trabalho para casa, incrivelmente, tem um salário menor que o seu.

Declaração de professor relativa a salário. “Quando pergunto algo, gosto que todos respondam. Não quero aula parada. O salário não é alto, mas dá para fazer suas coisas, suprir minhas necessidades. Entretanto, o ganho é muito suado, o trabalho é muito. No final do mês fico até com pena de gastar o dinheiro, pois foi tão difícil ganhá-lo.”

Aliado a isso tudo, ele, muitas vezes, trabalha em condições precárias, sem infraestrutura na escola, sem o apoio dos pais na aprendizagem dos alunos, enfrentando uma clientela tão diversificada sócio e culturalmente que não há método de ensino que dê conta de fazer todo mundo aprender, exigindo esforço e criatividade em dobro, em triplo ou mais. Sem contar com a sociedade, que proclama em altos brados a

¹¹⁹ Fragmentos retirados do texto elaborado por Odelius e Ramos (1999).

importância da educação, mas desvaloriza o docente, deprecia este profissional, pagando mal a sua força de trabalho. Quantos e quantos professores precisam abrir um crediário por falta de saldo no banco para adquirir um bem que necessita? Seu mundo fica contraditório; internamente, ele sabe que é importante, mas o que lhe chega do exterior lhe diz que não é, lhe diz que o que oferece não vale tanto assim, pelo contrário vale muito menos que o trabalho de outros com o mesmo nível de exigência.

Declaração de professor relativa a escolha da profissão e ao salário.

“O salário não compensa, o Governo não considera Educação como algo importante. “
 “Na minha percepção, as pessoas não estão motivadas para o trabalho, reclamam muito de suas atividades, da falta de recursos, do nível de alunos e parecem que estão ali apenas para conservar seu emprego.”
 “O trabalho como professora aconteceu como opção e apesar de todas as dificuldades que cercam a profissão, como o salário e a falta de apoio dos pais, por exemplo, estou satisfeita com ela. Apenas a questão financeira me levaria a cogitar a hipótese de trabalhar em outra atividade, mas que isto não está em meus planos, por enquanto.”

Há uma desvalorização da profissão professor. Não é mais tão bonito, não é mais tão indicado, tão almejado, não é mais motivo de orgulho para os pais. A sociedade diz: estude, forme-se, até se pós gradue, mas saia para o mercado de trabalho e ganhe dinheiro, depois vá ao shopping e compre, gaste. O professor não ganha dinheiro, consequentemente não tem como gastar. Por esta razão não está entre as profissões almejadas, apesar de continuar sendo um trabalho interessante, importante, desejado. Ainda se pode perguntar para uma menininha ou menininho que profissão quer ter quando crescer e ouvir de vários deles que quer ser professor, tal como se ouve que quer ser médico, dentista, jogador de futebol ou engenheiro. Estas crianças estão olhando apenas para a atividade, claro colorida pelo seu imaginário do mesmo modo que olha para estas outras da lista. O raciocínio que inclui a remuneração e o *status*, chega muito mais tarde para transformar esta visão. Mesmo assim, ainda, muitos escolhem fazer o curso de magistério no ensino médio para trabalhar no ensino fundamental, ou cursos de nível superior com o objetivo de trabalhar com o ensino médio de 2o grau. Mais tarde, muitos deixam de exercer a profissão que escolheram exclusivamente por questões salariais, apesar de admitirem que gostam da docência e que se pudessem dariam aula a vida toda.

Declaração de professor relativa a escolha da profissão e ao salário.

Minha mãe era professora e sempre me disse para que eu não fosse, mas que resolvi dar aulas para contrariá-la. Vou fazer o que ela fez, dava aulas e que fez um concurso para ganhar melhor.”
 “Como professor devo ter paciência, há necessidade de ter uma dedicação completa. O salário desanima, mas nessas ocasiões, resgato minha opção.”

A questão salarial, segundo Farber (1991), juntamente com falta de respeito, a depreciação e a falta do senso de eficácia e a falta da segurança de que o que ele faz adianta para alguma coisa, é um dos problemas que mais contribuem para o *stress* e o *Burnout* de professores.

Este mesmo autor relata a queda do número de graduandos na área educacional nos Estados Unidos na década de 80. Uma queda tão brutal a ponto de preocupar os governantes quanto ao futuro e à qualidade da educação americana. Também relata programas de incentivo à contratação de professores que, ao que parece, estão, nesta década, conseguindo, aos poucos, reverter o quadro. Estes incentivos são salariais. Ou seja, a ordem é atrair pelo salário. Justamente o que está mais comprometido nesta profissão. A estratégia, se ficar circunscrita em uma relação individual, vale dizer, individualista, deve criar mais problemas do que resolvê-los, se a unidade de trabalho é a escola, é a partir do coletivo de trabalho dentro dela que a questão deve ser colocada. O trabalho é atraente, interessante, muitos fariam isso por opção, como carreira para a vida toda, mas diante das perspectivas salariais são obrigados a buscar outras alternativas, muitas vezes menos atraentes enquanto atividade, porém mais promissoras enquanto meio de subsistência, numa sociedade de consumo feito a nossa.

Estamos falando de sobrevivência, de conforto, de dignidade, que quando ferida, estressa, cansa, faz sofrer.

Farber teoriza sobre estes fatos, mas infelizmente não dispõe de dados. Nossos dados confirmam a relação entre questão salarial e *Burnout*. Podemos observar uma alta correlação, principalmente, entre a remuneração líquida recebida pelo professor e seu poder de compra com *Burnout*. Embora não tão fortemente correlacionados, os bens que o educador possui também se mostraram influentes na despersonalização, um dos fatores que compõem a síndrome.

Declaração de professor relativa a salário e a escolha de uma nova profissão

“O dinheiro é importante para continuar no trabalho, sem o dinheiro - que era uma merda por sinal – eu não trabalharia. Percebo que muitas pessoas boas que passaram pela escola não ficaram por causa do salário. Eu sinto pena, pois hoje em dia há muitos profissionais mal formados ou sem experiência trabalhando aqui, os bons estão saindo. Quando eu sair da escola pretendo trabalhar como particular, tenho planos de trabalhar em uma clínica. Tenho uma amiga que me convidou para trabalharmos juntas. Estou vendo.”

Salário e Desamparo:

Declaração de professor relativa ao esforço e a recompensa

“Meu marido e meus filhos costumam reclamar da comida, de tudo, quando não presto uma assistência maior em casa. Se o salário fosse maior, teria mais ânimo, maior estímulo. Já fui processada pelos pais de um aluno que não obteve média suficiente para aprovação. Entretanto, encontro algum retorno em meus alunos do noturno. Uma das causas que me levaram a pensar em deixar a profissão foi a falta de retorno imediato de meus investimentos junto aos meus alunos.”

Até aqui podemos concluir a seguinte formulação geral: quanto mais relação existe entre o esforço e as consequências, maior o nosso sentimento de controle sobre o meio, maior a nossa possibilidade de intervenção (real ou imaginada) melhores condições pessoais teremos de lidar com as dificuldades normais do cotidiano. Ao contrário, ‘incontrolabilidade produz frustração e a frustração vai sendo substituída pelo desamparo, à medida em que ocorre mais incontrolabilidade’ (Seligman, 1975).

E quanto ao professor, o ‘salário’ que recebe está totalmente desconectado com o esforço que realiza. Há professores que passam noites em claro em busca de soluções criativas para ensinar coisas novas de maneiras novas? Há, e muitos há professores que consideram sua tarefa com enfado, que sentam-se em sala e sequer querem ensinar alguma coisa, se contentam em ‘cumprir tabela’, aprovar seus alunos apesar de não haver lhes ensinado nada? Também há. Os dois recebem os mesmos salários.

“De que adianta aprovar 98,0% de meus alunos, bem aprovados, sabendo mesmo o que deveriam, tendo de fato cumprido o que estava previsto, e desse modo ser um dos melhores professores da escola se não consigo comprar todos os livros dos meus filhos? De que adianta tanto me preocupar com Fulano, que não consegue aprender, se ninguém olha para esse meu esforço?”

Dispersão Salarial:

Temos representantes de toda a sorte e qualidade: há professores cuja renda é a menor parte da renda familiar, possuem dois carros, casa própria, TV a cabo, computador, telefone e telefone celular, e há professores morando de aluguel, sem carro ou telefone, mal possuem uma geladeira e um televisor.

Como se viu, a análise de nossos dados mostraram que o salário é mesmo baixo, em média, mas também que a média significa pouco, uma vez que a dispersão salarial é enorme, afora o fato de que a desigualdade regional neste país é enorme, dobra o poder de compra do seu salário se você estiver no Piauí ou em São Paulo. O mesmo acontece com a renda familiar, encontramos a mesma dispersão que vai de um extremo a outro passando por um outro tanto de condições intermediárias.

Para piorar ainda a situação, o fato de que, ser um professor há tempos atrás, significava prestígio, *status*, exigia um nível de escolaridade raro no Brasil de ontem, o fato, enfim, de ser uma profissão considerada nobre, fez com que alguns estratos desta categoria viessem de camadas mais privilegiadas da nossa desigual trama econômica.

Dinheiro e identidade do professor:

O perfil do professor não é mais o mesmo. Hoje os encontramos às centenas, proveem dos mais diversos estratos sociais e nem a origem sócio-econômica familiar e muito menos os salários garantem o padrão de vida que já fez parte do reconhecimento deste profissional. Mas a nostalgia desse tempo, a imagem construída sobre essa figura ainda frequenta o professor atual, ainda faz parte do modo como se vê a si próprio apesar da realidade mostrando outra coisa. E não se trata apenas de nostalgia, o que temos é um conflito entre o papel social do professor e o reconhecimento, financeiro inclusive, incompatível com esse papel. A escola não é mais privilégio de poucos (mesmo que tenhamos críticas quanto a sua qualidade), o professor não é mais convidado para ocupar a tribuna de honra das festas e desfiles nem mesmo nas cidades menores, mas continua sendo figura importante num ambiente mais restrito. Na

comunidade, na escola ou mesmo para as suas turmas de aluno, ainda é alguém que “sabe” que tem algo importante para ser dito. Ainda é alguém que já deu passos num caminho que outros estão querendo trilhar e que tem (ou pelo menos deveria ter) um método para facilitar a empreitada. No entanto, esse mesmo professor que tem como parte da sua identidade pessoal, do reconhecimento de si mesmo estas qualificações, que vê, de certo modo parte de um estrato diferenciado em termos intelectuais, não tem um padrão de consumo que seja compatível com essa imagem. Não pode se dar ao luxo de ter mapas atualizados, dicionários, uma boa biblioteca para consultas. Livros novos da sua área. De acordo com as exigências da atividade e muitas vezes com a vontade pessoal esse seria um profissional especial, diferenciado. De acordo com as suas possibilidades de consumo, seria um operário das letras, apenas vendendo a sua força de trabalho. Mas o professor briga com estas duas exigências contraditórias e esse conflito tem implicações para sua identidade profissional.

***Burnout* e condições de vida:**

Em **envolvimento pessoal** do professor com o trabalho, verificamos a prevalência do fator remuneração/salário. Quanto maior a renda, maior o envolvimento pessoal do sujeito com seu trabalho. Assim, trabalhadores com baixo envolvimento pessoal são aqueles com menor renda líquida.

Na medida em que a remuneração do trabalhador aumenta, diminui a **despersonalização**. O mesmo ocorre com relação aos bens. Quanto maior o número de bens que o trabalhador possui, menor seu sofrimento relacionado a despersonalização.

Quanto à **Exaustão Emocional**, este não se apresentou significativamente relacionado às variáveis de salário e renda. Vários são os efeitos das dificuldades econômicas que contribuem para que as variáveis como salário e renda contribuam para o aumento da incidência de *Burnout*. Examinemos cada um deles.

1. A redução do controle sobre a vida.

Se viu acima como o sentimento de incontrolabilidade afeta a saúde mental do trabalhador, falávamos em desamparo. Aqui o problema é correlato, mas não é o mesmo. O dinheiro que se dispõe para as despesas do cotidiano, os bens que se pode adquirir permitem a todos nós a possibilidade ou não de enfrentar as dificuldades normais do cotidiano. A vida fica mais suscetível às surpresas, ou o custo muito alto para se lidar com dificuldades, que, com folga financeira seriam simples de lidar, não constituiriam fontes de stress.

2. O estreitamento das estratégias para se lidar com os problemas

Da mesma forma, o salário insuficiente promove um estreitamento dos modos possíveis de se resolver os problemas do cotidiano. Torna o trabalhador mais vulnerável aos problemas do cotidiano. Outra vez a probabilidade de se defrontar com baixo controle sobre o meio aumenta.

3. A maior carga

Problemas que seriam fáceis de ser solucionados, em situação de penúria, tanto de salário como de bens que se possui, se tornam problemas complicados, que

demandam esforço extra, aumentando a carga de trabalho para resolver problemas que de outra forma seriam banais.

Eis como o dinheiro afeta o bem estar psicológico dos trabalhadores, sua saúde mental, o *Burnout*. Nunca de forma direta, nunca em uma relação linear salário/sofrimento. Mas sempre, em todas as situações, contribui de forma a aumentar a probabilidade de que o sofrimento ocorra. A relação dinheiro/sofrimento é indireta. Teria de ser assim, o dinheiro mesmo é onipresente e vazio, portador de todos os significados, responsável por significado nenhum.

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente
5º Encontro do Processo Grupal

Data	Temática	Objetivos	Procedimentos	Observações
20 de Junho de 2013.	A valorização do professor.	Refletir sobre a valorização docente, buscando uma compreensão mais real e concreta deste tema no âmbito das políticas educacionais e da sociedade em geral.	<p>Exposição da síntese dos elementos principais discutidos no encontro anterior pela coordenação.</p> <p>Sugestão da técnica adaptada a partir da “Dinâmica para aumento de autoestima e entrosamento do grupo” vinculada à temática da valorização do professor e discussão posterior.</p> <p>Texto disparador para reflexões e discussões coletivas “Valorizar o professor: o que se quer dizer com isto?”</p> <p>Escolha da temática do sexto encontro com o grupo de professores (medos do educador, ser professor e inter-relações com o trabalho escolar, relacionamentos afetivos na escola, significações sobre o aluno).</p> <p>Sínteses das discussões feitas no encontro pela coordenação.</p>	<p>Descrição da técnica adaptada a partir da “Dinâmica para aumento de autoestima e entrosamento do grupo”, em Anexo.</p> <p>Texto em Anexo.</p>

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente
5º Encontro do Processo Grupal – Anexos

Técnica Adaptada da “Dinâmica para aumento de autoestima e entrosamento do grupo”¹²⁰

OBJETIVO: Autoconhecimento, melhora da autoestima, promoção do entrosamento e dos laços afetivos do grupo.

PARTICIPANTES: até 15 pessoas

TEMPO: de 1h a 1h30 (varia de acordo com a quantidade de participantes).

MATERIAL: Plaquinhas ou fitas com a frase: "**Quem eu sou faz a diferença**" e a estória – Quem eu sou faz a diferença.

DESCRIÇÃO: O coordenador explica ao grupo que fará um exercício em que serão enfatizadas as qualidades individuais.

DESENVOLVIMENTO:

- 1- O facilitador inicia dizendo que irá contar uma história (texto da história, abaixo).
- 2- Após ter contado a história perguntar ao grupo:
 - O que entenderam da história?
 - Dizer que, como hoje, nosso enfoque é em qualidades, entregar uma plaquinha ou fita a cada um do grupo. Dizer que faremos o que a professora propôs aos seus alunos. Cada qual deverá escolher um membro do grupo e entregar-lhe a plaquinha recebida, explicando porque essa pessoa faz a diferença (Esse exercício deve ser feito um de cada vez, de forma que todos possam ouvir e participar).

DISCUSSÃO:

Quando todos tiverem terminado de explanar as qualidades uns dos outros, perguntar:

- O que gostariam de ressaltar da atividade realizada?
- Como estão se sentindo?
- Gostaram da atividade?

ENCERRAMENTO:

O facilitador pode entregar mais uma plaquinha ou fita para cada um do grupo e pedir para que entregue para algum familiar ou amigo.

O FACILITADOR PRECISA ESTAR ATENTO PARA:

- O grupo se envolveu na atividade?
- Incentivar o grupo para que troquem as qualidades entre si, promovendo a integração do grupo.

¹²⁰ Dinâmica proposta por Bendilatti (2013).

História - "Quem Eu Sou Faz a Diferença"

Uma professora de determinado colégio decidiu homenagear cada um dos seus formandos dizendo-lhes da diferença que tinham feito em sua vida de mestra. Chamou um de cada vez para frente da classe. Começou dizendo a cada um a diferença que tinham feito para ela e para os outros da turma. Então deu a cada um uma fita azul, gravada com letras douradas que diziam: **"Quem Eu Sou Faz a Diferença"**.

Mais adiante, resolveu propor um Projeto para a turma, para que pudessem ver o impacto que o reconhecimento positivo pode ter na comunidade. Deu para cada um dos alunos mais três fitas azuis com os mesmos dizeres, e os orientou a entregarem as fitas para as pessoas de seu conhecimento que achavam que desempenhavam um papel diferente, que faziam a diferença. Que deveriam poder acompanhar os resultados para ver quem homenagearia quem, e informar esses resultados à classe ao final de uma semana.

Um dos rapazes procurou um executivo iniciante em uma empresa próxima, e o homenageou por tê-lo ajudado a planejar sua carreira. Deu-lhe uma fita azul, pregando-a em sua camisa. Feito isso, deu-lhe as outras duas fitas dizendo: "Estamos desenvolvendo um projeto de classe sobre reconhecimento, e gostaríamos que você escolhesse alguém para homenagear, entregando-lhe uma fita azul e, mais outra, para que ela, por sua vez, também pudesse homenagear outra pessoa, e assim manter este processo vivo. Pediu: "Depois, por favor, me conte o que aconteceu."

Mais tarde, naquele dia, o executivo iniciante procurou seu chefe, que era conhecido, por sinal, como uma pessoa de difícil trato. Fez seu chefe sentar, disse-lhe que o admirava muito por ser um gênio criativo. O chefe pareceu ficar muito surpreso. O executivo subalterno perguntou a ele se aceitaria uma fita azul e se permitiria que colocasse nele. O chefe surpreso disse: "É claro!" Afixando a fita no bolso da lapela, bem acima do coração. O executivo deu-lhe mais uma fita azul igual e pediu: "Leve esta outra fita e passe-a a alguém que você também admira muito." E explicou sobre o projeto de classe do menino que havia dado a fita a ele próprio.

No final do dia, quando o chefe chegou a sua casa, chamou seu filho de 14 anos e o fez sentar-se diante dele, dizendo:

-“A coisa mais incrível me aconteceu hoje. Eu estava na minha sala e um dos executivos subalternos veio e me deu uma fita azul pelo meu gênio criativo. Imagine só! Ele acha que sou um gênio! Então me colocou esta fita que diz que **"Quem Eu Sou Faz a Diferença"**. Deu-me uma fita a mais pedindo que eu escolhesse alguma outra pessoa que eu achasse merecedora de igual reconhecimento. Quando vinha para casa, enquanto dirigia, fiquei pensando em quem eu escolheria e pensei em você... Gostaria de homenageá-lo. Meus dias são muito caóticos e quando chego em casa, não dou muita atenção a você. Às vezes grito por não conseguir notas melhores na escola, e por seu quarto estar sempre uma bagunça. Mas hoje, agora, me deu vontade de tê-lo à minha frente. Simplesmente, para dizer-lhe que você faz uma grande diferença para mim. Além de sua mãe, você é a pessoa mais importante da minha vida. Você é um grande garoto filho, e eu te amo!”

Surpreso o garoto respondeu:

-“Pai, poucas horas atrás eu estava no meu quarto e escrevi uma carta de despedida endereçada a você e à mamãe, explicando porque havia decidido ir embora e lhes pedindo perdão. Pretendia ir enquanto vocês dormiam. Achei que vocês não se importavam comigo. A carta está lá em cima, mas acho que afinal, não vou precisar dela mesmo.”

Seu pai foi lá em cima e encontrou uma carta cheia de angústia e de dor.

O homem foi para o trabalho no dia seguinte completamente mudado. Ele não era mais ranzinza e fez questão de que cada um dos seus subordinados soubesse a diferença que cada um fazia. O executivo que deu origem a isso ajudou muitos outros a planejarem suas carreiras e nunca se esqueceu de dizer-lhes o quanto cada um havia feito diferença em sua vida... Sendo um deles o filho do próprio chefe. A consequência desse projeto é que cada um dos alunos que participou dele aprendeu uma grande lição. De que: **quem você é faz sim, uma grande diferença!**

Valorizar o professor: o que se quer dizer com isso?¹²¹

Um olhar mais atento para as imagens do professor na mídia não deixa de captar uma flagrante contradição: de um lado, os docentes são retratados como heróis, sofredores, vocacionados, vítimas, salvadores – histórias de professoras que conseguem inovar suas práticas e fazer seus alunos aprenderem, apesar de todas as dificuldades que enfrentam na estrutura escolar e em sua própria vida; por outro lado, e com maior frequência, a mesma mídia denuncia como são preguiçosos os docentes, negligentes, mal formados, desmotivados e acomodados – faltam ao trabalho, não querem ser avaliados, têm privilégios demais no serviço público.

No entanto, embora pareçam estar em diferentes extremos, essas duas imagens carregam um traço em comum: negam ao professor sua condição de profissional, que deve ser tratado e valorizado como tal. E, curiosamente, não são poucos os clamores na mídia pela urgente “valorização do professor” como solução para os gargalos educacionais – pelo contrário, este parece ser um consenso [2]. O problema é que essa expressão surge esvaziada de sentido e não traz ao debate elementos para discutir o que, de fato, significa valorizá-lo: trata-se, atualmente, de um discurso vazio.

Em nome da “urgente valorização dos professores”, articulistas e editorialistas acabam por reforçar velhas tendências observadas na imprensa, tais como a culpabilização dos profissionais da educação sobre o mau desempenho dos sistemas educacionais em avaliações externas e um certo clamor por abnegação e sacrifícios. Este trecho de editorial publicado após o anúncio de reformulação do currículo do ensino médio pelo Ministério da Educação – anúncio, por sua vez, motivado pelo baixo desempenho dessa etapa de ensino no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – é bastante ilustrativo desse comportamento: “de nada adianta formular parâmetros curriculares maravilhosos se não tivermos profissionais preparados para ministrá-lo [...] Um bom educador passa por cima de currículos ruins, supera a falta de infraestrutura, enfrenta a indisciplina e abre oportunidades de vida melhor para seus discípulos. Por isso precisa ser reconhecido e valorizado, mas também acompanhado e cobrado” [3].

A forma mais comum que assume a retórica da valorização docente na mídia, hoje, tem a ver com a desvalorização econômica da profissão: as falas clamam principalmente por ganhos salariais e competitividade da carreira, que deve ser capaz de “atrair os melhores”. Mas, mesmo quando reconhece esta importante dimensão da carreira docente (uma remuneração justa), o discurso pela valorização não vem dissociado de uma contrapartida dos professores, seja pelo “compromisso com o aprendizado” ou pela adoção de mecanismos mais efetivos de avaliação e monitoramento de seu trabalho. Felizmente, podemos ver aí um avanço: o discurso de que o aumento do salário dos professores, por si, não gera melhoria na qualidade da educação parece ter perdido espaço no debate.

A retórica da valorização não só está distante da realidade da carreira, mas também se descola das políticas e ações que poderiam promovê-la. Como lembra Bernadete Gatti, “as ênfases valorativas da profissão de professor [...] variam muito conforme a região do país, porém os discursos genéricos existentes sobre o valor do professor não redundaram em todos os estados e em todos os municípios em estatutos de carreira, e em salários, que reflitam a importância retórica a esse profissional atribuída” [4]. As expectativas são altas, mas não se traduzem em ações concretas.

¹²¹ Artigo produzido por Campagnucci (2013).

Ao alçar os professores à condição de heróis, as diferentes vozes do debate público – gestores, pesquisadores, pais e mães, estudantes e, cada vez mais, empresários – atribuem-lhe funções que extrapolam sua profissão. Ao culpá-lo pelos maus resultados dos sistemas de ensino, estas mesmas vozes deixam de cobrar do Estado sua responsabilidade em garantir-lhes condições de trabalho adequadas, formação inicial e continuada de qualidade, acesso a bens culturais, participação na formulação das políticas, planos de carreira estruturados, cumprimento da Lei do Piso Salarial. Nessa polifonia de vozes, falta o discurso dos próprios professores, silenciados e silenciosos diante do quadro de desvalorização.

Para superar essa contradição e escapar do jogo de vítimas e culpados, a sociedade precisa começar por qualificar o que entende por valorização dos professores e exigir que esta seja mais do que um exercício retórico.

[1] Artigo produzido a partir da pesquisa de mestrado em andamento “O silêncio dos professores – análise de uma trama social que afasta os docentes do debate público sobre educação”, desenvolvida pela autora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

[2] Foram selecionados para esta análise 40 artigos de opinião e editoriais que usaram a expressão “valorização” dos professores, no universo de 32 jornais no território nacional no período de um ano (2012).

[3] Editorial “Além da Reforma Curricular”, publicado no Diário Catarinense em 19/08/2012.

[4] GATTI, B.A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente
6º Encontro do Processo Grupal

Data	Temática	Objetivos	Procedimentos	Observações
08 de Agosto de 2013.	Significações sobre o aluno.	Refletir sobre as principais condições de vida dos alunos da escola pública atual e como elas impactam a atividade de ensino, e as conexões deste processo com a saúde, o sofrimento e o adoecimento do professor.	<p>Exposição da síntese dos elementos principais discutidos no encontro anterior pela coordenação.</p> <p>Leitura e discussão do Texto “O indisciplinado”, que pode ser orientada pelas seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Qual tem sido o papel da família e dos meios de comunicação na formação dos jovens? 2) Como é ensinar os jovens diante de uma sociedade violenta, marginalizadora e consumista? 3) Como você pensa a violência, o desrespeito e a ausência/excesso de limites e regras como elementos constitutivos do cotidiano escolar? <p>Questões e posterior discussão coletiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quais os pontos de semelhança e de diferença entre o aluno do texto “O indisciplinado” e os seus alunos? 2) Como percebem seus alunos? As características psicossociais dos seus alunos podem influir na atividade de ensino? De que forma? Como é ensinar esses alunos? 3) Como estas questões impactam você, professor? <p>Breve avaliação dos encontros realizados no semestre passado e apresentação das temáticas que ainda serão discutidas: medos do educador, ser professor e inter-relação com o trabalho escolar, relacionamentos afetivos na escola.</p>	Texto em Anexo.

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente
6º Encontro do Processo Grupal – Anexos

“O Indisciplinado”¹²²

Aos 16 anos, Nilo sonha ter um carro e trabalhar em um escritório. Os sonhos de uma sociedade melhor e mesmo os sonhos de sucesso passam longe dos horizontes deste garoto, considerado pela direção da escola pública em que estuda, na zona sul, um garoto problemático. Bagunceiro, às vezes agressivo, ele conta nesta entrevista um pouco sobre o ambiente em que vive estuda, no qual punições extremas convivem às vezes com a total impunidade.

Educação – Fale um pouco da sua vida

Nilo: Eu moro aqui e estou nesta escola desde pequeno. Desde os três anos. Tenho 16. A gente em casa sempre viveu muito fechado, não podia sair. Meu pai é advogado e a minha mãe é dona de casa. Eles sempre foram muito rígidos com a gente, sempre quiseram botar ordem, mas eu nunca quis obedecer muito, não.

Educação – Em qual série está agora?

Nilo – Estou na oitava. Eu repeti um ano e outro desisti.

Educação – Você tem fama de aprontar muito aqui na escola. Quando faz algo agressivo, no que está pensando?

Nilo – Eu não faço nada violento. Não acho legal querer bater nos outros alunos, como eu vejo os caras fazendo aqui na escola mesmo. Agora, quando é pra me divertir, fazer os outros darem risada, eu apronto. Mas não gosto de prejudicar ninguém.

Educação – E o que você acha dessa violência toda na escola, na cidade? Você tem medo de sair, de arranjar encrenca?

Nilo – Não tenho medo porque sempre vivi no meio disso. A gente tem é que ficar esperto. Se não conhece uma pessoa direito não pode ser muito íntimo dela, tem de ficar de olho. Eu saio muito. No fim de semana nem durmo em casa, só no domingo, porque eu tenho que trabalhar na segunda. Nos outros dias, chego de madrugada, sempre. Mas é bom sair em grupo, porque sair sozinho é dar bandeira. O pessoal com quem eu gosto de sair sempre apronta muito. Fica quebrando vidros por aí, vidraças, vitrinas, dá muita encrenca, já apanhei muito de polícia por causa deles e do que a gente apronta. Sei lá, quebrar vidro por aí é legal até. Mas nós nunca pensamos em machucar ninguém.

Educação – O que você acha da polícia bater em vocês, acha certo?

Nilo – Não, acho que eles exageram. Eles batem pra valer.

Educação – Mas a violência, pelo jeito, não é a sua...

Nilo – Não, nem quebrar vidros por aí eu ando quebrando mais. Eu apronto outras. Por exemplo, teve um tempo em que todo dia que eu vinha para a escola passava pela padaria e estourava uma lâmpada. Um dia o dono da padaria quis bater no meu colega,

¹²² Disponível na Revista Educação (42) de Maio de 1997.

pensando que era ele. Eu fui lá e assumi. Disse para o cara que era eu quem quebrava as lâmpadas, com o maior medo de apanhar, mas falei. O problema é que uma outra molecada anda quebrando a lâmpada da padaria e agora o dono acha que sou sempre eu. Mas não sou eu não. E não vai adiantar falar para ele que não sou eu, ele não vai acreditar mesmo.

Educação – Mas a história de abaixar a calça diante da professora, você faz isso mesmo?

Nilo – Isso aí foi um problema. Não foi para a professora, foi para uma aluna colega nossa. A menina estava enchendo o meu saco, aí não aguentei e falei “ó, aqui para você”. Ai a professora viu e já achou que era para ela. Não teve como explicar, a diretora foi me buscar na sala de aula. E também nem ia adiantar tentar explicar mesmo.

Educação – Por que não adiantaria explicar?

Nilo – Porque eu sabia que estava errado fazendo isso, então tanto fazia ter tirado a calça para a aluna, como para a professora, já tinha feito, não tinha como voltar atrás. Eu levei suspensão, mas não fiquei chorando por causa disso. Vim para a escola no outro dia do mesmo jeito.

Educação – Mas e a suspensão?

Nilo – Ninguém nem notou, entrei e pronto. É sempre assim, na hora é aquela zoeira, aquela bronca, suspensão. Depois ninguém nem lembra.

Educação- E aula, acha sempre chato e por isso faz bagunça ou há algumas de que você gosta? Há professores que você respeita mais que outros?

Nilo – Tem professor que é rígido, que exige muito, e esses eu conheço bem, fico na minha. Tipo a professora de matemática, aí sou mais fraco, então presto mais atenção. Eu faço bagunça, mas presto atenção também. Tem uns professores que eu sei que são bons, presto mais atenção, mas não consigo ficar sem bagunçar. Mas se o cara é bom é mais difícil bagunçar. Os outros alunos prestam mais atenção na aula. Depende muito do professor. Tem poucos aqui assim. É também a maioria não gosta de mim. O engraçado é que tem uns que são mais rígidos, que não tem nada contra mim, me tratam como tratam todo mundo. Mas tem outros, no geral aqueles com quem a gente só apronta, que só ficam de olho em mim, nem que todo mundo esteja bagunçando. Eu sempre levo a pior.

Educação – Quais são os seus sonhos?

Nilo – Meu sonho é ter um carro. Sei lá, acho que eu quero ter um emprego quando ficar mais adulto, e já está logo aí, mas não sei. Eu tenho vontade de trabalhar em escritório. De repente até seguir o meu pai que é advogado. E quero ter uma família, acho isso legal também.

Educação – E você acha que pode fazer alguma coisa para ajudar o mundo a ficar melhor, menos violento, com menos pobreza?

Nilo – Eu penso nos outros. Quando eu olho a pobreza por aí, sempre que eu posso ajudar eu ajudo. Outro dia mesmo, tinha um cara dormindo perto de casa, no maior frio, sem blusa. Eu peguei uma blusa minha e dei para ele. Eu fazendo bondade... porque eu nunca demonstro pega mal. Então, é assim, eu posso estar na pior, mas ajudo como eu posso, dou o que eu tiver.

Educação – Mas a sua geração, você, seus amigos, não acreditam que podem fazer o mundo melhor?

Nilo – Não, não tem mais como mudar, do jeito que estão as coisas. Se ficasse todo mundo unido talvez até desse, mas não sei, é muito difícil.

Educação – Você falou que quer trabalhar em escritório. Mas você sabe que hoje arranjar emprego está difícil...

Nilo – É, eu vejo bastante gente por aí que tem estudo, que tem tudo para ter um bom emprego, para se arrumar na vida e não consegue. Conheço gente que se mata estudando para chegar e tentar conseguir emprego e nada. Eu mesmo fiquei quase um ano parado antes de arranjar meu primeiro emprego. Todo dia eu ia atrás, de segunda a segunda. Agora sou *office boy*. É legal.

Educação – E o sonho de ter sucesso, dinheiro, você não tem?

Nilo – Não, eu sei que vou não vou conseguir. Mesmo que eu quisesse, é muito difícil.

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente
7º Encontro do Processo Grupal

Data	Temática	Objetivos	Procedimentos	Observações
29 de Agosto de 2013.	Os medos do educador.	Discutir os elementos vinculados aos medos do professor na tensão com o trabalho e suas interconexões com o sofrimento psíquico e o adoecimento docente.	<p>Exposição da síntese dos elementos principais discutidos no encontro anterior pela coordenação.</p> <p>Técnica Adaptada “Sentindo o eu com o eu” e discussão dos pensamentos e sentimentos emergentes durante a atividade</p> <p>Leitura silenciosa de trechos do capítulo “Quais os temores e os riscos da transformação?” e posterior discussão coletiva.</p> <p>Atividade Alternativa: Cada um dos professores é convidado a relatar uma situação de medo vivida que ocasionou sofrimento nas relações com o trabalho educativo.</p> <p>Sínteses das discussões feitas no encontro pela coordenação.</p>	<p>Em Anexo.</p> <p>Fragmentos do texto em Anexo.</p>

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente

7º Encontro do Processo Grupal – Anexos

Sentindo o eu com o eu¹²³

Precondição: plateia de jogadores e música suave

Foco: perceber o sentido do tato em toda a superfície do corpo.

Descrição: O coordenador pede aos jogadores que, onde estiverem, sobre a área do jogo, fechem os olhos e procurem *sentir* o tato ao longo de toda a superfície do seu corpo. Avisa-se aos participantes que eles não devem tocar com as mãos nas partes do corpo que serão destacadas pelo coordenador, porque a intenção é levá-los a perceber a extensão e a presença do tato ao longo de toda a superfície corporal. Explica-se que deverão sentir o tato da superfície de cada uma das partes do corpo, percebendo a sensibilidade própria de cada uma dessas partes com suas mentes apenas.

Instruções do coordenador durante a atividade da equipe na área do jogo: tente manter-se de olhos fechados! Procure sentir tudo o que está em contato com seu corpo neste momento! Tente sentir as meias em contato com seus pés! Procure sentir a meia envolvendo os seus pés! Tente sentir suas pernas dentro de sua calça, short ou calção! Tente sentir seu tórax em contato com o tecido da sua blusa! Tente sentir seu rosto em contato com o ar! Procure tentar sentir o contato do ar, da atmosfera, com seu corpo! Tente sentir o ar envolvendo seu corpo! Procure sentir a temperatura do ar! Tente sentir seu corpo ocupando um lugar no espaço, na atmosfera! Procure sentir esse espaço, o ar, entrando em seus pulmões, dentro de seu corpo! Tente perceber esse espaço que está fora de você! Procure perceber o ritmo de sua respiração! Tente abrir lentamente os olhos! Procure abri-los suavemente!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores mantiveram-se de olhos fechados durante a atividade? Foi possível sentir o tato ao longo de toda a superfície do corpo? O que cada um sentiu durante essa atividade?

¹²³ Técnica Adaptada da “Sentindo o eu com o eu”. Disponível em: Japiassu (2001, p. 198-199).

Quais os temores e os riscos da transformação?¹²⁴

“O currículo regular às vezes os desaponta, entendendo-os e a seus estudantes. Podem sentir-se limitados pelo programa rotineiro ou pelos limites conhecidos de suas disciplinas. Querem respirar profundamente como educadores, em vez de quase perder o fôlego dentro do armário fechado do conhecimento oficial.” (I. S.)

“O desgaste do professor e a resistência dos alunos fazem com que muitos professores se perguntem por que estão na educação. Não é um lugar para se tornar rico e famoso. O salário e o prestígio profissional caíram nos últimos quinze anos. Tem algumas condições favoráveis – férias longas, jornada de trabalho mais curta e o incentivo moral de trabalhar pelo desenvolvimento humano. Muitos professores ingressaram na profissão inspirados pelo bem que poderiam fazer, até mesmo como serviço público, buscando fazer com que seus estudantes experimentassem a alegria de aprender. Mas agora, mais do que nunca, os professores estão recebendo menos recompensas e mais dissabores. É um momento de crise na profissão que predispõe alguns professores aos sonhos libertadores.” (I. S.)

“Os que estão abertos à transformação sentem um apelo utópico, mas também sentem medo. São afastados da convicção de que a educação deveria libertar. Viram as costas porque compreendem os riscos da política de oposição [...]. Se se está na oposição, em vez de estar seguro dentro do consenso do establishment (o currículo oficial), arrisca-se a ser despedido, ou a não ter a promoção, ou a não ter aumento de salário, ou a não conseguir os cursos que se quer ministrar, ou para o horário que se quer, ou a licença que se pediu, ou até mesmo, em alguns casos, fica-se na mira dos grupos ultraconservadores.” (I. S.)

“Quando falo com professores, o medo é uma presença palpável que ronda pela sala. Suspeito que a maior parte das pessoas sente esse medo, mas não fala abertamente sobre ele. É embaraçoso admitir, publicamente, que o que bloqueia o caminho é menos a dificuldade de experimentar por se e mais o risco profissional e político que acompanha a oposição [...].” (I. S.)

“Devemos investigar esse fantasma do medo que paira sobre a cabeça do professor quando ele dá aula. O medo da punição só pode ser uma porta aberta para outros medos que bloqueiam o caminho da transformação do professor. Esses medos não serão razoáveis? Não serão sensatos? Será que estamos tão acostumados a temer a punição que nos censuramos antes de nos tornarmos uma oposição eficiente, ou até mesmo antes de almejar ser oposição? Como é que a pedagogia dialógica pode lidar com o medo que o professor tem da rejeição dos alunos, da resistência dos alunos?” (I. S.)

“[...] Em primeiro lugar, acho que quando falamos sobre o medo, devemos estar absolutamente seguros de que estamos falando sobre algo muito concreto. Isto é, o “medo” não é uma abstração. Em segundo lugar, creio que devemos saber que estamos falando sobre uma coisa muito normal. Outro ponto que me vem à mente neste momento, ao tentar abordar a questão, é que quando pensamos no medo, nessas

¹²⁴ Fragmentos retirados do livro produzido por Freire e Shor (1996).

situações, somos levados a refletir sobre a necessidade que temos de ser muito claros a respeito de nossas opções, o que, por sua vez, exige certos tipos de procedimentos e práticas concretas, que, por sua vez, são as próprias experiências que provocam medo.” (P. F.)

“[...] Quando começamos a nos sentir envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, ter que ir de faculdade em faculdade mandando currículos sem receber respostas positivas, ou medo de perder, pouco a pouco, a credibilidade na profissão – quando vemos todas essas coisas, temos que acrescentar outras clarificações às clarificações originais de nossos sonhos políticos. Devemos estabelecer certos limites para o nosso medo.” (P. F.)

“Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho e não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. E o medo pode ser paralisante. Neste momento, estou tentando ser didático na interpretação desse problema. Agora, estou reconhecendo o direito de sentir medo. Entretanto, devo estabelecer os limites para “cultivar” o meu medo [...]. Cultivá-lo significa aceitá-lo.” (P. F.)

“Sim. Claro que não preciso fazer discursos públicos sobre o meu medo. Mas não preciso racionalizá-lo e não devo negá-lo, dar-lhe outro nome e dar a impressão de que não estou com medo. No momento em que você começa a racionalizar seu medo, você começa a negar seus sonhos.” (P. F.)

“O medo vem do sonho que você tem sobre a sociedade que você quer fazer e desfazer através do ensino e de outras políticas.” (I. S.)

“Sim! O medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho. Se seu sonho fosse o de preservar o *status quo*, então o que você teria a temer? Seu medo pode estar voltado para as forças na sociedade que estão lutando contra o *status quo*. Você está vendo? Então, você não precisa negar o seu medo. Se você racionaliza o medo, então nega o sonho. Para mim, é necessário ser absolutamente claro a respeito desses dois pontos: o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho.” (P. F.)

“Tornar concreto um sonho político obriga-o a experiências arriscadas, mas se você não passa por essas experiências, então não permite que seu sonho se torne realidade.” (I. S.)
 “Mas há outro ponto que eu creio que é muito importante. Essa compreensão do medo não é uma coisa que me diminui, mas me faz reconhecer que sou um ser humano. Esse reconhecimento chama minha atenção no sentido de estabelecer limites quando o medo me diz que *não* devo fazer isto ou aquilo. Está claro? Tenho que estabelecer os limites do meu medo.” (P. F.)

“Primeiro você faz algumas concessões ao medo, e depois compreende as concessões que faz dizendo ‘eu não posso fazer *isto*, porque estou com medo, mas não permito que o medo me impeça de fazer *aquilo*’.” (I. S.)

“É o que estou querendo dizer. A consequência disso é que, em certos momentos, em vez de racionalizar o medo, você o entende *criticamente*. Então, o reconhecimento do

medo que limita sua ação permite que você chegue a uma posição muito crítica...” (P. F.)

“[...] Você sabe que, naquele momento, é impossível andar um quilômetro. Então você anda 800 metros! E você espera até amanhã para poder andar os outros 200 metros. Naturalmente, uma das questões mais sérias é como aprender a *posição* em que está o limite. Você não acha isso nos livros! Com quem você aprende a estabelecer os limites? Você aprende através da prática. Você aprende através da experiência. Você aprende sendo punido!” (P. F.)

“A mesma coisa se aplica à política educacional. Os professores aprendem os limites da aplicação da educação libertadora aplicando-a. É a mesma coisa para qualquer ato de transformação política – ao tentar fazer a transformação, aprendemos como fazê-la, e os limites dentro dos quais atuamos. Quando aprendemos os limites, os limites reais, em nossas salas de aula ou em outras áreas da sociedade, também obtemos algum conhecimento concreto sobre quanto, ou até quão pouco, pode ser alcançado agora. Assim, esse *feed-back* concreto a nossas tentativas protege-nos das selvagens fantasias do medo que podem nos imobilizar, ou nos levar à ultramilitância, se deixamos de reconhecer os limites, ou se sentimos que temos que negar nosso medo e atuar heroicamente [...]” (I. S.)

“Você levanta questões ‘corretas’ sobre o racismo, ou sexismo, ou guerra nuclear ou desigualdade entre as classes, e não obtém reação alguma dos estudantes, para os quais é como se você estivesse falando em outra língua. Se você vai além do desejo e da capacidade dos estudantes, ou se trabalha fora de sua linguagem e de seus temas, verá os resultados, a resistência deles.” (I. S.)

“[...] A simples ameaça de perder o emprego é suficiente para silenciar muitos professores. Os professores que se manifestam, que se organizam, ou que se desviam o currículo oficial, servem de exemplo, e o exemplo do desaparecimento desses professores não é esquecido pelos que ficam.” (I. S.)

“O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. No caso dos professores, por exemplo, é bom que corremos riscos em outros espaços, não só nas escolas. Agora, eu disse ‘riscos’, porque essa é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de se arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir.” (P. F.)

“Então, quando estou convencido disso – e estar convencido de que a educação é política não elimina o medo – trato meu medo não como um fantasma que me comanda. *Eu* sou o sujeito do meu medo [...]” (P. F.)

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente
8º Encontro do Processo Grupal

Data	Temática	Objetivos	Procedimentos	Observações
19 de Setembro de 2013.	A dimensão positiva da atividade de ensino (Parte I).	Refletir sobre as atividades de ensino que geram sentido e satisfação ao professor, criando condições para a tomada de consciência da possível unidade entre os motivos ideais e as ações pedagógicas concretizadas.	<p>Exposição da síntese dos elementos principais discutidos no encontro anterior pela coordenação.</p> <p>Leitura silenciosa e discussão de trechos do capítulo “Atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica: as histórias dos professores Vicente e Luiza”.</p> <p>Atividade complementar: a partir da leitura dos fragmentos do texto estimular os professores a evocarem e a discutirem situações concretas, nas quais percebam sentido e satisfação nas atividades de ensino.</p> <p>Sínteses das discussões feitas no encontro pela coordenação.</p>	Fragmentos do texto em Anexo.

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente

8º Encontro do Processo Grupal – Anexos

Atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica: as histórias dos professores Vicente e Luiza¹²⁵

“Na escola municipal, a minha participação não se limitava às atividades pedagógicas. Abria a escola aos sábados e domingos para ficar com os jovens. Era muito realizador, para mim, ver aqueles jovens, em número de 200 a 400, em média, brincando, jogando, dançando, ouvindo músicas etc. Entendo que o lazer e os encontros saudáveis contribuem para a formação dos jovens e dificulta os diferentes chamamentos aos desvios. Para mim, o tempo ocioso leva os jovens a tomarem atitudes muitas vezes não desejadas. Estando comprometido com a formação dos jovens, muito me alegrava e me realizava enquanto pessoa aquele trabalho. Muitas vezes, no desenvolvimento desta tarefa, juntamente com mães e alunos fui ao teatro, ao cinema e outros eventos. Outras vezes, elegíamos as caminhadas como forma de valorizar o tempo, dar qualidade à vida e vivê-la em comum-união. Sou de opinião que o professor, que tem o papel de colaborar no desenvolvimento dos saberes, deve orientar os jovens para que com esses saberes valorizem a vida, observem a sua realidade e tomem decisões adequadas e construtivas em relação ao mundo e às pessoas. Vejo na ocupação dos jovens uma forma de reduzir o estado de violência em que vivemos hoje. Esta é minha opinião, o meu sonho e minha vida nessa escola desde de 1987.” **Vicente** (p. 116)

“[...] A minha realização profissional é esta superação, por parte dos meus alunos, de suas dificuldades” **Vicente** (p. 120)

“Comento, sempre, com os meus alunos sobre a necessidade de cada um deles se tornar um leitor capaz de interpretar, reescrever e, ao seu modo, guardar e compreender o significado da leitura. Digo sempre: 'Quem lê e não é capaz de reescrever com suas palavras o significado da leitura, não sabe ler'. Entendo que todo o conteúdo ensinado só se torna significativo quando o aluno é capaz de reelaborá-lo do ponto de vista dos seus sonhos e da sua realidade. A capacidade de reelaborar é própria de cada aluno e se desenvolve na medida em que ele associa a leitura com uma expectativa de mundo. Procuro passar isto para meus alunos, mostrar a eles a necessidade do desenvolvimento desta prática. É difícil porque para isso é preciso ser rigoroso na prática e nas iniciativas da leitura e da escrita. O aluno, com a mediação do professor, deve perder o medo de se expor e de colocar a sua opinião. Quando se fala, há a necessidade de dar significado a fala e isto contribui para a reelaboração do conhecimento. Uma das grandezas de um professor é ajudar o seu aluno a falar. Pela fala, aluno e professor se descobrem e esta descoberta facilita o processo ensino-aprendizado. Falar e medir a nossa fala nos permite crescer em todos os sentidos.” **Vicente** (p.120)

“Diariamente, começo minhas aulas com uma mensagem. Na primeira aula deste ano, coloquei na lousa: “A guerra é a negação do homem enquanto sujeito pensante.” Aquela

¹²⁵ Fragmentos retirados da dissertação elaborada por Asbahr (2005).

guerra dos Estados Unidos contra o Iraque me deixou assombrado. Como aceitar que, no limiar do terceiro milênio, o homem possa, de forma gratuita, matar e destruir o produto e os sonhos produzidos pelo trabalho de milhares de pessoas. Estas atitudes humanas muito me machucam e, assim, procurei sensibilizar os meus alunos para a valorização da paz. A maior parte das mensagens é fornecida pelos alunos. Gostam quando as coloco na lousa indicando nome de quem a forneceu. Entendo que precisamos de mensagens otimistas que ativem os nossos sonhos.” **Vicente** (p. 121)

“[...] quando comecei a participar do movimento político, constatee que a superação das dificuldades que oprime a maioria da população e a participação efetiva dos projetos políticos que delineiam a participação equânime de todo povo do produto do seu trabalho só é possível com o domínio do conteúdo. A classe trabalhadora só participará efetivamente do poder quando dominar os mesmos instrumentos utilizados pela elite. O principal instrumento utilizado pela elite política, além do Capital e da propriedade privada dos meios de produção, é o conhecimento. É pelo conhecimento, isto é, do modo como ele é aplicado, que uma minoria mantém e incrementa os seus privilégios em detrimento da grande maioria da população. Considerando essa premissa, sempre me coloquei a fazer um trabalho que contribuísse aos filhos dos trabalhadores competir com os filhos da elite, em busca do prosseguimento dos estudos nas melhores escolas, em pé de igualdade. Entendo que agir de forma diferente é contribuir para a formação de mão-de-obra barata e a manutenção das desigualdades profundas entre aqueles que produzem e aqueles que exploram o produto dos trabalhadores. Toda seleção efetuada para o prosseguimento dos estudos está fundada, de modo singular, no domínio dos conteúdos. Tenho convicção de que a medida que os filhos dos trabalhadores, em maior densidade, alcancem os estudos superiores, em universidades de qualidade, as perspectivas de ascensão social aumentam. Do jeito que a escola pública está oferecendo aos filhos da classe operária ensino de péssima qualidade, as perspectivas de redução das desigualdades são cada vez mais distantes. Com esta consciência, me faço inquieto, brigo com o sistema e com a ação de todos os meus companheiros que se moldam a ele.” **Vicente** (p.122-123)

“Para mim qualquer trabalho, qualquer atividade que procure resultados, deve ser planejada, estruturada e avaliada. Volto a afirmar, qualquer atividade proposta e realizada pela escola deve ter como centro os alunos. Atividade pedagógica que não contribua com a melhora e o facilitamento do processo ensino aprendizagem, se perde em si mesma. É claro, não podemos fazer milagres. Enquanto o professor não for valorizado com relação a jornada e as condições de trabalho, a qualidade do ensino na escola pública será sofrível [...]”. **Vicente** (p. 128)

“Então eu aprendi muito, marcou muito minha vida trabalhar dentro da favela porque eu não sabia o que era isso, estava longe da minha cabeça a realidade de uma favela. Passar fome estava longe da minha realidade, apesar de ter sido uma pessoa pobre, estava longe de mim passar fome e eu vi pessoas passando fome. Isso me marcou muito e me deu mais vontade de trabalhar para que isso pare de acontecer.” **Luiza** (p. 142)

“Em 94, ainda em licença, eu entrei nessa escola, fiquei dois meses fora e voltei depois. Eu lembro que na primeira classe que eu peguei, por sinal foi a única vez que eu peguei uma segunda série, todos os problemas vieram para mim. Eu lembro de estar andando no corredor lá em cima e uma professora me chamou para conversar. Tinha um aluno chamado Daniel que nenhum professor queria saber, ele iria passar o ano ao lado da

diretora, na sua sala. Ele era tão terrível, mas tão terrível, que nenhuma professora conseguia dar aula para ele, ninguém. Ele já tinha passado por todas da escola e todo mundo se recusava terminantemente a dar aula para ele. Ana Maria, uma professora muito boa, olhou e disse assim: Por que a gente não experimenta colocar ele com a Luiza? Eu olhei para ele e pensei: Nossa senhora, o que vem para mim agora, virgem Maria! Já estava com vários alunos com dificuldades, mas o Daniel veio para minha sala. Olha o que eu fiz: eu escrevi uma ata em que eu me comprometia a respeitá-lo em todos os sentidos e ele também teria que me respeitar como profissional. Assim, poderíamos passar bem o ano todo juntos ou então se dar muito mal. De qualquer forma, nós dois tínhamos que assinar aquele documento. Ele mentiu para mim dizendo que não sabia assinar o nome. Eu disse: Não tem importância, você coloca o dedo mesmo. Ele assinou, eu assinei, datamos e eu disse para ele que iria levar o documento à secretaria para carimbá-lo. Foi uma promessa entre nós dois. Disse a ele que eu era sua última salvação, caso contrário ele passaria o ano na secretaria. Mesmo assim ele aprontava todas, tudo o que você possa imaginar. Então, comecei dar aula para essa turma de 2ª série, mas todos eram grandes, acho que tinham cerca de 12 anos. Na minha sala tinha o Daniel, talvez envolvido com drogas, e outro aluno alcoólatra. Tinha, também, três meninas envolvidas na prostituição, numa casa de prostituição aqui perto, e tinha os outros problemas de pais separados, de crianças que apanhavam [...]. Então, eu coloquei o Daniel na frente da minha mesa, ele era alto, um menino muito bonito, parece o Brad Pitt, ele é lindo, e coloquei o Afonso, que era o alcoolista, e frequentemente chegava travado. Quando isso acontecia, eu o levava para o banheiro, e, junto com o Pedro, que é inspetor de alunos, lavava o rosto dele, aprontava um café, pedia na cozinha um café sem açúcar e assim que ele melhorava um pouquinho, levava ele para sala. Esse menino chegava sujo, dava pena [...]. Mas depois eu fiquei três anos com o Daniel, com o Afonso, com as meninas que estavam na prostituição e não tive problema nenhum. Lembro que, na primeira reunião, o pai do Daniel, um gaúcho de um metro e noventa de altura, entrou e disse: Pode desembuchar, pode me dizer, meu filho não vale nada mesmo. Eu disse que não, para mim era o contrário: O menino vale muito, eu gosto muito dele, eu me dou muito bem com ele. Os pais dele, dessa forma, começaram a acompanhar o filho na escola. A mãe me contou que foi a primeira vez que viu ele estudando em casa para uma prova. Ele começou a estudar e foi passando de ano, ficou na 2ª, 3ª e 4ª série comigo e com os outros. O Afonso infelizmente se suicidou depois que saiu de perto de mim. Duas meninas não voltaram mais também, não sei o que aconteceu com elas, uma casou e outra acho que morreu também. Mas outros dessa turma estão até na faculdade [...]" **Luiza** (p. 146-147)

"Posso saber que um ou outro eu atingi [...] então, às vezes me chamam, eu desço, venho ver, é alguém que está com alguma criança ou filhinho para me mostrar, ou eu encontro no ônibus: Olha professora, você já é avó! Coisas assim são para o resto da vida. Se você atingir cinco crianças, se fosse fizer cinco crianças politicamente corretas, você fez alguma coisa na vida, você pode dizer 'eu fiz alguma coisa'. É o sentido de mudança, é saber que mudou, saber que a comunidade ali não está perdida. O Edu, por exemplo, esse aluno que tirava as calças e tinha mania com sexo, a mãe dele faleceu dois anos atrás, ele está casado, muito bem casado, trabalhando, me encontra, me dá vastos abraços e é uma pessoa super séria agora. De alguma forma, eu ajudei, a família ajudou e eu também ajudei. De alguma forma, o Edu mudou, claro que ele também teve muita força de vontade, ele tem muita vontade para mudar, então você vê, você diz: eu plantei alguma sementinha e saiu de mim." **Luiza** (p. 148-149)

"É, eu sou uma apaixonada, eu sou apaixonada mesmo. O dia que eu dou uma boa aula eu me sinto feliz, eu vou para casa e eu sorrio sozinha, eu me sinto feliz, feliz [...]" **Luiza** (p. 149);

"Então, um sonho meu é essa mudança, que a pessoa tome consciência e lute pelos seus direitos, porque a única forma de mudança é saber lutar pelos seus direitos, saber argumentar e saber lutar, e isso só acontece através da educação. Cada vez que eu falo na classe, por exemplo, eu dou aula de português, mas eu trabalho muito história, porque eu gosto muito dessa disciplina, eu menciono esse lado político na sala de aula, pois esse lado político para mim é muito importante, é uma forma de mudança, pois tudo é política mesmo. Você tem que trabalhar a política, então quando eu estou trabalhando, minha esperança de mudança é essa, que as pessoas se conscientizem e lutem pelos seus direitos. Nós temos vários direitos, muitos são por nós desconhecidos. Nós devíamos conhecer a Constituição na ponta da língua, pois quem conhece aproveita. Seria esse é o grande papel do professor, acho que é o maior de todos, é criar essa consciência de luta, de saber que o cidadão tem seus direitos e que ele tem que saber lutar por eles [...]" **Luiza** (p. 150)

"Olha, é o dia que você sente que o aluno foi para frente, que o aluno aprendeu. Você vê que o aluno entendeu aquilo, introjetou e que aquilo não vai mais sair dele, é para sempre. Assim, uma aula pode ser considerada boa quando você sente que o aluno aprendeu, que aluno não vai esquecer mais, pois aquilo ficou claro na cabeça dele, ficou bonito para ele. Nesse dia, acho que dei uma boa aula, mas não ocorre sempre". **Luiza** (p. 151)

"[...] eu sei sobre a vida inteirinha das crianças. No primeiro dia de aula, eu já sei quem está com problema mais sério, quem está com problema menos sério, quem eu tenho que ajudar, quem os pais estão se separando, porque ele está passando por isso, o que está acontecendo na casa dele. Eu percebo essas coisas e vou conversando com os alunos. Não dá para virar as costas para os problemas de uma criança, isso é muito difícil para mim. E fazer isso não me pesa, não fico mais cansada, de jeito nenhum. Mas, claro, eu exijo, eu quero exigir a mesma atitude dos outros professores, o que nem sempre ocorre. Esta é uma das minhas falhas." **Luiza** (p. 156)

"Luiza contou-me sobre alguns alunos que são casos críticos em relação à aprendizagem. São quatro crianças e ela descreveu detalhadamente cada uma delas. Ela e Leda preocupam-se com esses alunos por não compreenderem o que produz as dificuldades. Elas afirmaram que a pobreza, a fome ou o tipo de família não é causa para a não aprendizagem, pois vários de seus alunos vivem em circunstâncias bastante precárias de vida, sem mínimas condições de higiene e alimentação, com familiares alcoólatras e não apresentam dificuldades na escola." **Luiza** (p. 158)

"Então, eu acho que sempre existe uma troca muito grande de experiência, uma troca gostosa, uma troca de que se ela faz melhor determinada coisa, então eu vou aproveitar isso dela, é uma maneira de ganhar, por exemplo, a Leda é uma grande professora de matemática, eu só tenho a aprender com ela, eu aprendo muito com as meninas da primeira série, porque o trabalho que elas fazem é muito bonito, é uma coisa muito grandiosa, então eu aprendo muito com elas e com isso a gente também erra menos, começa a errar menos. Eu tenho uma relação muito boa, eu acho que todas nós temos, com as senhoras da cozinha, da faxina. Somos todos amigos, amigos de um conversar

com o outro, de pedir favor para o outro, de emprestar coisas, um buscar um pão para o outro se precisa [...]" **Luiza** (p. 162)

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente
9º Encontro do Processo Grupal

Data	Temática	Objetivos	Procedimentos	Observações
17 de Outubro de 2013.	A dimensão positiva da atividade de ensino (Parte II).	Refletir sobre as atividades de ensino que geram sentido e satisfação ao professor, criando condições para a tomada de consciência da possível unidade entre os motivos ideais e as ações pedagógicas concretizadas.	<p>Exposição da síntese dos elementos principais discutidos no encontro anterior pela coordenação.</p> <p>Retomar o objetivo do encontro.</p> <p>Destacar três relatos do encontro anterior que representem situações concretas, nas quais os professores percebam sentido e satisfação na atividade de ensino e incentivá-los a relatarem e a discutirem outras.</p> <p>Sínteses das discussões feitas no encontro pela coordenação.</p>	

Planejamento: O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente
10º Encontro do Processo Grupal

Data	Temática	Objetivos	Procedimentos	Observações
07 de Novembro de 2013.	Avaliação do processo grupal na sua totalidade.	Concretizar a avaliação do processo grupal em seus diferentes aspectos e em relação à finalidade norteadora da atividade do grupo: a resistência ao sofrimento e ao adoecimento do professor.	<p>Retomada do objetivo geral da pesquisa-intervenção, sínteses dos encontros anteriores, com vistas à preparação para avaliação escrita e oral.</p> <p>Avaliação escrita.</p> <p>Avaliação oral livre.</p> <p>Avaliação da coordenação sobre o processo grupal realizado com os professores.</p> <p>Término do Processo Grupal</p>	Instrumento da Avaliação escrita com as respostas em Anexo.

ANEXO C – AVALIAÇÃO DO PROCESSO GRUPAL – 10º ENCONTRO

Caros Professores,

No decorrer deste ano, concretizamos nove encontros com o objetivo geral de investigar se e como o processo grupal pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento e ao adoecimento do professor na relação com o trabalho educativo. Discutimos temáticas eleitas por vocês, consideradas essenciais para refletir sobre as determinações envolvidas no processo de sofrimento e de adoecimento dos professores. Chegamos ao momento de avaliar o percurso realizado por cada professor, na sua singularidade, e pelo grupo, na sua totalidade. Convidamos vocês a realizarem uma avaliação escrita dos itens que estão colocados na sequência e agradecemos suas inestimáveis contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção de doutorado.

1) Coordenação (condução do grupo):

“O grupo foi conduzido, na minha opinião, de maneira bem legal, o tema gera um pouco de resistência, mas eu me senti tão bem que tudo fluiu de maneira natural” (Avaliação Escrita – Imaculada)

“Achei extremamente positiva a postura da coordenadora, sempre muito presente na escuta e fiel nas conclusões da partilha do grupo. Sempre com muita dedicação e paciência com o tempo de cada um” (Avaliação Escrita – Lourdes)

“Excelente. Houve clareza nas atividades e nos temas discutidos” (Avaliação Escrita – Aline)

“A coordenação soube conduzir de forma clara os trabalhos e temas abordados, deixando o grupo com bastante liberdade nos debates e questionamentos” (Avaliação Escrita – Rosa)

“Parabéns Luciete – construção da pesquisa sem atrapalhar a vida do professor pesquisado, sem muitas tarefas, mas de grande profundidade nos assuntos” (Avaliação Escrita – Fernando)

“Como uma maestrina, nossa coordenadora regeu o grupo com muito talento, sentimento e respeito. Aprendi muito a falar e a ouvir na hora certa para que todos pudessem expor suas ideias, que foram muitas e brilhantes. Vale a pena colocar também a riqueza de vocabulário usado pela nossa coordenadora” (Avaliação Escrita – Julia)

“A professora pesquisadora do projeto mostrou-se extremamente capaz em pontuar, esclarecer e abordar questões e tópicos inerentes ao tema abordado, ou seja, “O sofrimento do professor”” (Avaliação Escrita – Anita).

2) Recursos e estratégias utilizadas (textos, dinâmicas e vídeo):

“As dinâmicas foram muito bem elaboradas. Abordando assuntos que nos fazem refletir muito” (Avaliação Escrita – Imaculada)

“Foi tudo muito dinâmico e ao mesmo tempo profundo e coerente com as aspirações do grupo. Os textos ajudaram na prática pedagógica” (Avaliação Escrita – Lourdes)

“Foram de grande importância e enriqueceram os debates” (Avaliação Escrita – Aline)

“Foram bem agradáveis e diretos auxiliando as temáticas desenvolvidas” (Avaliação Escrita – Rosa)

“Mesmo com poucos recursos, a atividade foi bem proveitosa. Textos e dinâmicas de fácil entendimento e rápidos” (Avaliação Escrita – Fernando)

“Foram utilizados recursos e estratégias adequadas e de uma grande riqueza de conteúdos que tocaram os professores provocando situações e comentários que muito acrescentaram nos nossos encontros” (Avaliação Escrita – Julia)

“Os recursos e estratégias foram pontuais, pois dependendo do assunto fazia com que todos através dos textos lidos ou das dinâmicas realizadas percebessem os equívocos e êxitos em relação à profissão docente” (Avaliação Escrita – Anita)

3) Temáticas discutidas e Aprendizagem (a saber: a história de vida, as relações de poder e a questão da autonomia, a desvalorização financeira e social do magistério, a valorização do professor, as significações sobre os alunos, os medos do educador e, por último, a positividade envolvida na atividade de ensino):

“Nós”, eu pelo menos, não tinha essa visão; não percebia o sofrimento dos meus colegas. Mas, convivendo com o grupo percebi que o sofrimento também era meu. Os temas abordados, a história de vida de meus colegas, me fez ter uma visão diferente. Não vou mais só passar pela escola, vou tentar saber, ajudar, procurar o porque de tudo” (Avaliação Escrita – Imaculada)

“Posso concluir que as temáticas já eram do conhecimento de todos, mas a forma com que foram revisitadas serviu como reflexão, mudanças de metodologias, ânimo na caminhada como professores que somos, sempre entusiasmados com a causa do aluno. É necessário ressignificar a caminhada por maiores que sejam os desafios” (Avaliação Escrita – Lourdes)

“As temáticas foram bem escolhidas e o aprofundamento delas importantes para o debate de cada um dos encontros. Foi interessante analisar questões que nós vivenciamos, mas que com o dia a dia corrido não temos tempo para refletir” (Avaliação Escrita – Aline)

“Os professores tiveram oportunidade para expor ideias e opiniões sobre o seu cotidiano escolar de forma abrangente. O mais importante foi a liberdade de escolha dos temas abordados em cada encontro, temas estes que vieram de encontro com as nossas necessidades, anseios e desejos dentro da profissão por nós escolhida” (Avaliação Escrita – Rosa)

“Assuntos do dia a dia do professor, de importância geral para todos os professores, mas principalmente para mim que tive que me enxergar como professor, vi outros professores, e os assuntos de importância para seguir na carreira” (Avaliação Escrita – Fernando)

“Democraticamente foram escolhidas todas as temáticas discutidas pelo grupo, sendo assim, nos foi muito proveitoso cada assunto, dúvida, comentário e questionamento em torno desses assuntos” (Avaliação Escrita – Julia)

“Foram pautados em relatos, em obras de estudiosos no campo da educação e em conhecimentos adquiridos ao longo da carreira da professora realizadora da pesquisa, as quais serviram de embasamento teórico ao grupo de estudo, possibilitando crescimento a todos os envolvidos” (Avaliação Escrita – Anita)

4) Participação Individual e Coletiva:

“No decorrer da minha participação, fui me soltando, fui gostando dos temas, das opiniões dos meus colegas. Penso que minha participação foi boa. No coletivo, achei ótimo, passei a ter uma visão diferente de cada colega” (Avaliação Escrita – Imaculada)

“Em alguns momentos eu estava um pouco apática, pois adoeci em Agosto, logo quando as aulas voltaram. O grupo estava desejoso (de) para partilhar, por isso, criou-se um elo muito grande, empatia e reciprocidade” (Avaliação Escrita – Lourdes)

“Gostei. Consegui expor sentimentos e ser escutada e amparada. Quando estamos reunidos para um fim comum fica mais fácil aceitar e ser aceito” (Avaliação Escrita – Aline)

“No geral a participação foi efetiva quanto ao quesito: presença. Quanto aos debates e a participação dos professores nos mesmos, foram bem ativos e dinâmicos” (Avaliação Escrita – Rosa)

“Individual...Consegui me colocar como professor importante que faz parte de um grupo, que não estou ‘abandonado’, não sofro ou sou feliz sozinho” (Avaliação Escrita – Fernando)

“Foi surpreendente a participação de todos sob a intervenção da nossa coordenadora. Todos pareciam muito à vontade para expor suas ideias, experiências. Houve uma troca saudável que propiciou o crescimento coletivo” (Avaliação Escrita – Julia)

“O grupo mostrou-se participativo, receptivo e apesar de ‘tudo’ motivado” (Avaliação Escrita – Anita)

5) Identidade Grupal (a construção de um sentimento de “nós”; a consolidação do grupo como uma singularidade com atributos próprios):

“Aos poucos fomos nos tornando um grupo com pensamentos quase que iguais. Divergimos em algumas opiniões, mas o resultado final era o mesmo” (Avaliação Escrita – Imaculada)

“Percebi que havia mais amor e respeito no dia a dia. É tão bom ‘saber’ a luta que cada um trava na existência para ser o que é, para desenvolver o trabalho diário como professor, mas também como indivíduo, com todas as necessidades inerentes da natureza humana” (Avaliação Escrita – Lourdes)

“Criamos uma identidade grupal que teve continuidade nos trabalhos escolares” (Avaliação Escrita – Aline)

“Somos por natureza, um grupo coeso, possuímos sentimentos, ideias, desejos, necessidades bem semelhantes aqui nesta Escola, por isso, nos identificamos muito uns com os outros” (Avaliação Escrita – Rosa)

“Sentimento ‘médio’ de pertencer a um grupo, pois na hora da aula é cada um por si, a escola não consegue se organizar em grupo, organizar horários, projetos etc...” (Avaliação Escrita – Fernando)

“Realmente o ‘Nós’ foi marcante o tempo todo e isto mostra a efetivação do grupo. Um ‘fio mágico’ uniu a todos permitindo uma sintonia peculiar que selou o grupo” (Avaliação Escrita – Julia)

“Acredito que com este estudo, pudemos tornarmos um grupo mais coeso e unido, no qual percebemos as diferenças, mas as aceitamos e pensamos que isso é que faz toda a diferença para um engrandecimento de nossas ações metodológicas” (Avaliação Escrita – Anita)

6) Comunicação do Grupo:

“Muito boa. Foi através dessa comunicação que passei a ter mais contato com meus colegas” (Avaliação Escrita – Imaculada)

“Houve muita liberdade de expressão e talvez até libertação interior para alguns... Interagir por um período de tempo como fizemos, é criar laços, saber mais em profundidade das aspirações de cada um, é respeitar os limites individuais. Proporcionou crescimento e fortalecimento” (Avaliação Escrita – Lourdes)

“Foi importante e aprendi muito com as falas e experiências dos meus colegas” (Avaliação Escrita – Aline)

“O grupo foi dinâmico e participativo, pois os assuntos abordados foram bastante pertinentes. Em todos os encontros os professores expuseram ‘sentimentos da alma’, falaram com o ‘coração’. (Avaliação Escrita – Rosa)

“Razoável para bom: poucos encontros e muito rápidos, algumas vezes com fuga do assunto chave do dia” (Avaliação Escrita – Fernando)

“Nos comunicamos com simplicidade, franqueza e emoção. Nossa coordenadora nos deu espaço para que isto acontecesse” (Avaliação Escrita – Julia)

“Após o início da pesquisa, obtemos um melhor diálogo entre os colegas envolvidos. Fazendo com que todos em momentos pontuais, coloquem suas dúvidas e anseios sem medo, agora, de serem criticados ou ignorados” (Avaliação Escrita – Anita).

7) Pensamentos, sentimentos e ações mais significativos suscitados em decorrência do processo grupal (inclusive no espaço extra-grupo):

“Que só assim podemos expor nossos medos, nossas revoltas, nossos objetivos e desafios. Quando nos colocamos em grupo convivemos com o que não conhecemos, e quando passamos a conhecer, tudo que pensávamos às vezes não é verídico” (Avaliação Escrita – Imaculada)

“Desejo de partilha, de acolher o outro em sua individualidade, de melhorar as metas e os objetivos para não adoecer no trabalho. Aceitar as limitações e ‘vigiar’ para que o stress, a rotina não tome conta do meu ser” (Avaliação Escrita – Lourdes)

“O ‘parar’ para analisar o ambiente escolar foi importante e estranho, acredito que estamos tão acostumados a fazer que, quando nos vimos analisando este fazer foi como se estivéssemos nos vendo em um filme como autores de um processo que às vezes parece falido” (Avaliação Escrita – Aline)

“Alguns momentos mais marcantes e fundamentais, ao meu ver, foram: a questão da desvalorização da classe do professorado e ao mesmo tempo sua importância para a sociedade; o amor à nossa profissão; a desvalorização salarial; o estresse gerado pela profissão” (Avaliação Escrita – Rosa)

“Ao falar e ouvir sobre o nosso trabalho e dos outros, consegui enxergar de outro ângulo o ‘eu-professor’ – se estou fazendo o máximo que consigo, se estou acomodado, meu futuro: se continuo como professor ou troco de área” (Avaliação Escrita – Fernando)

“Nós nos conhecíamos, alguns há mais tempo, outros há menos tempo e, com a decorrência do processo grupal passamos a ter mais cuidado uns com os outros e mais carinho em nossas relações” (Avaliação Escrita – Julia)

“No decorrer do estudo a paciência, o coleguismo e o espírito de equipe afloraram em todos os participantes, assim como, o respeito e a aceitação” (Avaliação Escrita – Anita)

8) O processo grupal, vivenciado coletivamente com os outros professores, produziu impacto(s) no seu trabalho?

“Sim, como havia falado, não tinha tanto conhecimento desse sofrimento todo. Nós professores, muitas vezes passamos pela escola (eu), não tomamos conta do quando é sofrido para o outro, o que pra gente é só um aborrecimento” (Avaliação Escrita – Imaculada)

“Sim, pois toda a ação, palavra de certa forma nos impacta, senti mais força, entusiasmo com as partilhas dos professores” (Avaliação Escrita – Lourdes)

“Sim. Foi possível conhecer melhor o meu colega de trabalho. Apreendi a valorizá-los mais, e a entender algumas condutas que até então antes eu não entendia; consegui utilizar algumas ideias em minhas aulas e gostei dos resultados obtidos” (Avaliação Escrita – Aline)

“Pude constatar, ainda mais, que as temáticas desenvolvidas me trouxeram um sentimento de alívio, pois estamos todos no mesmo ‘barco’” (Avaliação Escrita – Rosa)

“Muitos impactos, a pesquisa serviu como momento de terapia, onde pudemos falar sobre nossas vidas e o trabalho e assim ficar mais leves e enxergando a si próprio e outras realidades. Este processo deveria ser aplicado a todos os professores, como momentos de reflexão da realidade e desabafos e trocas de experiências” (Avaliação Escrita – Fernando)

“Com certeza, o processo grupal produziu um impacto muito positivo no meu trabalho e na minha vida pessoal, pois comecei a ver com mais clareza que o que me aflige, impulsiona, desanima e até mesmo me levanta, acontece também ao meu colega de trabalho” (Avaliação Escrita – Julia)

“Sim, porque como já foi mencionado, trouxe maior coesão à equipe docente” (Avaliação Escrita – Anita)

9) A atividade grupal, em sua totalidade, gerou processos de resistência ao sofrimento e ao adoecimento? Explique:

“Fez com que minhas atitudes fossem mais pensadas. Deixei muitas coisas que me aborrecem passarem. Acho que devíamos sempre ter um grupo assim, durante o ano letivo, para que pudéssemos nos expressar, desabafar” (Avaliação Escrita – Imaculada)

“Sim, pois expressar o que se sente é libertar-se e fortalecer para vencer obstáculos inevitáveis na caminhada” (Avaliação Escrita – Lourdes)

“Acredito que sim. Em mim algumas vezes gerou um certo desconforto, porque muitas vezes eu fiquei analisando muito o meu ‘ser’ como professora e as vezes não me sentia satisfeita” (Avaliação Escrita – Aline)

“Gerador de maior sofrimento, acredito que não, pelo contrário, foi muito bom poder expor nossos sentimentos, colocá-los para fora nos fez bem, pois muitas vezes podemos somente fazer pequenos comentários sobre nossa atuação, mas sem um resultado concreto” (Avaliação Escrita – Rosa)

“O grupo ajuda na percepção de que os problemas são parecidos, e que as soluções dependem do ânimo, disposição, vontade de cada um, dá para notar que alguns são mais fortes e outros não” (Avaliação Escrita – Fernando)

“O processo grupal nutre e solidifica o professor para que ele se olhe e se reconstrua para que o sofrimento e o adoecimento se minimizem e até possam desaparecer” (Avaliação Escrita – Julia)

“Não, muito pelo contrário foi extremamente gratificante” (Avaliação Escrita – Anita)

10) Pontos negativos e/ou dificuldades:

“Não vi pontos negativos. Dificuldade no começo sim, mas depois foi muito prazeroso” (Avaliação Escrita – Imaculada)

“A dificuldade maior foi mesmo a correria do dia a dia, chegar pontualmente para o encontro. Não houve pontos negativos na minha concepção” (Avaliação Escrita – Lourdes)

“Quando assumo um compromisso quero ir até o fim. Não tenho aula na quinta-feira, só o HTPC. Muitas vezes estava muito cansada e com vontade de não ir, mas como tinha um compromisso com o grupo não faltava. O mais interessante é que ao final eu sempre estava melhor do que tinha chegado” (Avaliação Escrita – Aline)

“Quanto aos trabalhos, as dinâmicas, aos assuntos abordados, não encontrei nenhuma dificuldade” (Avaliação Escrita – Rosa)

“Negativos: faltou a participação de outros funcionários do sistema educacional – diretores, coordenador, funcionários” (Avaliação Escrita – Fernando)

“Como pontos negativos e dificuldades posso dizer que os que ocorreram foram provocados por causas externas: mudanças no cotidiano da escola, interferência de pessoas que não faziam parte do grupo, etc...” (Avaliação Escrita – Julia)

“Somente a correria do dia a dia, pois no mais tudo transcorreu muito bem” (Avaliação Escrita – Anita)

11) Sentimentos emergentes com a finalização do processo grupal:

“Sentimento de ‘que pena’” (Avaliação Escrita – Imaculada)

“Agradecimentos, alegria, serenidade” (Avaliação Escrita – Lourdes)

“De aprendizado e de reflexão sobre a minha prática e o meu ‘eu’ dentro dessa prática de ensino” (Avaliação Escrita – Aline)

“Foi muito bom, passou muito rápido! Sentimento de dever cumprido no sentido de poder ajudar a classe ao expor nossas dificuldades e anseios” (Avaliação Escrita – Rosa)

“Perceber os pontos negativos da profissão, o que nos adoece para combatê-los; e os pontos positivos para enxergar os prazeres da educação e nos dar força para continuar” (Avaliação Escrita – Fernando)

“Como já falei para nossa coordenadora: ‘já estou com saudades, vou sentir falta’” (Avaliação Escrita – Julia)

“Saudade” (Avaliação Escrita – Anita)

12) Em caso de continuidade do trabalho grupal você participaria? Justifique:

“Com certeza que sim. Acho que isso faz muito bem, poder discutir, como disse desabafar, conhecer a todos” (Avaliação Escrita – Imaculada)

“Sim, pois foi de muito crescimento e alegria. Foi um momento propício de avaliação pessoal e profissional” (Avaliação Escrita – Lourdes)

“Sim. Gosto de estudos que envolvam o ser humano” (Avaliação Escrita – Aline)

“Com certeza” (Avaliação Escrita – Rosa)

“Acho importante o professor estar sempre participando deste processo de auto avaliação de sua vida e profissão” (Avaliação Escrita – Fernando)

“Com certeza participaria, porque gosto muito de interagir e aprender e isto aconteceu o tempo todo. Falar e escutar nos faz crescer” (Avaliação Escrita – Julia)

“Sim, pois aprendi inúmeros conceitos acadêmicos e tive a oportunidade de ouvir e ser ouvida” (Avaliação Escrita – Anita)

13) Comentário Livre:

“Foi um prazer participar desse projeto. Eu que não vivo o tempo todo dentro de sala de aula, foi muito bom saber de tudo que meus colegas pensam ou sentem, e poder passar o que sinto e penso também” (Imaculada)

“Obrigada por tudo, que Deus sempre abençoe sua caminhada” (Avaliação Escrita – Lourdes)

“Obrigada pela oportunidade. Acredito na vida como um grande aprendizado e que não basta passar por ela é preciso participar, entender e viver” (Avaliação Escrita – Aline)

Quero agradecer a você Luciete, por se preocupar com a nossa classe e se empenhar em um trabalho tão importante e fundamental como este...” (Avaliação Escrita – Rosa)

“Agradeço por ter participado desta pesquisa, para poder ajudar a confecção de análises e projetos para identificar e sanar os problemas causados pela profissão docente hoje. Além de que esta autorreflexão me ajudou a elevar a autoestima e enxergar a realidade” (Avaliação Escrita – Fernando)

“Como disse Fernando Pessoa: ‘tudo vale a pena quando a alma não é pequena’”(Avaliação Escrita – Julia)

“Gostaria de agradecer pelos conhecimentos a mim transmitidos. Também pela paciência, dedicação e presteza. Esperando que em futuros trabalhos possa ser convidada a participar” (Avaliação Escrita – Anita)