



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRISLEINE DA SILVA CRISPIN

**TRABALHO DOCENTE READAPTADO: implicações ao desenvolvimento da
consciência à luz da Psicologia Histórico-Cultural**

Paranaíba-MS

2018

Crisleine da Silva Crispin

**TRABALHO DOCENTE READAPTADO: implicações ao desenvolvimento da
consciência à luz da Psicologia Histórico-Cultural**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade.

Orientador: Maria Silvia Rosa Santana

Paranaíba-MS

2018

CRISLEINE DA SILVA CRISPIN

**TRABALHO DOCENTE READAPTADO: implicações ao desenvolvimento da
consciência à luz da Psicologia Histórico-Cultural**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Aos/as trabalhadores/as da educação, em especial às professoras que participaram da pesquisa em questão, que com suas histórias singulares, demonstraram a luta cotidiana que é o trabalho na sociedade de classes.

À memória de Sofia, minha querida vó, mulher trabalhadora, que com sua força e alegria, foi e sempre será um dos motivos determinantes do meu processo de atribuição de sentido pessoal à luta por uma sociedade livre da exploração e da opressão da sociedade de classes.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Silvana, à meu pai José Carlos e meus avôs. Minha base afetiva que sempre foi fundamental ao caminho trilhado até hoje.

À meu camarada-companheiro João Pedro, agradeço pelo caminhar lado-a-lado, pela generosidade, carinho, pelo porto seguro e pelas discussões teóricas, que engrandecem esse estudo.

Às camaradas 'de Maringá', Amanda, Lais e Vanessa, companheiras de vida com quem muito aprendi. Obrigada pelos momentos inesquecíveis e por compartilharem a força de vocês comigo.

Aos/as camaradas de militância do PSTU, pelo apoio, pelas contribuições teóricas, e por me possibilitarem o caminho à consciência de classe.

À Maria Silvia, minha orientadora, pelas contribuições à construção desta pesquisa, assim como à minha construção enquanto ser social.

À Prof^a Marilda e Prof^a Lucélia, pelo aceite em participar da construção desta pesquisa e pelas contribuições ao longo da mesma.

Aos colegas da Turma 2016, em especial à Lais, Rosa e Adriana, com quem muito compartilhei as angústias da Pós-Graduação. Agradeço imensamente as trocas compartilhadas, mulheres guerreiras!

Aos/as trabalhadores [guerreiros e explorados] de serviços gerais da UEMS, especialmente à Cláudia, Leninha, Rô e Lino, que fizeram minha passagem pela UEMS menos dolorida.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PG-EDU) de Paranaíba-MS.

Aos profissionais da escola onde realizei o trabalho de campo, e aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba-MS.

À Capes pelo apoio financeiro

[...] São os homens que produzem suas representações, suas idéias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

[...] mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir do seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital.

[...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.

(Karl Marx e Friedrich Engels)

CRISPIN, Crisleine da Silva. *Trabalho docente readaptado: implicações ao desenvolvimento da consciência à luz da Psicologia Histórico-Cultural*. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa Currículo, formação docente e diversidade, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional. Esta pesquisa tem como objetivo, investigar a relação entre a atividade de trabalho readaptado e o desenvolvimento da consciência de professores em contexto de readaptação. Para tanto, realizou-se uma investigação teórico-conceitual e um trabalho de campo em uma escola da rede municipal de ensino do município de Paranaíba, junto às professoras readaptadas, Maria e Joana, sob os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético. O trabalho de campo teve como procedimentos a observação do contexto de desenvolvimento das atividades de trabalho readaptado de Maria e Joana e a entrevista individual com cada uma. Constatou-se que, na atividade de trabalho readaptado, Maria, Joana, e possivelmente grande parte dos/as professores/as readaptados/as, continuam realizando trabalho forçado e alienado, que não lhes dá prazer, pouco lhe humanizam e não lhe emancipam, que se expressam na intensificação da cisão entre sentido pessoal e significado social. Disso depreende-se que, as relações de alienação no trabalho readaptado acarretam no desenvolvimento da estrutura interna da consciência, também alienada, desintegrada, tornando-a limitada e contraditória. Nesse sentido, urge a necessidade de organização dos/as professores/as readaptados/as e não readaptados/as.

Palavras-chave: Readaptação docente. Consciência. Sentido pessoal. Psicologia Histórico-Cultural.

CRISPIN, Crisleine da Silva. *Trabalho docente readaptado: implicações ao desenvolvimento da consciência à luz da Psicologia Histórico-Cultural*. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

ABSTRACT

This dissertation presents the final results of the masters research in education developed at the post graduation program on education of the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, university campus of Paranaíba, on the research line Currículo, teachers training and diversity, linked with the researches and studies of the Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional. This research was the objective of investigate the relation between the readaptation activity and the consciousness development, by the comprehension of personal's sense attributing for the work's activity in a functional readaptation context of two readapted teachers. Therefore, it was realized an theoretical-conceptual investigation and a fieldwork in a public school of the Paranaíba's county, with the readapted's teachers Maria and Joana, under the theoretic-methodological bases of the Historical-cultural Psychology, substantiated by the Historical-dialectical Materialism. The field work proceeded by a participant observation of the context of readapted work activities developed by Maria and Joana and personal's interview with each one. It was found that, over Maria and Joana's readapted work activities, and maybe over the major part of the readapted teachers, they keep realizing a forced job and alienated, that does not give him pleasure, little humanizes them and don't emancipated them, that express themselves on the intensification of the break between personal sense and social meaning. It follows that the relations between alienation in readapted work affect on the developing of the internal structure of consciousness, also alienated, disintegrated, making it limited and contradictory. In this sense is urgent the necessity of organization of readapted teachers and the non readapted.

Keywords: Teachers readaptation. Consciousness. Personal sense. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Gráfico - Número de estabelecimentos de ensino em atividade no estado de Mato Grosso do Sul no ano de 2016.....	82
FIGURA 2 - Quadro - Corpo docente, por dependência administrativa no ano de 2012.....	83
FIGURA 3 - Gráfico - Número de Professores Readaptados por função e local de lotação em 2017, na rede municipal de ensino de Paranaíba-MS.....	84
FIGURA 4 - Quadro - Síntese dos procedimentos metodológicos à apreensão das determinações da realidade.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 TRABALHO, SER SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA ..	16
1.1 Papel do trabalho na constituição do ser social.....	16
1.2 A relação entre atividade e o psiquismo animal.....	22
1.3 A atividade e a forma superior de psiquismo: a consciência humana.....	25
1.4 A consciência e seus elementos estruturantes: significado social e sentido pessoal.	36
2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE SOB A ÉGIDE DO CAPITAL	40
2.1 O trabalho em geral e o trabalho sob o capitalismo: a questão da alienação e do estranhamento.....	40
2.2 A relação trabalho e educação sob o pressuposto do capital.....	46
2.3 Reflexões sobre a relação entre a gestão do trabalho e a educação sob o capital.	49
2.4 Planos neoliberais na educação e o processo de alienação do trabalho docente..	61
2.5 Trabalho docente, alienação e adoecimento: cisão entre sentido pessoal e significado social.....	70
3 ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL ÀS ATIVIDADES DAS PROFESSORAS MARIA E JOANA	75
3.1 Do materialismo histórico-dialético à psicologia histórico-cultural superando a psdeuconcreticidade por meio do método.....	76
3.2 Dos procedimentos metodológicos para o trabalho de campo com Maria e Joana.....	80
3.2.1 Observação das atividades cotidianas de Maria e Joana.....	87
3.2.2 Entrevistas com Maria e Joana.....	87
3.2.3 Coleta e seleção de documentos.....	88
3.3 Dos procedimentos analíticos do trabalho de campo na escola.....	89
3.4 O processo de atribuição de sentido pessoal às atividades de trabalho readaptado de Maria e Joana.....	93
3.4.1 A escola: lócus de atuação das professoras Maria e Joana.....	93
3.4.2 Atividade docente – da escolha da profissão à readaptação.....	95
3.4.3 Contexto, desenvolvimento e resultado da atividade de trabalho readaptado.....	111

UMA SÍNTESE POSSÍVEL DA TOTALIDADE: implicações da atividade de trabalho readaptado ao desenvolvimento da consciência de professores/as readaptados/as.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
APÊNDICE.....	133
ANEXO.....	141

INTRODUÇÃO

Os motivos

Ao longo da graduação em Psicologia, tive muitas angústias e dúvidas em relação ao caminho a ser escolhido. Dentre as várias perspectivas teóricas, parecia muito difícil ter que escolher qual seria a perspectiva que orientaria conscientemente minha prática acadêmica e, posteriormente, profissional. Essas dúvidas começaram a ser melhor compreendidas quando tive a possibilidade de me inserir nos estudos marxianos. Comecei a compreender que a realidade como se manifestava diante dos meus olhos, não possibilitava a apreensão da sua verdadeira essência. Era preciso compreendê-la além da aparência.

No penúltimo ano da graduação, tive a oportunidade em realizar um estágio acadêmico, por meio de uma experiência em orientação profissional. Esta experiência foi realizada com cinco trabalhadores/as que exerciam atividade terceirizada no setor de serviços gerais de uma universidade pública. A proposta de trabalho tinha como objetivo contribuir para uma revisão e reorganização da vida profissional desses/as trabalhadores/as, proporcionando a ampliação da consciência destes sujeitos em relação à realidade e ao mundo do trabalho, buscando assim, superar as dificuldades que essa realidade tem lhes apresentado, por meio da redefinição do seu projeto profissional, bem como possibilitar um resgate dos elementos constitutivos de sua personalidade, proporcionando reconhecimento de si e de sua profissão.

Anterior a esse estágio, a proposta inicial era realizar a experiência em orientação profissional com professores/as readaptados/as. Essa proposta surgiu por meio da professora que supervisionava as atividades de estágio. Foi nesse momento que tive acesso à temática da readaptação. Infelizmente, a proposta foi recusada pela direção da escola, com a justificativa de que esses/as professores/as não tinham interesse em tal experiência. Esse fato me deixou pensativa em relação ao trabalho que tais professores/as realizavam e se realmente não tinham interesse em participar de atividades distintas das que estavam realizando. Esse momento de reflexão não foi aprofundado, porém, se manteve o sentimento de incômodo, ainda que sem ter consciência do que me incomodava.

Essa experiência me permitiu aprofundar os estudos marxianos, a partir da análise da mesma, na produção do trabalho de conclusão de curso. O produto dessa análise, foi o entendimento, ainda que superficial, de que as relações de produção não estavam tão distantes assim, das relações sociais e que, as transformações engendradas no mundo do trabalho, impactavam diretamente a vida e saúde da referida classe.

Nesse sentido, ao finalizar a graduação, decidi empreender estudos dentro da psicologia histórico-cultural, em um curso de especialização, que me permitiu entender outras dimensões da exploração e da opressão para com a classe trabalhadora, que permeavam toda a sociabilidade humana. Me aproximei dos estudos dentro do contexto da educação, paralelo ao ingresso no mestrado, com a proposta de estudar o adoecimento docente.

Após muito refletir sobre a temática, ainda ampla, diante das motivações e sentidos atribuídos por mim, decidi retomar os estudos da graduação, acerca da readaptação docente. Dentre aos estudos na especialização, o que mais me tocava, eram os estudos referentes à consciência e personalidade humana. Nessa perspectiva, iniciei os estudos dentro das temáticas ‘consciência, personalidade, adoecimento docente e readaptação’, que resultaram no delineamento, ainda amplo da seguinte pergunta: Qual a relação entre o trabalho realizado na readaptação docente e a formação da consciência e da personalidade?

Esse breve relato tenta demonstrar como minha trajetória acadêmica se implica com a minha atividade de pesquisadora, de modo a produzir o problema de pesquisa investigado nesse estudo. Ou seja, as atividades acadêmicas, e também pessoais, visto que a teoria marxiana me possibilitou olhar a vida com outros olhos, construíram motivos e necessidades para a desenvolvimento de uma nova atividade a ser desenvolvida, a pesquisa.

Dos estudos que produziram questionamentos para percorrem dado caminho

Nas últimas décadas, a educação, e em especial o trabalho do/a professor/a, vem sofrendo diversas transformações decorrentes do modo de produção capitalista, com o objetivo de atender às demandas postas pelo mesmo. Em decorrência disso, temos que a vida e a saúde dos/as professores/as tem sido fortemente impactadas, de modo a culminar no sofrimento e/ou adoecimento dos mesmos. Conseqüentemente, o processo de readaptação funcional, o qual afasta, temporária ou definitivamente, o/a professor/a de sua função realocando em outra, tem se tornado frequente e aumentado significativamente nos últimos anos.

Segundo o artigo 24 da Lei 8.112/90 a readaptação funcional caracteriza-se pela “[...] investidura do servidor público em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada por inspeção médica” (BRASIL, 1990, p. 13). Esse procedimento é empregado pela seguridade social de instituições públicas, empresas privadas e organizações, com o objetivo de realocar o/a trabalhador/a que é afastado de sua função laboral devido ao seu adoecimento físico ou psíquico

do mesmo. Esse afastamento pode ser temporário ou definitivo e cabe à junta médica e/ou equipe multiprofissional a avaliação e aprovação da readaptação (KRUGMANN, 2015).

De acordo com Krugmann (2015) foi realizada em 2009, pelo Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais de Educação Pública (ACP), uma pesquisa acerca da saúde dos profissionais da educação pública de Campo Grande – MS. Nesta pesquisa, constatou-se que na rede estadual de ensino, 44% dos professores que fizeram parte da pesquisa, estavam readaptados; na rede municipal de ensino o dado refere-se a 2% (KRUGMANN, 2015).

Ainda segundo a autora, no ano de 2014, foi realizada uma pesquisa, pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED, que possibilitou um novo panorama no que se refere ao quadro de docentes readaptados em Campo Grande – MS. Os dados demonstraram que haviam 230 servidores atuantes em cargos administrativos em situação de readaptação no município, sendo que 87 encontravam-se em readaptação provisória e 116 em readaptação definitiva. Em relação aos docentes, 278 eram readaptados, sendo 147 em readaptação provisória e 131 em readaptação definitiva.

Bastos et. al. (2010, p. 93) demonstram, em seu estudo referente aos docentes readaptados realocados na biblioteca, que: a) alguns avaliavam o processo como uma nova etapa da vida; b) outros compreendiam-no como algo doloroso, pois a biblioteca era julgada como um “lugar de calvário e sofrimento”; c) o trabalho representava algo que “não tem relação com o prazer nem com a realização pessoal”.

Como apontado por Krugmann (2015) e Assis (2016), as funções para as quais esses/as professores/as são alocados, geralmente estão relacionadas às atividades desenvolvidas como auxiliar de biblioteca, secretaria, setor administrativo ou coordenação pedagógica.

Destarte, o processo de readaptação docente é marcado por contradições, pois ora os/as trabalhadores/as readaptados/as o compreendem como positivo, à medida que sentem alívio por não mais vivenciarem as situações consideradas aversivas, ora o consideram produtor de mais sofrimento.

De acordo com Ramos, Tittoni e Nardi (2008), a readaptação funcional suscita sentimentos de vergonha, culpa, estigmatização e inutilidade. Para Antunes (2014), esses sentimentos de inutilidade e fracasso se dão uma vez que o docente não conseguiu se adaptar às demandas do sistema educacional. Porém, chama-se a atenção aqui para a autonegação e culpabilização do/a professor/a, que são considerados produtos da alienação – processo a respeito do qual os profissionais envolvidos sequer têm consciência.

Assim, o presente estudo, pretende investigar a relação entre atividade de trabalho, em contexto de readaptação, e o desenvolvimento da consciência. Para tanto, o estudo foi composto por três seções, onde apresentamos as elaborações teórico-conceituais e um trabalho de campo que teve como objetivo apreender o processo de atribuição de sentido pessoal ao trabalho realizado por professores/as readaptados/as, por meio da investigação dos motivos dessa atividade. Ao se focar o trabalho desses/as profissionais, pretende-se, também, compreender em que medida o trabalho de professores/as readaptados/s se relaciona com a função social do/a professor/a.

Na primeira seção, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa, discutindo o processo de desenvolvimento do psiquismo humano. Foram abordados o conceito de trabalho, assim como seu papel na passagem do ser meramente biológico ao ser social e o conceito de atividade e seu papel na constituição do psiquismo animal e humano. Em seguida, foram explicitados a gênese, a estrutura e os elementos constituintes da consciência, em especial o sentido pessoal e o significado social.

Na segunda seção, são apresentadas a relação entre trabalho e educação sob o pressuposto do capital, e as implicações desta, para a formação de professores, que subsidiarão o trabalho docente. Num primeiro momento, são discutidas, as mudanças no mundo do trabalho, que contribuiram aos processos de alienação e estranhamento, a partir dos diferentes modos de gestão do trabalho. Ainda discutimos como tais transformações influenciaram a organização e estruturação da educação e das políticas que norteiam o trabalho pedagógico.

A partir dessas considerações, num segundo momento desta seção, são abordados os impactos da relação entre a implementação de planos neoliberais à educação, ao trabalho docente, tendo como foco maior, a alienação, o estranhamento, a flexibilização e a precarização trabalho docente, que resultam no sofrimento e adoecimento dos professores.

Na terceira seção o objetivo retomamos o foco do estudo: quais desdobramentos engendram a atividade de trabalho readaptado para o desenvolvimento da consciência de professores/as? Para responder tal questão apresentamos o trabalho de campo, realizado com duas professoras da rede municipal de ensino: Maria e Joana. Tal trabalho foi dividido em dois momentos, sendo o primeiro a observação diária da atividade das professoras, e o segundo momento, a entrevista individual. Com isso tivemos como intento, investigar o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de trabalho de professoras readaptadas, por meio do levantamento dos motivos da atividade que tais professoras realizam. Com isso queremos, também, verificar se as atividades realizadas na readaptação possibilitam aos/as professores/as apreender e objetivar o significado social da atividade docente ou se, ao contrário, as atividades

de professores/as readaptados/as engendram um maior distanciamento entre significado social e sentido pessoal da atividade docente, contribuindo, portanto, para um maior processo de desintegração da consciência.

Deste modo, a partir do presente estudo, busca-se contribuir para as discussões no âmbito da educação, no que se refere ao processo de readaptação docente e suas implicações para o esvaziamento do trabalho do/a professor/a. Além disso, pretende-se contribuir com as práticas que estejam engajadas na minimização da alienação, e conseqüentemente, do sofrimento e adoecimento docente, a partir da reflexão crítica das múltiplas determinações deste fenômeno.

1 TRABALHO, SER SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA

Para compreender as implicações do trabalho de professores/as readaptados/as ao desenvolvimento da consciência, a partir do estudo das significações e sentidos sobre determinado fenômeno e, a atribuição de sentido pessoal à atividade de professoras readaptadas, é imprescindível que compreendamos a gênese e o desenvolvimento do próprio psiquismo, e, portanto, da própria consciência. A partir da concepção teórica adotada, a saber: a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, entendemos que a compreensão da dinâmica do psiquismo implica conhecer e analisar suas referidas determinações, sua gênese e sua processualidade.

Nessa perspectiva, a forma como o indivíduo se relaciona com determinado fenômeno, e as implicações desta relação com o desenvolvimento de sua consciência, podem ser explicados a partir de dois conteúdos psíquicos: os sentidos e os significados¹.

Assim, nessa seção, serão discutidas, inicialmente, o conceito de trabalho, assim como seu papel na passagem do ser meramente biológico ao ser social e o conceito de atividade e seu papel na constituição do psiquismo animal e humano. Em seguida, serão explicitados a gênese, a estrutura e o movimento relacional entre dois elementos constituintes da consciência: a significação e o sentido.

Temos como intento nesse momento, apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que dão suporte ao estudo em questão, de modo a traçar a distinção entre as categorias atividade, consciência e a relação de interdependência que possuem, para que possamos compreender, em sua totalidade, a constituição da genericidade humana. Esse movimento em busca dos pressupostos teórico-metodológicos que explicam o desenvolvimento da consciência humana, é fundamental para que compreendamos, igualmente, de que forma o trabalho readaptado atravessa o desenvolvimento da mesma ao final do estudo.

1.1 Papel do trabalho na constituição do ser social

De acordo com Leontiev (2004), o processo de passagem dos antepassados animais ao ser humano (hominização) decorre da passagem à vida em uma sociedade assente no trabalho, ou

¹ De acordo com Leontiev (1978), além do significado social e do sentido pessoal, a consciência contém outro elemento constitutivo: o conteúdo sensível. Este se refere às imagens de percepção, sensações e representações que produzem a base e as condições da consciência. É, portanto, o conteúdo imediato da consciência. Assim, para que compreendamos toda a especificidade e complexidade de estruturação da consciência, é necessário a compreensão dos demais elementos: o significado e o sentido.

seja, é devido ao aparecimento e desenvolvimento do trabalho – atividade vital humana - que o desenvolvimento passou a ser regido leis histórico-sociais. Para o autor, o trabalho promoveu transformações anatômicas e fisiológicas, de tal modo que o cérebro, órgãos dos sentidos e órgãos de atividade externa foram hominizados e, devido à interdependência dos mesmos, provocaram uma transformação global do organismo.

Leontiev (2004) afirma que o aparecimento do trabalho se deve a uma série de elementos combinados mutuamente. Uma das condições se refere ao agrupamento entre os animais, e as formas desenvolvidas de vida em comum, ainda que muito primitivas. Outro elemento diz respeito à existência de formas desenvolvidas de reflexo psíquico da realidade objetiva, presente em alguns seres superiores do mundo animal, como por exemplo, nos símios antropoides. A respeito desse processo de passagem dos animais ao Homo sapiens, Leontiev (2004, p. 280) afirma:

Trata-se de um longo processo que compreende toda uma série de estágios. O primeiro estágio é o da preparação biológica do homem. Começa no fim do terciário e prossegue no início do quaternário. Os seus representantes, chamados australopitecos, eram animais que levavam uma vida gregária; conheciam a posição vertical e serviam-se de utensílios rudimentares, não trabalhados; é verossímil que possuísem meios extremamente primitivos para comunicar entre si. Neste estágio reinavam ainda sem partilha as leis da biologia. O segundo estágio que comporta uma série de grandes etapas pode designar-se como o da passagem ao homem. Vai desde o aparecimento do pitecantropo à época do homem de Neanderthal inclusive. Este estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de trabalho e de sociedade. A formação do homem estava ainda submetida, nesse estágio, às leis biológicas, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Mas ao mesmo tempo, elementos novos apareciam no seu desenvolvimento. Começavam a produzir-se, sob influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação da linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção.

Assim como Leontiev (2004) que, considerou o trabalho como constituinte do ser humano, proporcionando o salto em relação às formas inferiores de ser, Lukács (2013) atribui ao trabalho à centralidade ontológica do ser social, isto é, a atividade vital humana considerada fundante do ser. É na contínua transformação da natureza, que o ser humano pode manter-se vivo. Essa transformação da natureza (trabalho) tem seu objetivo final construído previamente na subjetividade sob a forma de uma finalidade que conduzirá todas as atividades que, por conseguinte, forem efetivadas.

Para Marx, no intercâmbio material entre ser humano e natureza (trabalho), os humanos apropriam-se das coisas naturais, dominando suas propriedades e fazendo-as atuarem umas

sobre as outras, como se fossem extensão do seu próprio corpo orgânico e cujo resultado é a produção de um valor de uso, um bem útil e ajustado às necessidades humanas, sejam elas do “estômago ou da fantasia” (MARX, 1867/1996 p.165). É nessa relação que se gesta e reproduz a sociedade.

Destarte, é este metabolismo com a natureza mediante a atividade vital humana que tem garantido existência individual do ser e da sociedade, e construído sua história. Como afirma Marx e Engels (2007), a existência de indivíduos vivos é pressuposto para fazerem história, pois “[...] o primeiro fato a constar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, a sua relação dada com o restante da natureza” (MARX & ENGELS, 2007, p. 87). Essas particularidades são produtos da história evolutiva, na qual o ser humano, em um primeiro momento a partir de relações naturais e adaptativas com a natureza, inicia um desenvolvimento rudimentar de vida social. É este momento que principia o surgimento da espécie homo sapiens, em que o desenvolvimento humano não é determinado por outra coisa, senão, pelo surgimento e desenvolvimento de funções próprias da vida em sociedade.

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

Segundo Márkus (1965/2015), tanto o ser social quanto o animal, satisfazem suas necessidades por meio da atividade, porém, o animal atém-se à necessidade física imediata. Caracteriza-se, pois, como uma atividade limitada, dado que “[...] para o animal, os objetos de suas necessidades tendem a coincidir com os objetos do consumo direto” (p. 25). Posto isto, o que faz o trabalho ser considerado uma atividade exclusivamente humana, e se diferenciar da atividade vital animal, se trata da forma como o ser humano se relaciona com a natureza a fim de executar seu trabalho.

Vázquez (1968) afirma que, a atividade humana difere radicalmente da atividade animal porque a primeira

[...] implica na intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes -: como resultado ideal e como produto real. O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Configura, pois, a atividade humana consciente” (p. 187).

Deste modo, a atividade humana se desenvolve em conformidade com finalidades que só podem existir enquanto produtos de sua própria consciência, pois “[...] toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade” (VÁZQUEZ, 1968, p. 198).

Neste sentido, Márkus (1965/2015), afirma que na satisfação das necessidades humanas radica a atividade materialmente mediada, pois “[...] o trabalho é, antes de tudo, uma atividade que não visa diretamente, mas somente através de mediações, à satisfação de necessidades. (p. 27). O referido autor afirma que primeiramente o ser humano é um ser social. Desta caracterização implica dois aspectos da sociabilidade humana. Por um lado, implica dizer, que, o indivíduo só se humaniza uma vez que mantenha contato e estabeleça relações com outros humanos. Por outro lado, essa humanização só se efetiva ao passo que se aproprie das objetivações humanas produzidas historicamente (MÁRKUS, 1965/2015). Pressupõe o trabalho, pois, como uma atividade especificamente humana.

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

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

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

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

De acordo com Marx (1844/2004), é por meio do trabalho que o ser humano se torna um *ser genérico* consciente, pois é na relação com a natureza, na produção da realidade objetiva, que são determinadas as relações humanas e, portanto, a totalidade da vida humana. “É

precisamente por isso, só na elaboração do mundo objetivo o homem se prova realmente como *ser genérico*”. (MARX, 1844/2004, p.313).

Os processos de apropriação e objetivação são constituintes da produção dinâmica do mundo objetivo, uma vez que, ao manipular a natureza, o ser humano se apropria das características e propriedades da mesma, de modo a modificar e objetivar o produto do seu trabalho. Ao mesmo tempo, transforma sua própria natureza humana e rompe com as barreiras biológicas, sendo regido por leis históricas e sociais, de maneira que se faz pertencente ao gênero humano.

Em outras palavras, é pela práxis social que o ser humano intervém na natureza, afim de apropriar-se das objetivações de seus antecedentes, objetivando-se como ser social. A objetivação, portanto, resulta da relação entre atividade vital humana e produtos construídos historicamente pelo gênero humano. Radica nesta relação, como já mencionado, o processo de mediação, que implica, pois, a ação do outro.

No processo de “apropriação” (Aneignung) de objetos humanizados (o que constitui uma das principais dimensões de socialização), o indivíduo transforma em necessidades e competências da vida pessoal as carências e habilidades historicamente criadas e objetivadas nos elementos de seu meio – e, desta forma, uma *transmissão prático-material* da tradição é realizada na sociedade, o que constitui a base da continuidade histórica e, ao mesmo tempo, torna possível o progresso social. (MÁRKUS, 1965/2015, p.33, grifos do autor).

Além da transformação no objeto da atividade, o indivíduo ativo nesta relação, também se modifica, dado que, de acordo com Marx (2011 *apud* Márkus 2015, p. 33-34) “[...] os produtores se modificam, extraindo de si mesmos novas qualidades, desenvolvendo a si mesmos por meio da produção, remodelando-se, formando novas forças e novas concepções, novos meios de comunicação, novas necessidades e nova linguagem”.

Nesse sentido Martins (2015a, p. 44) afirma que ao romper com as barreiras biológicas da sua própria espécie, o ser social desenvolve novas funções cognitivas, as quais são “o pensamento e o raciocínio, condições para pré-ideação, para a intencionalidade, para o ser consciente”, colocando ao ser social, possibilidades distintas de realização do trabalho.

Como postulado por Lukács e Marx, a categoria ontológica central do trabalho se encontra na mediação entre a objetividade dada e o ser humano. A realização da posição teleológica, por sua vez, dá origem a uma nova objetividade, que, por conseguinte coloca os humanos diante de uma nova posição teleológica. Por teleologia entende-se a antecipação de uma atividade futura e seu resultado/finalidade. Tal qual posto por Marx, esse processo “[...] implica o pôr de um fim, e, portanto numa consciência que põe fins” (LUKÁCS, 2013, p.48).

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

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

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

Cabe reiterarmos aqui que a constituição da consciência, engendrada pelo trabalho, se concretiza pela linguagem, por esse motivo a consciência é inerente à linguagem. Uma e outra, portanto, inseparáveis do trabalho. (LEONTIEV 1978).

O trabalho não se refere somente à utilização e/ou consumo da natureza com o objetivo de satisfazer as necessidades humanas. A atividade vital humana, desde o princípio, é também voltada à criação dos meios que permitam a satisfação de tais necessidades. Como afirmam Marx e Engels, “[...] o primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material [...]” (MARX E ENGELS, 2007, p. 33).

De acordo com Markus (1965/2015), no processo de trabalho assenta-se a dialética entre produção e necessidade em que este se renova na sociedade de modo a tornar-se, cada vez mais, *universal* no que se refere ao impacto produzido na natureza e no próprio ser social. Nesse sentido, autor confere ao humano o caráter de *ser natural universal*

[...] no sentido de que ele é *potencialmente* capaz de transformar qualquer objeto da natureza em matéria de suas carências e atividade” isto é, “transformar um espaço a princípio, ilimitado de leis naturais, de modo que é capaz de adaptar crescentemente sua atividade à totalidade das leis naturais e, conseqüentemente, de transformar, em um grau cada vez maior, o seu ambiente, expandindo progressivamente seu domínio”. (MÁRKUS, 1965/2015, p. 44).

Vimos, portanto, que a condição de existência do ser social e da vida humana é a transformação da natureza, por meio do trabalho. É esse ato de transformação que produz a base material da sociedade. É nesse processo que se efetiva a objetivação de uma prévia-ideação, ou nos termos de Lukács, que se dá uma nova posição teleológica, respondendo a uma necessidade concreta. Desse processo de transformação resulta a produção de uma nova posição teleológica, que possibilitam o surgimento de novas necessidades e novas possibilidades.

O trabalho, enquanto categoria ontológica, é essa transformação da natureza, que, ao mesmo tempo transforma o próprio indivíduo e a sociedade. Ao transformar o indivíduo, esse adquire conhecimentos e habilidades que antes não possuía, e permite a criação de ferramentas que também não existiam. Destarte, novas situações objetivas e subjetivas são originadas que, possibilitam ao indivíduo novas posições teleológicas, e, por conseguinte, novos atos de trabalho, que por sua vez, modificarão a realidade, originando novas situações e assim sucessivamente. O trabalho é, portanto, o fundamento do processo histórico de construção do indivíduo e da sociedade.

Em relação ao desenvolvimento do psiquismo humano, qual o significado concreto do papel do trabalho na sua estruturação? Vejamos como isso se dá, a partir dos estudos de Leontiev. Porém, antes de passarmos às determinações do desenvolvimento do psiquismo humano, passemos a um breve esclarecimento ao desenvolvimento do psiquismo animal a fim de diferenciá-los.

1.2 A relação entre a atividade e o psiquismo animal

Leontiev afirma que o processo histórico de constituição da consciência humana é precedido de um longo e complexo processo de desenvolvimento do psiquismo animal. Este, por sua vez, desenvolveu-se no bojo do processo de evolução biológica e obedece às leis gerais do mesmo.

O autor nos explica que, a necessidade de adaptação ao meio mais complexo, gerou a diferenciação dos órgãos da sensibilidade e do sistema nervoso primitivo, possibilitando a gênese do psiquismo sensorial elementar. Ao passo que o córtex cerebral se desenvolvia, superava-se a captação limitada às propriedades isoladas do meio com vistas ao reflexo psíquico de coisas inteiras, isto é, provocava o surgimento do psiquismo perceptivo. Por fim, as condições de existência engendraram uma série de complexificações de tal modo que, conduziram ao aperfeiçoamento dos órgãos de percepção e de ação, assim como do cérebro, e conceberam, nos animais, a possibilidade para a percepção das correlações objetivas entre

coisas, tornando possível o ato intelectual (LEONTIEV, 2004). São esses, de acordo com o autor, os três estágios de desenvolvimento do psiquismo animal: estágio do psiquismo sensorial, estágio do psiquismo perceptivo e estágio do intelecto.

Em suma, o autor demonstra que o desenvolvimento do psiquismo animal é determinado pela necessidade dos mesmos de se adaptarem ao meio e que a formação do reflexo psíquico se dá justamente na luta pela existência, não sendo, portanto, “[...] um fenômeno ‘puramente’ subjetivo, acessório, sem real significação na vida dos animais” (LEONTIEV, 2004, p.64). Assim, o psiquismo animal é condição para que os animais se orientem na realidade objetiva.

Nesse sentido, a transformação da organização física dos animais e o aparecimento dos órgãos dos sentidos, dos órgãos da ação e do sistema nervoso, provocada pela evolução das condições de existência, teve como função refletir a realidade circundante. O caráter dessa função radica na estrutura objetiva da atividade animal, uma vez que liga, na prática, o animal ao mundo ao seu redor. Desse modo fica evidente que, é a estrutura objetiva da atividade de um animal, engendrada pela transformação das condições de existência, que cria a necessidade de transformação dos órgãos e suas respectivas funções, originando uma forma superior de reflexo psíquico, isto é, reflexo da realidade (LEONTIEV, 2004). Nas palavras do autor:

[...] a atividade mais simples que é determinada pelas ligações objetivas que existem entre os agentes de estimulação e que põe o animal em relação com um meio complexo, em que as coisas tomaram forma, determina o desenvolvimento das sensações elementares que não refletem senão estímulos isolados. A atividade muito mais complexa dos vertebrados, determinada pelas relações entre as coisas, por situações, está ligada ao reflexo de coisas inteiras. Por fim, no estágio do intelecto, em que se distingue no animal uma ‘fase preparatória’, objetivamente determinada pela possibilidade de uma atividade ulterior do próprio animal, a forma do psiquismo caracteriza-se pelo reflexo de relações entre as coisas, de situações concernentes às coisas (LEONTIEV, 2004, p. 65).

Em síntese, o que possibilita o desenvolvimento complexo do psiquismo dos animais é o fundamento material da formação de “instrumentos naturais” da atividade, dos órgãos e das funções dos mesmos (LEONTIEV, 2004). Assim, a “atividade instrumental” dos animais produz a evolução dos órgãos do cérebro e das respectivas funções, assim como de seu psiquismo. Ao mesmo tempo, são possibilitadas condições para o desenvolvimento de uma estrutura de atividade mais complexa. Disso resulta que, novas necessidades são postas à evolução dos órgãos e suas funções com vistas a uma nova direção e assim por diante. Vejamos mais claramente,

[...] no estágio do psiquismo sensorial elementar, a função mnemônica forma-se, por um lado, no sentido da fixação das ligações de certos estímulos e, por outro lado, enquanto a função das ligações motrizes elementares. Esta mesma função do cérebro

manifesta-se no estágio do psiquismo perceptivo sob a forma de memória das coisas e, por outro lado, sob a forma de desenvolvimento da aptidão para formar hábitos motrizes. Por fim, no estágio do intelecto, a sua evolução vai ainda numa nova direção, o desenvolvimento da memória das situações (LEONTIEV, 2004, p. 66).

Resta evidente que, para Leontiev, as transformações engendradas pela atividade, provocam mudanças qualitativas análogas no desenvolvimento das outras funções, que por sua vez, colocam condições de complexificação à própria atividade. Porém, a atividade e o psiquismo animal, diferenciam-se qualitativamente da atividade e da consciência humana. Realçaremos primeiro as características gerais da atividade animal, como formulado por Leontiev, para então compararmos com a atividade e consciência humanas.

Em primeiro lugar, o autor pontua que a atividade dos animais é biológica e instintiva, isto é, considerada imediatamente natural. Isso se deve pelo fato de a atividade destes ser exercida para a satisfação de uma necessidade biológica. O sentido desta atividade está ligado ao objeto ou estímulos de uma necessidade biológica, uma vez que “[...] a atividade dos animais permanece sempre dentro dos limites das suas relações biológicas, instintivas, com a natureza. É uma lei geral da atividade animal” (LEONTIEV, 2004, p. 67).

Com isso temos que, o reflexo psíquico será fundamentalmente limitado, dado que refletirão aspectos e propriedades dos objetos que engendram a satisfação da necessidade biológica. Isso porque “[...] o animal manifesta, na sua atividade, uma indiferença total pelos estímulos que, se bem que *possam* ser objetos da sua percepção, jamais se *tornem* estímulos nessas condições” (LEONTIEV, 2004, p. 67, grifos do autor.). Portanto, não há um reflexo objetivamente concreto estável da realidade circundante, como nos humanos.

Outra diferença postulada por Leontiev, diz respeito às relações que os animais estabelecem com seus semelhantes. De acordo com o autor, estas relações são fundamentalmente idênticas às relações que são estabelecidas com os objetos exteriores, ou seja, as relações entre os animais obedecem à esfera das relações biológicas instintivas.

Podemos por certo observar a atividade de vários animais, por vezes de muitos animais em conjunto, mas jamais observamos entre eles qualquer atividade coletiva, no sentido em que a entendemos quando utilizamos esta palavra para qualificar a atividade humana (LEONTIEV, 2004, p. 69).

O autor afirma que, em alguns grupos, as funções são desempenhadas por diferentes animais, sugerindo uma divisão do trabalho, porém tal divisão ocorre em decorrência de causa biológicas e não pelas condições objetivas formadas no processo de desenvolvimento da própria atividade do coletivo de determinados animais.

Desdobra-se a partir dessas relações entre o coletivo de animais, as particularidades de “linguagem” dos mesmos, que, outrossim, difere-se qualitativamente da comunicação dos humanos, uma vez que não tem qualquer significação objetiva estável. Vejamos o exemplo do autor:

[...] existe nas aves que vivem em bandos gritos específicos para prevenir o grupo de um perigo eminente. Estes gritos reproduzem-se todas as vezes que a ave se amedronta; todavia elas assinalam indiferentemente a chegada de um homem ou de um carnívoro ou a presença de um ruído insólito, Por consequência, estes gritos relacionam-se com certos fatos da realidade, não porque apresentem uma semelhança objetiva de caracteres, mas porque se encontram numa mesma relação instintiva com a ave. Eles não se relacionam com os objetos da realidade, mas com os estados subjetivos do animal que os objetos engendram (LEONTIEV, 2004, p. 73).

Com isso o autor não quer dizer que, por realizar uma função estritamente instintiva, a ‘comunicação’ dos animais não esteja ligada a um reflexo psíquico da realidade objetiva. Pelo contrário, afirma que, pelo fato da atividade se efetivar atendendo à uma necessidade biológica, isto é, motivada por relações instintivas biológicas, os objetos da realidade circundante serão indissociáveis desta relação, no qual o animal não se relacionará diretamente com o objeto. A comunicação, portanto, conserva-se nos limites da atividade rigorosamente instintiva, tanto pelo conteúdo da mesma, como pelo caráter que possuem os processos concretos que a engendram (LEONTIEV, 2004).

Destarte, segundo Leontiev, as características gerais do psiquismo animal, são governadas pelas leis da evolução biológica. Em contrapartida, o psiquismo humano, isto é, a consciência humana, concebido como uma forma absolutamente diferente, caracterizado por propriedades funcionalmente distintas, é regido por leis do desenvolvimento sócio histórico. Vejamos porquê.

1.3. A atividade e a forma superior de psiquismo: a consciência humana

Para a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, o psiquismo é considerado imagem subjetiva do mundo objetivo, isto é, uma imagem da realidade que não se confunde com a cópia mecânica da mesma, “[...] pois nem o reflexo é a realidade, nem ela é o seu reflexo” (MARTINS, 2015a, p. 55), mas há uma ligação entre eles, na qual concomitantemente “ambos se opõem e coincidem” (idem).

Esse reflexo psíquico da realidade objetiva e, portanto, o psiquismo, se dá mediante a relação ativa estabelecida entre o ser humano e a realidade objetiva. Por conseguinte, a

psicologia histórico-cultural não prescinde de uma explicação em que se considere o psiquismo humano como *puro* ou *abstrato*, mas sim de uma explicação que reconheça, na relação do humano com o mundo exterior, isto é, na atividade vital humana, a determinação do mesmo. (MARTINS, 2015b).

Leontiev (1978) afirma que o conceito de reflexo está relacionado a ideia de desenvolvimento e que esta ideia perpassa os diferentes níveis e formas de desenvolvimento, que se manifestam, de formas qualitativamente diferentes, tanto na natureza inanimada como no mundo animal e finalmente no humano.

De acordo com o autor, o reflexo psíquico da realidade é sua imagem subjetiva e indica que esta imagem pertence à vida do sujeito. Este conceito de subjetividade está relacionado à atividade do sujeito e inclui o conceito de parcialidade que está objetivamente determinada e se expressa, não na adequação da imagem, e sim no fato desta penetrar ativamente na realidade. Significa dizer que, “[...] a subjetividade a nível do reflexo sensorial não deve ser compreendida como seu subjetivismo, mas sim como sua subjetividade, ou seja, seu pertencimento ao sujeito ativo” (LEONTIEV, 1978, p. 47, tradução nossa). Destarte, a imagem psíquica é produto dos vínculos e relações vitais, isto é, da prática social do sujeito no mundo objetivo.

É nesse metabolismo do humano com a natureza, mediante a atividade vital humana que se constitui o psiquismo. A atividade é uma unidade de vida mediatizada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Significa dizer que a atividade não é uma reação, tampouco um conjunto de reações, e sim um sistema que tem estrutura, transformações internas e transições, isto é, seu próprio desenvolvimento (LEONTIEV, 1978).

De acordo com Leontiev (1978), atividade é determinada pelas formas e meios de comunicação material e espiritual, que são engendradas pelo desenvolvimento da produção e que não podem efetuar-se de outro modo se não na atividade dos humanos concretos. Assim, a atividade de cada humano depende do seu lugar na sociedade, das condições que são a ele possibilitadas e de como se conformam em determinadas circunstâncias individuais, que são únicas.

Entretanto o autor chama-nos a atenção para o fato de que devemos estar prevenidos contra a concepção de que a atividade humana é uma relação que existe entre o homem e a sociedade que ele enfrenta. Pois, de acordo com Leontiev (1978) esta concepção positivista, que inunda a psicologia, tenta impor a ideia de que o indivíduo está enfrentando a sociedade, de modo a adaptar-se para não resultar em um sujeito não adaptado e sobreviver ao mundo externo.

A atividade objetivada aparece de duas formas, segundo Leontiev (1978). Primeiro existe independente, subordinando e transformando a atividade do sujeito; depois, aparece como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de sua propriedade, que se efetua como resultado da atividade do sujeito e não pode efetuar-se de outro modo.

Atividade é uma categoria fundamental para compreender de que modo a realidade objetiva se transforma em realidade subjetiva, é, portanto, a unidade central da vida do sujeito concreto, “o sopro vital do sujeito corpóreo” (LEONTIEV, 1978, p.75). Uma vez que a atividade é mediada pelo reflexo psíquico da realidade, sua função, não pode ser outra coisa, senão, orientar o indivíduo no mundo objetual. Portanto, seu caráter objetual é a principal característica constitutiva.

Por isso, Leontiev (2004) afirma que a passagem à consciência humana é considerada o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico, uma vez que o reflexo psíquico da realidade concreta distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade, diferentemente do reflexo animal.

A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal, que acabamos de analisar; não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo (LEONTIEV, 2004, p. 73).

Como afirmado no início dessa seção, no tocante ao desenvolvimento da consciência humana, o essencial está nas leis que passam a reger esse processo, a saber, as leis histórico-sociais, quando ocorre a passagem do ser meramente biológico ao ser social. As condições que engendraram essa forma superior de psiquismo e que possibilitaram a passagem do ser meramente biológico ao ser social, iniciam-se com o aparecimento e desenvolvimento do trabalho, fato também já afirmado anteriormente.

A constituição da natureza objetual da atividade, se dá pelos processos cognitivos e pelos processos emocionais, estendendo-se a esfera das necessidades, uma vez que, a necessidade tem o objetivo de dirigir e regular a atividade concreta do indivíduo. Para Leontiev (1978, p. 83), o que difere uma atividade de outra é seu objeto, uma vez que “[...] o objeto da atividade é seu motivo real”. O motivo será a mola propulsora da atividade, dado que une determinada necessidade a um objeto. Deste modo, o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo, pois segundo Leontiev (1978) “[...] não há atividade sem motivo, a atividade não motivada não é uma atividade carente de motivo, e sim uma atividade com um

motivo subjetivo e objetivamente oculto” (p. 82). Assim, a atividade tem sua origem na emanção dos motivos e se dirige a determinado fim, em uma relação dialética do ser humano com a realidade objetiva. Martins (2015b, p. 62) explica:

O homem, como indivíduo, nasce dotado de necessidades elementares, vitais (biológicas), que inicialmente são satisfeitas pelas ações de outrem. À medida que o indivíduo começa a atuar, estabelecem-se vínculos cada vez mais dinâmicos entre as necessidades e os objetos que a elas atendem. Esses vínculos evidenciam que o estado de necessidade do sujeito não está registrado no objeto capaz de satisfazê-lo, e, assim sendo, esse objeto precisa ser descoberto. Portanto, só como resultado dessa descoberta é que a necessidade vai adquirir sua objetividade, e o objeto que é representado por esse processo de descoberta adquire função estimuladora e orientadora da atividade, quer dizer, converte-se em motivo.

Deste modo, depreende-se que os motivos sustentam a atividade, a qual é orientada teleologicamente, materializando-se em forma de ações (MARTINS, 2015a). Leontiev (1978) afirma que a estrutura da atividade é constituída por alguns componentes, cujo os principais são as ações que o indivíduo realiza. Denomina-se ação, o processo submetido a um fim consciente, isto é, ao processo subordinado à representação que se tem do resultado a ser alcançado. Destarte, para o autor, assim como o conceito de motivo está relacionado ao conceito de atividade, o conceito de fim está relacionado ao conceito de ação.

Nessa perspectiva, Leontiev conceitua atividade como sendo “[...] os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo” (LEONTIEV, 2004, p. 315). Em outras palavras, é o processo pelo qual o objetivo da atividade coincide com o motivo que leva o indivíduo a realizá-la. Utilizaremos o exemplo de Leontiev (2004, p. 315-316) no qual um estudante se prepara para um exame, lendo um livro de História, para clarear o conceito:

Suponhamos que nosso estudante recebe uma visita de um camarada que o informa que o livro que ele está lendo não é absolutamente necessário para a preparação do exame. Pode então ocorrer o seguinte: ou abandonará imediatamente o livro ou continuará a lê-lo ou talvez o ponha de lado, mas de má vontade, com desgosto. Nos últimos casos, é evidente que aquilo para que estava dirigida sua leitura, isto é, o conteúdo do livro, era o que incitava a lê-lo e constituía o motivo. Por outros termos, a apropriação do seu conteúdo satisfazia diretamente uma necessidade particular do estudante, a necessidade de saber, compreender, de elucidar aquilo de que falava o livro. (...) se, o estudante não hesita e deixa de o ler, é claro que o motivo que o incitava a ler era, não o conteúdo do livro enquanto tal mas apenas a necessidade de passar no exame. O fim da leitura não coincidia, portanto, com o que levava o aluno a ler.

Nesse exemplo, se o aluno continua a leitura, mesmo sabendo que não é necessário para passar no exame, a leitura constituía-se uma atividade, pois o motivo (apreender o conteúdo do livro) e a finalidade (apreender o conteúdo do livro) coincidem. Porém, se o aluno parasse a

leitura, no momento em que se dá conta de que esta não é necessária para passar no exame (finalidade), a leitura não seria considerada uma atividade propriamente dita, e sim a preparação para o exame, pois a finalidade da leitura coincidia com o motivo (passar no exame).

Destarte, quando aquilo para o que estão orientados os processos de atividade coincidem com o motivo, caracteriza-se como atividade. Porém, quando os processos em que o objeto e motivo não coincidem, Leontiev caracteriza-os como ações. Deste modo, no exemplo utilizado anteriormente, se o aluno para a leitura quando descobre que a mesma não será necessária à preparação do exame, configura-se uma ação, “pois para ele aquilo que tende de fato (tomar conhecimento do conteúdo do livro) não é o motivo do estudante, o que o incita a ler é a necessidade de passar no exame” (2004, p. 316).

O surgimento das ações, de acordo com Leontiev (1978, 2004), foi uma consequência histórica da vida humana em sociedade, uma vez que se desenvolve a divisão técnica do trabalho, pois, este fato leva necessariamente à delimitação dos resultados do produto da atividade. Resultado este que estimulava os participantes do trabalho coletivo, pois responde diretamente a necessidade de cada um deles. Com esta divisão técnica, estes resultados são alcançados parcialmente por seus participantes e por si só, não satisfazem as necessidades dos mesmos. As necessidades são satisfeitas pela parte do produto da atividade conjunta que cada um deles obtém em virtude das relações que os unem e que surgem no processo de trabalho, isto é, nas relações sociais (LEONTIEV, 1978).

Significa dizer que a atividade pode ser decomposta em ações, cujo motivo não coincidirá com os resultados imediatos. Há, portanto, a não coincidência entre fim da ação e resultado final da atividade. Nesse sentido, entendemos a ação na relação integrante desta com o motivo que subordina a atividade, e não a ação em si mesma (MARTINS, 2015b). Devemos destacar, pois, que a análise desse processo não deve ser calcada na separação entre atividade e ações, muito menos separar estas, das operações.

Neste sentido, Leontiev (2004) assinala que a ação a ser executada responde a uma determinada tarefa. Esta é um fim dado em determinadas condições. Deste modo, a ação possui operações, isto é, meios pelos quais se executa a ação. Demonstra que a atividade possui além do aspecto intencional, que refere ao propósito de realizar-se, um aspecto operacional, que diz respeito às condições pelas quais pode realizar-se (LEONTIEV, 2004).

Destarte, de acordo com o autor, em primeiro lugar, o que configura a vida humana em suas manifestações superiores, mediatizadas pelo reflexo psíquico, estão algumas atividades devido aos motivos que as impulsionam. Logo depois encontram-se as ações, cujo processo submete-se a fins conscientes e por último estão as operações, que dependem diretamente das

condições requeridas para a realização do fim concreto. Estas unidades formam o que o autor denomina macroestrutura da atividade humana (LEONTIEV, 2004).

Com isso temos que o indivíduo não existe à margem da sociedade, este se humaniza, se torna humano mediante o processo pelo qual se apropria da realidade humana. Significa dizer que, o homem se torna humano, isto é, dotado das aquisições históricas da humanidade à medida que se apropria destas objetivações adquirindo propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.

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

Desta forma, as características humanas, o psiquismo humano não é constituído perante hereditariedade biológica, mas sim constituído no decurso da vida, por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Leontiev (2004, p. 284) acerca do processo de apropriação afirma:

Cada geração, começa sua vida a partir da apropriação dos objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes, participando do trabalho na produção e nas diversas formas de atividade social, desenvolvendo aptidões que foram cristalizadas. A Aptidão só é formada pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num dado processo histórico. Da mesma forma, pensamento ou aquisição do saber só se formam a partir da apropriação das objetivações cognitivas das gerações precedentes.

Devido à sua função, Leontiev (2004) afirma que esse processo também pode ser entendido como um processo educativo, uma vez que as aptidões humanas, dispostas na sociedade, serão apreendidas e transformadas em processos de sua individualidade por meio da comunicação com os outros. Não é, portanto, um processo passivo no qual o indivíduo absorve tudo que lhe é ensinado. Pelo contrário, a apropriação é tida como produto da relação da atividade do indivíduo com os objetos e fenômenos da realidade objetiva, criados pelo desenvolvimento da cultura humana.

O autor afirma a natureza histórico social do psiquismo, mas não ignora a importância da função biológica nesse processo, pois, “[...] é absolutamente evidente que uma aptidão ou uma função não pode ser senão a função de um órgão ou de um conjunto de órgãos determinados” (LEONTIEV, 2004, p. 289).

O psiquismo tem uma dupla existência. A primeira se caracteriza por uma forma primária e objetiva de existência e se manifesta na atividade humana, e a segunda se manifesta no reflexo psicológico como uma imagem, ideia e finalmente como consciência. Para se estudar

o psiquismo, portanto, a psicologia histórico-cultural elegera a consciência e a atividade como as categorias básicas de seu estudo (LEONTIEV, 1978).

Dessa forma, “[...] a consciência não é nada além de ‘consciência da prática existente’, e seu direcionamento ou intencionalidade objetual é um resultado do caráter material-objetivo dessa prática humana” (MÁRKUS, 2015, p. 40). A consciência, não pode ser analisada quando apartada da realidade objetiva e concreta do ser social. É, pois, assim como o ser, historicamente determinada.

A unidade entre consciência e atividade refere-se à concepção de psiquismo como produto, no qual a atividade condiciona a formação de consciência e esta, por sua vez, a regula. Como afirma Martins (2015b), firma-se a interconexão entre ambas, isto é, sua intercondicionalidade. Neste sentido, a consciência se relaciona com a realidade objetiva que se localiza fora dela. Nessa relação entre consciência e realidade objetiva radica, portanto, o nexo entre consciência e atividade (MARTINS, 2015b).

Constate-se, pois, que o que permite a constituição do ser social, é o fato dos humanos terem uma “atividade criadora e produtiva” (p. 283), atividade vital humana: o trabalho. Leontiev (2004, p. 285) afirma:

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem, sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e ‘passam o testemunho’ do desenvolvimento da humanidade.

Vigotski afirma que, a priori, a atividade humana desprende do contato prático com os objetos que produzem a imagem psíquica, isto é, caracteriza-se como uma atividade prática. Ao passo que ocorre o processo de interiorização da atividade, verifica-se como produto, o desprendimento da atividade objetiva externa, transformando-se em atividade mental.

No processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é necessário atentar para o fato de que a estas são atribuídas um papel distinto das funções primitivas, no que se refere ao desenvolvimento da consciência. Para o autor, nesse processo não incide uma mudança dentro de cada uma das funções e sim no nexo inicial entre elas (VIGOTSKI, 1930/2004).

A hipótese do autor em relação ao processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no que se refere ao desenvolvimento histórico, diz respeito às modificações que ocorrem nas relações (interfuncionais), ou seja, no nexo das funções entre si, de forma que surgirão outros novos agrupamentos desconhecidos do nível anterior. Refuta-se, dessa forma,

a ideia anterior de que o que ocorria era uma mudança intrafuncional (nas funções, suas estruturas ou parte de seu desenvolvimento). Vigotski (1930/2004) denomina de sistema psicológico o aparecimento dessas novas relações entre as funções psicológicas.

Para discutir aspectos do sistema psicológico, Vigotski (1930/2004) apresenta vários exemplos. Para tanto, inicialmente recorre à discussão das relações entre os processos sensoriais e os motores. Segundo ele, a ideia de unidade sensório-motora se confirma a medida que a análise se limita aos animais, crianças pequenas ou adultos, uma vez que estes processos estão bem próximos dos afetivos. Porém, essa unidade se destrói, ao passo que “[...] a motricidade adquire, assim, um caráter relativamente independente em relação aos processos sensoriais e estes últimos isolam-se dos impulsos motores diretos, surgindo entre relações” (p. 107). Assim, segundo o autor, os processos motores e sensoriais estabelecem uma independência relativa, pois não existe conexão direta. Porém, o que caracteriza a motricidade no adulto são as novas relações entre a motricidade, a personalidade e as demais funções.

Para o autor, toda função superior aparece duas vezes no processo de desenvolvimento: primeiro como forma coletiva ou interpsicológica, segundo de forma individual ou intrapsicológica. Para esclarecer esse ponto, Vigotski (1930/2004) toma a linguagem como exemplo afirmando que inicialmente ela é o meio de vínculo entre a criança e seu entorno. Posteriormente, quando a criança começa a falar para si, considera-se que o comportamento se transpõe de forma coletiva para prática individual.

Vigotski (1930/2004) chama a atenção para a função que o signo exerce, uma vez este é um meio de comunicação em sua origem. Segundo o autor, o signo é “[...] um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social” (p.114). Deste modo, o autor expõe que sem o signo jamais seria possível conceber que “[...] o cérebro e suas conexões iniciais poderiam se transformar nas complexas relações” (p. 114), pois isso se deve à linguagem. Demonstra desta forma, como o cérebro se torna socialmente construído e não produto de uma evolução biológica.

Assim, para o autor, interiorização é o processo de reconstrução interna de uma operação externa, que depende do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Como condição fundamental desse processo, está a interiorização dos signos, que são instrumentos essenciais à constituição da atividade intelectual. Para que seja possível a interiorização desses instrumentos psíquicos (os signos), cuja função radica no controle da conduta humana pelo próprio indivíduo, é elementar que sejam estabelecidas interações entre os seres sociais, por meio da linguagem (Vigotski, 1984).

Destarte, mediante os estudos da interposição dos signos entre o indivíduo e a sociedade, Vigotski postula a afirmação de que é nesse processo que as particularidades psíquicas humanas são produzidas na transformação dos processos naturais em processos mediados. Estes, por sua vez, são engendrados pelas atividades práticas externas na comunicação entre os seres sociais.

Leontiev (2004) reconhece que, Vigotski, a partir dos estudos sobre a natureza do psiquismo humano, foi quem inseriu a ideia de historicidade na compreensão da requalificação dos mecanismos naturais psíquicos, como produto da apropriação da cultura. Cabe salientarmos aqui que, por cultura entendemos todo produto do trabalho humano.

A complexificação do psiquismo humano e das suas respectivas funções, não é outra coisa senão, produto da atividade humana e não resultado do desenvolvimento natural e evolutivo. Evidencia, pois, a natureza social do mesmo. No entanto, isso não significa que, pretere-se o lugar das características biológicas no desenvolvimento do mesmo, e sim que, ao passo que a evolução das espécies garantiu o desenvolvimento dessas características, elas foram acrescidas por funções produzidas na história de cada indivíduo singular, como produto da interiorização dos signos. A essas funções, Vigotski denominou funções psicológicas superiores.

Na história do desenvolvimento cultural da criança encontramos duas vezes o conceito de estrutura. Em primeiro lugar, este conceito surge já desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança constituindo o ponto inicial ou de partida de todo o processo; e em segundo lugar, o próprio processo de desenvolvimento cultural compreende-se como uma transformação estrutural inicial e a aparição em sua base de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação das partes. Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; se trata de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, qualificaremos como superiores. Enquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (VYGOSTKY, 1931, p. 81, tradução nossa²).

Vygotsky (1931) considera que, essas estruturas primevas, são um ponto de arranque às estruturas de tipo superior, em que o caráter do signo possui papel fundamental para a transformação de tais estruturas. Nesse sentido, os signos são instrumentos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos, isto é, “[...] instrumentos psicológicos são

²En la historia del desarrollo cultural del niño encontramos dos veces el concepto de estructura. En primer lugar, este concepto surge ya desde el comienzo de la historia del desarrollo cultural del niño, constituyendo el punto inicial o de partida de todo el proceso; y en segundo lugar, el propio proceso del desarrollo cultural ha de comprenderse como un cambio de la fundamental estructura inicial y la aparición en su base de nuevas estructuras que se caracterizan por una nueva correlación de las partes. Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior.

criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza” (VYGOTSKI, 1997, p. 65).

Além disso, ao longo do desenvolvimento do psiquismo, relações hierárquicas entre atividades e motivos são estabelecidas de tal modo que, de acordo Leontiev, a partir dessa hierarquização é possível estabelecer traços gerais de diferentes estágios de desenvolvimento. Assim, cada um desses estágios seria marcado por uma atividade dominante³, isto é, por uma maneira essencial de o indivíduo se relacionar com a realidade objetiva. Leontiev (2004) define atividade dominante como aquela que comporta as três características seguintes: 1) que em cuja forma surgem e se diferenciam outros tipos de atividade; 2) na qual os processos psíquicos particulares são formados ou são reorganizados; 3) da qual dependem as transformações principais da personalidade. Portanto, atividade dominante é “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas de sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2004, p. 312).

Quer dizer, pois, que a atividade dominante não é única ou a mais frequente, e sim que é ela quem governa as mudanças importantes no psiquismo e na personalidade durante dado período, de modo que prepara, do mesmo modo, o caminho para a transição a um novo e mais complexo nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2004). Deste modo, novas formações psicológicas são emergidas a cada estágio.

Cabe destacarmos aqui que são as condições objetivas de vida de um indivíduo que tornam possível tal ou tal conteúdo de sua atividade. Com isso, a identificação dos estágios do desenvolvimento do psiquismo a partir do conteúdo da atividade, só pode ser compreendido em relação às condições históricas concretas nas quais se desenrola o desenvolvimento. A condição histórica é uma premissa para a compreensão do papel da atividade dominante ao desenvolvimento psíquico, como afirmado por Leontiev (2004, p. 312):

A influência das condições históricas concretas exerce-se tanto o conteúdo concreto de tal ou tal estágio dado do desenvolvimento, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico no seu conjunto. Assim se explica que a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que se poderia chamar de preparação do homem para a participação na vida social do trabalho, a duração e o conteúdo da educação e do ensino, nem sempre tenham sido os mesmos historicamente. A duração mudou de época para época, alongando-se a medida que cresciam as necessidades da sociedade neste tocante.

³ Utilizamos o termo ‘atividade dominante’ ao longo da redação, por ser mais recorrente nas referências consultados. No entanto, outras terminologias podem ser utilizadas para o mesmo conceito, a saber: ‘atividade guia’ e ‘atividade principal’.

Disto compreendemos que embora os diferentes estágios de desenvolvimento têm um lugar determinado no tempo, os limites de cada um dependem do conteúdo da atividade que orienta esse desenvolvimento, o qual é, por sua vez, determinada pelas condições históricas concretas. Portanto, o conteúdo e a sequência temporal não é imutável!

A proposta de periodização do desenvolvimento, de acordo com a psicologia histórico-cultural têm sido tangenciada por autores contemporâneos como Pasqualini (2009), Facci (2004), e outros com o intento de avançar principalmente no que se refere às contribuições de D. B. Elkonin e A.N. Leontiev. De acordo com a proposta de periodização de Elkonin (2000 apud Rios, 2015), considera-se que o desenvolvimento compreende épocas, períodos/estágios e fases. As épocas, para o autor, são marcadas por crises mais manifestas, enquanto que os períodos são marcados por crises menos manifestas, e as fases, por sua vez, por fluírem entre si sem um afastamento brusco. Assim, Elkonin aborda três épocas, sendo a primeira infância, a infância e adolescência (RIOS, 2015).

De acordo com as teorizações acerca da periodização do desenvolvimento psíquico e sua relação com a atividade, compreendemos que a Psicologia Histórico-Cultural tem considerado os períodos da seguinte forma: a) comunicação emocional direta (primeiro ano de vida), b) objeto-manipulatória (primeira infância), c) jogo/brincadeira (pré-escola), d) estudo (idade escolar primária), e) comunicação íntima pessoal (idade escolar média) e f) profissional de estudo (idade escolar juvenil) (RIOS, 2015).

Na vida adulta, a partir das mesmas teorizações, compreendemos o trabalho como atividade dominante na vida adulta, porém, cabe salientarmos que este período, permanece ainda pouco explorado pela Psicologia Histórico-Cultural⁴.

Destarte, os estudos de Vigotski e Leontiev possibilitaram um entendimento distinto, do postulado até a época deles, sobre o desenvolvimento psíquico humano que, evidencia a gênese social das funções psíquicas superiores, assim como a natureza social do psiquismo humano, “[...] a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1995, p. 151). Esse fato nos parece de extrema importância para compreender o desenvolvimento da consciência humana, dado que, é por meio da atividade que o indivíduo se vincula às condições objetivas de sua existência, e que, pela internalização dos signos, garante o desenvolvimento das funções

⁴ Sugerimos como referência para aprofundar os estudos acerca da temática da periodização do desenvolvimento o livro *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*, organizado por Martins, Abrantes & Facci (2015), além dos estudos de Leontiev e Elkonin. Soma-se a esses, a pesquisa de Rios (2015), acerca do trabalho como atividade principal na vida adulta.

psíquicas superiores, do psiquismo como um todo, isto é, possibilita o desenvolvimento da consciência e da personalidade individual.

1.4 A consciência e seus elementos estruturantes: significado social e sentido pessoal

A partir dos elementos discutidos anteriormente, compreendemos que, a atividade dos indivíduos com outros indivíduos, mediada pelos objetos e signos, tem como produto subjetivo a consciência. Logo, para que possamos compreender a consciência, a investigação deve orientar-se para aquilo que a constitui, isto é, para as particularidades da atividade.

Também afirmamos, com base nos autores estudados, que a consciência reflete um tipo novo de reflexo psíquico da realidade, que se distingue dos animais. Isso porque as imagens sensoriais, nos humanos, adquirem uma qualidade especial, que se refere ao seu caráter significativo (LEONTIEV, 1978). Assim, “[...] os significados são ‘formadores’ primordiais da consciência humana” (p. 110). Portanto, a consciência é uma forma superior de psiquismo que possibilita ao ser humano, compreender a realidade objetiva e seus elementos constituintes como passíveis de análise.

Ao afirmamos que, a consciência é produto subjetivo da realidade objetiva, não queremos dizer que esta é a cópia mecânica da realidade, ou que a passagem da realidade externa para a realidade interna, se dá de maneira direta ao se formar o psiquismo.

Nas palavras de Leontiev (2004, p. 100), “[...] o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação”. Isso porque o objetivo da ação é refletido pelas e nas relações objetivas, isto é, na significação, que, por sua vez, é refletida e significada na linguagem, conferindo estabilidade ao significado.

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. [...] é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significação correspondentes. A significação pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos (LEONTIEV, 2004, p. 100).

No entanto, é importante salientar que, embora a linguagem seja portadora dos significados, ela mesma não é ‘criadora’ destes, que, por sua vez, ocultam os modos de ação

socialmente elaborados, em um processo histórico pelo qual os seres humanos conhecem e modificam a realidade (LEONTIEV, 1978).

O processo pelo qual o indivíduo assimila a experiência das gerações precedentes, se realiza pela aquisição dos sistemas de significações, na medida em que essa aquisição é possível. Isso posto, cabe explicar que o conteúdo da consciência social é esse sistema de significações e, portanto, expressa seu conteúdo objetivo. Os significados, materializados na linguagem, representam “[...] a forma ideal de existência do mundo objetivo, de suas propriedades, vínculos e relações, descobertos pela prática social conjunta” (LEONTIEV, 1978, p.111).

Uma vez que os significados são apropriados pelo indivíduo, a significação se constitui, também, como consciência individual e não perde seu conteúdo objetivo, social, uma vez que “[...] a significação é, entrada na minha consciência (mais ou menos plenamente sob todos os seus aspectos), o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 102).

O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim (LEONTIEV, 2004, p. 102).

Assim é pela linguagem que são transmitidas e compartilhadas as significações, ou seja, as representações, conceitos, técnicas, que existem independente da relação do indivíduo com elas, uma vez que se encontram postas na realidade, mas que se transformam historicamente. Ao se apropriarem destas, os indivíduos conferirão um sentido próprio, isto é, um sentido pessoal, que não pode ser outra coisa, senão, produto subjetivo de uma estreita relação com sua vida concreta, suas necessidades, motivos e sentimentos.

Deste modo, o sentido é engendrado pela relação objetiva entre aquilo que provoca a ação do indivíduo, e aquilo para o que orienta sua ação em busca de um resultado imediato, ou seja, “[...] o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim” (LEONTIEV, 2004, p. 103). Nessa perspectiva, a análise que busca a compreensão do sentido pessoal deve se voltar à descoberta do motivo correspondente. Tomemos como exemplo a situação colocada pelo autor:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido

de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente (LEONTIEV, 2004, p.104).

Destarte, diferentemente dos significados, que possuem uma existência independente da relação do indivíduo com o meio, isto é, uma existência não psicológica, os sentidos ligam a consciência individual, à realidade do mundo objetivo e à realidade de sua própria vida e com seus motivos. Para Leontiev (1978) essa parcialidade da consciência humana é criada pelos sentidos, que não podem ser outra coisa, senão, os significados psicologizados na consciência individual. Assim, o que possibilita a transformação dos significados em uma categoria psicológica, é o processo de funcionamento da consciência individual, pelo qual os significados não se realizam em si mesmos, e sim no movimento do sentido pessoal engendrados nos e pelos significados, neste ser-para-si do sujeito concreto.

Os vínculos firmados entre as pessoas pelos quais engendram suas comunicações reais é que possibilitam a apropriação dos significados. Dito de outra forma, o indivíduo não possui uma linguagem própria, nem significados elaborados por ele mesmo. É a partir da comunicação com seus pares que, os significados elaborados historicamente vão sendo assimilados do exterior, permitindo a tomada de consciência dos fenômenos da realidade. Assim, como afirma o autor, “[...] o sentido pessoal é sempre sentido de algo: um sentido ‘puro’, imaterial, é tão absurdo como um ser imaterial” (LEONTIEV, 1978, p. 121, tradução nossa).

[...] os significados levam uma vida dual. São produzidos pela sociedade e possuem sua própria história no desenvolvimento da linguagem, no desenvolvimento das formas de consciência social; neles se expressa o movimento da ciência humana e de seus recursos cognitivos, assim como as noções ideológicas da sociedade: religiosas, filosóficas, políticas (LEONTIEV, 1978, p. 116).

Nesta perspectiva, o autor assinala que o sentido pessoal é o produto da vida dual dos significados socialmente elaborados, cuja consequência é o surgimento de uma nova relação interna, isto é, um novo movimento dos significados na consciência individual. Isso se dá devido ao surgimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada, uma vez que os motivos para os quais se orientam a atividade não são mais comuns, estes se desagregam à medida que se desagregam as relações primitivas, as condições materiais e os meios de produção próprios das sociedades primitivas.

Disso depreende que, ao passo que a propriedade privada e a divisão social do trabalho se desenvolvem, possibilitam que os motivos, que eram comuns a todos da sociedade, agora se tornem distintos, isto é, possibilita que indivíduos de uma mesma sociedade, tenham sentidos pessoais diferentes sobre um mesmo fenômeno. Porém, essa mesma forma de sociabilidade, que permite sentidos distintos, não possibilita que os mesmos sejam coincidentes ao significado

social, visto que as atividades bem como as relações sociais, nesses modos de produção e organização da vida, são alienadas.

Leontiev (2004) afirma que, o desenvolvimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho engendra uma transformação, essencialmente importante, na consciência humana, dado que os produtores foram isolados dos meios de produção e, as relações entre seus pares se colocam como relações entre as coisas que se alienam do próprio ser humano. A atividade não é mais essência humana e se transforma em mero meio de garantir sua sobrevivência, se torna alienada e aliena o próprio conteúdo da consciência. Nas palavras do autor:

Esta ‘alienação’ é criada pelo desenvolvimento das formas de propriedade e das relações de troca. Na origem, o trabalho do homem não estava separado das suas condições materiais. O homem encontrava-se em perfeita relação de unidade natural com as condições objetivamente necessárias à vida. Mas o desenvolvimento das forças produtivas desagrega inevitavelmente esta relação, o que se traduz pelo desenvolvimento das formas de propriedade. A ligação inicial do trabalhador à terra, aos instrumentos de trabalho, ao próprio trabalho encontra-se destruída. Finalmente, a grande massa dos produtores transforma-se em operários assalariados cuja única propriedade é sua capacidade de trabalho. As condições objetivas da produção opõem-se-lhes doravante enquanto propriedade estranha. Para viver, para satisfazer as suas necessidades vitais, vêm-se, portanto coagidos a vender sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida (LEONTIEV, 2004, p. 129).

Isso posto, compreendemos que, a alienação da vida do ser humano, tem como produto a discordância entre o resultado objetivo da sua própria atividade e o seu motivo, pois, “[...] o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo objetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem” (LEONTIEV, 2004, p. 130). Com isso, a atividade se transforma em qualquer coisa diferente daquilo que ela realmente é, e o sentido para com a atividade não poderá coincidir com a sua significação objetiva.

A considerações teóricas feitas nessa seção são fundamentais ao entendimento do processo de atribuição de sentido pessoal das atividades realizadas pelas professoras readaptadas, uma vez que o desenvolvimento da consciência e de seus elementos estruturantes, bem como a problemática da alienação e da ruptura do sentido pessoal e do significado social, não podem ser analisamos, senão, pela relação da atividade com a realidade objetiva. Nesse sentido, passemos agora à algumas particularidades da realidade objetiva estudada, a fim de evidenciarmos como a constituição da consciência humana é engendrada pelas relações entre educação e trabalho.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE SOB A ÉGIDE DO CAPITAL

Afirmamos na seção anterior, a concepção histórico-social do ser humano. Reivindicamos a categoria trabalho como fundante do ser social, “[...] condição natural eterna da vida humana” (MARX, 1867/1996, p. 303). Não só o fizemos em relação ao desenvolvimento da espécie humana, mas reivindicamo-lo enquanto imprescindível ao desenvolvimento do gênero humano, especialmente no tocante ao desenvolvimento da consciência humana.

Argumentamos, portanto, que é por meio da atividade vital humana – o trabalho – que se dá a constituição do ser social em toda sua plenitude. Porém, sob o pressuposto do capital, o trabalho adquire características que o colocam diante de contradições expressas na deterioração do ser humano, nos mais diferentes níveis. Ora, se é pelo trabalho que o indivíduo se torna pertencente ao gênero humano, de que forma esse mesmo indivíduo pode deteriorar-se a partir de sua atividade?

É a partir dessa contradição que iniciamos as argumentações da presente seção, de modo a discutir o processo de estranhamento e precarização do trabalho/trabalhador/a, para que, posteriormente, compreendamos a relação entre trabalho e educação, discutindo, especialmente, os fundamentos ontológico-históricos da referida relação, o papel da educação, bem como da escola. Temos como intento, apresentar a relação entre trabalho, educação e trabalho docente sob o pressuposto do capital, afim de compreendermos como nesse processo de precarização, o trabalho docente se torna esvaziado de sentido, portanto, alienado, culminando no sofrimento e adoecimento de muitos dessa classe. São essas determinações da realidade objetiva que compõem a atividade de trabalho docente e, igualmente, estruturam e determinam o desenvolvimento da consciência dos educadores, no tempo presente.

2.1 O trabalho em geral e o trabalho sob o capitalismo: a questão da alienação e do estranhamento

Para Marx, é o trabalho a categoria fundante e organizadora do ser social, “[...] condição natural eterna da vida humana” (MARX, 1867/1996, p. 303). O autor afirma, em a sua obra magna, *O capital*, que a riqueza nas sociedades onde predomina o modo capitalista de organização da vida, aparece como uma imensa coleção de mercadorias. Uma vez que o produto

do trabalho humano, sob esse bloco histórico, assume a forma de mercadoria, Marx começa por ela, a análise da sociedade burguesa.

A mercadoria é – a princípio – valor de uso e valor de troca. O valor de uso, produzido pelo caráter concreto do trabalho representa o caráter teleológico e útil do trabalho, se realizando quando o produto é consumido ou utilizado para um determinado fim. O valor de uso é um produto que satisfaz necessidades. Uma vez que a satisfação das necessidades humanas depende da mediação do trabalho, a produção de valores de uso independe da forma social em que ocorrerá e seu valor útil, só se efetivará, quando consumido ou utilizado (MARX, 1867/1996).

O valor de uso é portador material do valor de troca. Isso quer dizer que todo valor de uso tem a possibilidade de ser trocado por outro valor de uso distinto de si mesmo. Disso resulta que “O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valor de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço” (MARX, 1867/1996, p. 114). A relação quantitativa em que dois objetos são cambiados entre si, portanto, é definida por Marx como valor de troca.

Para que seja possível que um valor de uso seja trocado por outro tão distinto de si, é necessário que se investigue o que há de comum entre eles. Marx afirma que, ao se abstrair o valor de uso de uma mercadoria, resta-lhe o fato de ser o produto do trabalho e conseqüentemente, abstrai-se também os elementos (materiais e formais) que fazem dele valor de uso. Ao final, todos os trabalhos dispendidos para objetivação do produto são reduzidos a algo em comum, restando o fato de ser “[...] uma simples massa amorfa [*Gallerte*] de trabalho humano indiferenciado, *i.e.*, de dispêndio de força de trabalho humana” (MARX, 1867/1996 p.116). Assim, nas relações de troca revela-se o que há de comum entre os produtos: o valor, que tem no trabalho a sua substância, ou seja, quantidade de trabalho social humano abstrato objetivada no produto. Neste sentido, a quantidade de trabalho socialmente necessária para a produção de uma mercadoria é o que determina o seu valor. (MARX, 1867/2013).

Por um lado, o trabalho é dispêndio de força humana, no seu sentido fisiológico, e enquanto trabalho humano abstrato confere à mercadoria o seu valor. Por outro lado, este dispêndio de força humana de trabalho é dedicado exclusivamente a um fim, assumindo, por assim dizer, a qualidade de trabalho concreto, trabalho que produz valores de uso (MARX, 1867/1996). Assim como a mercadoria, o trabalho que produz mercadorias possui um duplo caráter.

Destarte, a atividade vital humana (o trabalho), é a mediação entre o ser social e a natureza, na medida em que produz a vida humana, de modo a materializar a condição humana.

O trabalho é, portanto, atividade exclusivamente humana, uma vez que, diferentemente dos animais, o produto do trabalho existia representado idealmente na consciência do/a trabalhador/a. Marx esclarece:

Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos esse último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (MARX, 1867/2013, p. 256).

É por meio do trabalho, pois, que o ser se liberta da condição natural, com vistas à superação da natureza e produção de sua própria história. Trabalho, é pois, atividade libertadora humana.

No processo simples de trabalho, Marx (1867/1996) define três elementos que dele são componentes. O primeiro deles é o próprio trabalho, destinado a um determinado fim. O segundo refere-se ao objeto de trabalho, ao que se aplica o trabalho. E o terceiro elemento são os meios de trabalho.

O objeto de trabalho é tudo aquilo extraído da natureza pronto para a utilização imediata, por exemplo, a terra, que é o objeto universal do trabalho humano, bem como os peixes. O objeto de trabalho pode ser encontrado também sob forma de matéria prima, quando este já sofreu modificação por meio do trabalho anterior.

Os meios de trabalho são definidos como aquilo que será inserido entre o ser humano e o objeto a ser manuseado, mediando sua atividade a fim de atingir o objetivo almejado. Esses meios de trabalho abrangem todas as condições materiais do processo de trabalho, como por exemplo, os locais onde os/as trabalhadores/as produzem.

Lukács, ao se referir aos meios de trabalho, postula:

O ponto no qual o trabalho se liga ao surgimento do pensamento científico e ao seu desenvolvimento é, do ponto de vista da ontologia do ser social, exatamente aquele campo por nós designado como busca dos meios (LUKÁCS, 2013, p.57).

Desta forma, é na busca pelos meios através da posição dos fins, que será possível realizar ou não a transformação da natureza. Somente por meio da investigação dos meios é que se tornará possível adquirir o conhecimento necessário para a objetivação previamente ideada.

O momento teleológico marcado pela posição dos fins e busca dos meios, conforme afirmado por Lukács (2013), se refere exatamente ao processo de trabalho que Marx explica a

partir de seus elementos gerais. Assim, pode-se entender o processo de trabalho como o processo que depende da posição dos fins, da busca dos meios, da mudança da forma da matéria e de uma nova objetivação produzida.

É importante destacar que uma posição dos fins e busca dos meios que não se efetiva é estéril, uma vez que quando a posição teleológica não se efetiva, ou seja, não é realizada, a consciência se torna impotente diante da natureza. Para Lukács:

[...] o pôr do fim e a investigação dos meios nada podem produzir de novo enquanto a realidade natural permanecer o que é em si mesma, um sistema de complexos cuja legalidade continua a operar com total indiferença no que diz respeito a todas as aspirações e ideias do homem. Aqui a investigação tem uma dupla função: de um lado evidencia aquilo que em si governa os objetos em questão, independentemente de toda consciência; de outro, descobre neles aquelas novas conexões, aquelas novas possibilidades de funções através de cujo pôr-em-movimento, tornam efetivável o fim teleologicamente posto. (LUKÁCS, 2013 p. 54).

A teleologia está intrinsecamente ligada ao trabalho, uma vez que este é “o único ponto onde se pode demonstrar ontologicamente um por teleológico como momento real da realidade material” (LUKÁCS, 2013, p. 51). Assim, é somente no processo de trabalho que a teleologia se torna posta, uma vez que quando objetivado o produto do trabalho, se torna evidente que este resultado não seria possível se antes não fosse precedido por uma ideia que está constringida pelos limites do desenvolvimento do próprio processo de trabalho.

Destarte, o processo de trabalho implica uma atividade orientada a um fim, qual seja a produção de valores de uso, de modo a satisfazer necessidades humanas. Marx (1867/1996) afirma que dois fenômenos característicos são revelados no processo de trabalho, no qual o/a trabalhador/a vende sua força de trabalho ao capitalista.

No processo de produção capitalista, os meios de produção e objeto de trabalho não pertencem ao/a trabalhador/a. Este é dirigido pelo capitalista, que “produz” as mercadorias conforme seus interesses. Ou seja, a posição dos fins é realizada por outro ser que não o trabalhador. Desta forma, ao produzir determinada mercadoria, ele precisa transformar o valor utilizado na sua produção em mais valor. A respeito disso Marx atesta:

Primeiro, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria: Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia (MARX, 1867/1996, p. 305).

Significa dizer que a propriedade dos meios de produção é expropriada do/a trabalhador/a, portanto, são expropriados os meios de produzir sua própria vida, tendo que vender sua força de trabalho para garanti-la.

Uma vez que os meios de produção e os objetos de trabalho - ou seja, os elementos fundamentais para a produção da vida - não pertencem ao trabalhador, este terá de vender sua força de trabalho. Seu valor, como de qualquer outra mercadoria, é determinado pelo tempo socialmente necessário à sua reprodução; este quantum de trabalho está materializado no conjunto de mercadorias que ele precisa consumir para estar vivo. Porém, ao vender sua força de trabalho, o trabalhador recebe o total equivalente ao que ele consegue produzir em parte de sua jornada. Ou seja, apenas parte do tempo ele estará trabalhando para pagar seu salário. O resto do tempo ele estará produzindo mais valor para o capitalista. A diferença entre o que a força de trabalho produz e aquilo que ela mesma vale é o que Marx chamou de mais-valia. A força de trabalho é a única mercadoria capaz de produzir mais valor do que ela mesma possui.

Ainda sobre o processo de produzir mais-valia que explora o trabalhador, Marx afirma:

Na verdade, o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Ele não pode obter um, sem desfazer-se do outro. O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco ao seu vendedor, quanto o valor de uso do óleo vendido, ao comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, a utilização dela durante o dia, o trabalho de uma jornada. A circunstância de que a manutenção diária da força de trabalho só custa meia jornada de trabalho, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar um dia inteiro, e por isso, o valor que sua utilização cria durante um dia é o dobro de seu próprio valor de um dia, é grande sorte para o comprador, mas, de modo algum, uma injustiça contra o vendedor. (MARX, 1867/1996, p. 311).

Com isso Marx quer dizer que, esse processo caracteriza-se como um processo de exploração e não de expropriação, uma vez que o proprietário da força de trabalho, é o próprio trabalhador e pode vendê-la ao capitalista. Nesse processo de produção de valor e mais valia, o trabalhador e capitalista estabelecem uma relação de igualdade, visto que a força de trabalho é trocada pelo seu equivalente, ou seja, pelo seu valor. Dessa relação de exploração, decorrem formas de alienação e estranhamento.

Nos *Manuscritos de 1844*, Marx analisa quatro formas de estranhamento. A primeira delas, diz respeito à relação do ser humano e o produto do seu trabalho. Neste caso o produto torna-se estranho ao seu produtor, aparece-lhe com um poder independente dele. Assim, à medida que seu trabalho é objetivado, torna-se também “desefetivo” (MARX, 1844/2004, p.80), pois, o ser humano torna-se servo do objeto. Posto isso, configura-se que o produtor não se reconhece enquanto parteiro de seu produto.

Quanto maior a exteriorização do produtor, agora efetivada, menos ele possui, ficando assim, sob controle desse produto. Assim, o mundo objetivo produzido por ele se tornará maior à medida que o/a trabalhador/a se torna menor, se desgastando cada vez mais a fim de produzir para o capitalista. Deriva-se daí o fato de que o/a trabalhador/a, sob o modo de produção capitalista, se vê mais estranhado ainda, uma vez que não faz parte do processo de busca pelos meios e posição dos fins. Resta a este, o ato de objetivar o que foi pensado pelo capitalista.

A segunda forma de estranhamento refere-se ao próprio trabalho estranhado. Enquanto que na primeira forma, o estranhamento surge no produto final do trabalho, agora ele aparece na atividade em si. Se o produto do trabalho já se mostrava estranho ao trabalhador, a atividade que dá origem a este último, também não pertencerá a ele.

O processo de trabalho, ou melhor, nenhuma parte do processo de trabalho é determinada pela individualidade do trabalhador. Este trabalha para satisfazer necessidades animais, como comer, procriar e não a fim de atender suas carências especificamente humanas. A atividade vital do ser humano lhe é apresentada estranhada de si mesmo, atividade que se volta contra ele mesmo.

A terceira determinação do estranhamento é o estranhamento do gênero humano. Essa forma é resultante das duas primeiras. Uma vez que o ser humano se vê estranhado de todo produto de seu trabalho e da atividade que o dá origem, sua natureza genérica, igualmente se vê estranhada.

A atividade genérica do ser humano é transformada em um mero meio de sobrevivência, pois, não é uma atividade consciente livre. Afirma Marx:

Pois primeiramente o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo (Art) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma species, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece só como meio de vida (MARX, 1844/2004, p. 84).

Uma vez que o produto do trabalho, bem como a atividade que dá origem a esse, não pertence ao trabalhador, a quem pertence? Esse é o questionamento que Marx (1844/2004) faz com o intuito de explicar a quarta forma de estranhamento, que ele chama de “[...] estranhamento do homem pelo [próprio] homem” (p.85). Assim, ao afirmar que o produto do trabalho lhe é estranho, logo, ele pertence a outro. A relação desse humano com o outro distinto de si mesmo se dá de forma estranhada, sendo o outro o senhor do seu objeto.

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a

um outro homem fora o trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem (MARX, 1844/2004, p.86).

Neste texto de 1844, Marx faz antever a divisão de classes como fundamento da exploração do humano para o humano, movimento que apenas se completa com a fundamentação econômica por ele oferecida em *O Capital*.

Essas características do trabalho em geral e do trabalho no capitalismo, são elementos básicos e independem das transformações que ocorrem no mundo do trabalho no capitalismo, pois, mesmo com as distintas formas de organização do trabalho, estas características se manterão ou algumas delas, inclusive, se amplificarão, como a divisão do trabalho, por exemplo.

Assim, a questão que nos é colocada radica que na sociedade capitalista, as relações sociais de produção determinam a vida em geral, pois, nessa forma de sociedade, as relações sociais acontecem impreterivelmente mediante a troca de mercadorias. A educação, e a escola, especialmente, inseridas nessa lógica, não estão subordinadas ao controle direto da produção capitalista, porém, estão submetidas ao capital de forma política e ideológica, por isso se faz necessário o entendimento da dinâmica do mesmo.

2.2 A relação trabalho e educação sob o pressuposto do capital

Para que seja possível compreender a relação entre trabalho e educação sob o pressuposto do capital, a partir da perspectiva que reivindicamos nesse estudo, a saber o materialismo histórico-dialético, faz-se mister retomarmos, ainda que de maneira breve, os fundamentos ontológico-históricos da referida relação. Feito isso, buscamos compreender como a indissociável relação entre essas categorias será cindida ao longo da história, partindo do advento da propriedade privada e da divisão social do trabalho.

Ao tratarmos os fundamentos histórico-ontológicos da relação entre trabalho e educação, temos como intento, demonstrar, a partir das condições efetivas da realidade, de que forma esse processo é produzido e desenvolvido no decorrer da história pela ação humana, cujo produto desse processo, não é outra coisa, senão, o próprio ser dos seres humanos (SAVIANI, 2007).

Não nos fundamentamos, pois, nas concepções de caráter especulativo e metafísico que se contrapõem à existência histórica do ser social, que predominaram no desenvolvimento do pensamento filosófico, como por exemplo, a concepção bergsoniana; ou em concepções que

elegem a racionalidade como atributo essencial do ser social - reivindicada por Aristóteles -, como bem explicita Saviani (2007).

Ao reiterarmos as assertivas, temos o intento de ratificar que a essência humana é produzida pelos próprios seres humanos, à medida que, em um primeiro momento no que se refere à história da humanidade, o ser carece de transformar a natureza em função das suas necessidades de sobrevivência.

Esse intercâmbio entre o ser e a natureza, chamado trabalho, em que ao mesmo tempo transforma a natureza e transforma a si mesmo, determinando sua essência humana é, também, um processo educativo, uma vez que é necessário, ao indivíduo, apreender a produzir sua própria existência. Significa dizer que a existência humana não é dada naturalmente, esta somente se efetiva no produto do trabalho. Isto é, o ser humano não o nasce sendo, é necessário que ele aprenda a sê-lo. É imprescindível, pois, que o ser se produza, se forme, pois:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí, apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles [...] Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Assim, corroboramos com Saviani (2007), ao afirmar que a essência do ser humano, não é dada naturalmente ou espiritualmente, sua essência é produzida a partir do intercâmbio com a natureza, sua essência é o trabalho, pois é a partir deste processo de produção que o ser produz a vida material e a si mesmo:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX e ENGELS, 2007, p. 19).

Destarte, na relação entre trabalho e educação, radica uma relação de identidade como nos demonstra Saviani (2007). O autor chama atenção para a coincidência desses processos nas comunidades primitivas, dado que não havia divisão de classes e a produção era coletiva. Deste modo, a educação era o processo de produzir a própria vida, à medida que “[...] dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

A partir do desenvolvimento da produção, ocorre um processo de divisão social do trabalho e de apropriação privada da terra que, por conseguinte, gera a divisão das sociedades em classes, visto que à alguns era destinada a posse da terra e a outros a venda da sua força de trabalho. Com isso temos que, à relação de identidade entre educação e trabalho se introduz uma cisão, como nos afirma Saviani (2007, p. 155) e promove formas de educação diferentes aos seres humanos:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Segundo o autor, por meio dessa separação, uma forma específica de educação se origina, em contraste à forma de educação inerente ao processo produtivo, qual seja, a modalidade de educação que deu origem a escola e será identificada como educação propriamente dita. Essa forma de educação era destinada à classe dominante, que dispunha de tempo livre, isto é, à classe que detinha as posses de terras, enquanto a educação da maioria ainda se mantinha coincidente ao processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

À escola cabia, portanto, a responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista, uma vez que o desenvolvimento da mesma, se identifica ao apartamento do trabalho produtivo. Isso se tornou possível por meio do próprio processo produtivo, visto que, ao passo que os seres humanos se organizaram a fim de produzir a vida, isto é o modo como organizavam o processo produtivo, à organização da escola institui-se como apartada à produção (SAVIANI, 2007). Separação essa que, reflete a divisão determinada historicamente entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

Destarte, à escola era destinada à instrumentalização das lideranças militares, assim como das lideranças políticas, que faziam parte da classe dominante, e aos trabalhadores restavam as funções manuais, que por sua vez, não exigiam preparo escolar. À formação destes

últimos bastava o próprio exercício de dadas funções, com orientação dos chamados ‘mestres de ofícios’ (SAVIANI, 2007).

Com o surgimento da sociedade capitalista, as relações engendradas nessa nova forma de organização da vida geram antagonismos diversos, entre eles, o próprio sentido de trabalho, que agora se apresenta como ferramenta de alienação, como discutido no item anterior.

Nesse sentido, a crescente transformação dos meios de produção promovida pela expansão do capitalismo resulta nas alterações da dinâmica das relações de produção e nas formas de trabalho. Essas, por sua vez, são condizentes com cada momento histórico de determinado modo de produção, porém, no sistema capitalista, além das formas de gestão do trabalho coexistirem entre si, elas se assemelham devido a vários fatores, dentre eles o controle do processo de trabalho e as formas de opressão e resistência entre capitalistas e trabalhadores/as, independente da gestão do trabalho que se colocam, inclusive à educação.

Portanto, para que possamos compreender de que forma a educação é permeada pelas contradições engendradas pelo modo de produção capitalista, é mister recuperarmos as discussões pertinentes aos modos de organização do trabalho, assim como as transformações ocorridas nessa dada quadra histórica a fim de entendermos o lugar da educação e as demandas postas à esta e aos/as professores/as.

2.3 Reflexões sobre a relação entre a gestão do trabalho e a educação sob o capital

A crescente transformação dos meios de produção promovida pela expansão do capitalismo resulta nas alterações da dinâmica das relações de produção e nas formas de trabalho. As formas de trabalho são condizentes com cada momento histórico de determinado modo de produção, porém, no sistema capitalista, além das formas de gestão do trabalho coexistirem entre si, elas se assemelham devido a vários fatores, dentre eles o controle do processo de trabalho e as formas de opressão e resistência entre capitalistas e trabalhadores/as, independente da gestão do trabalho. Sendo assim, neste item serão discutidos os diferentes modos de gestão do trabalho sob o capital, bem como sua repercussão na subjetividade do trabalhador, na produção, no Estado, dentre outros aspectos.

A partir do século XX, a produção se organiza em torno de três modos de gestão do trabalho: taylorismo, fordismo e toyotismo. O modelo que posteriormente será conhecido como taylorismo/fordismo torna-se predominante no período que compreende o começo do século até os anos 1970. Após isto, o toyotismo será o modo de gestão do trabalho dominante nas economias de ponta do capitalismo.

Ao final do século XIX e início do século XX, Frederick Winslow Taylor (1856-1915), inaugura um sistema de organização do trabalho, chamado a posteriori de taylorismo. A difusão do sistema de Taylor para os países centrais do capitalismo coincide com parte da Segunda Revolução Industrial, período esse em que o conhecimento científico fazia-se relevante para o desenvolvimento das indústrias química, elétrica e metalúrgica, correspondendo às necessidades da época. Surgia assim, uma nova cultura do trabalho (MERLO e LAPIS, 2007).

Taylor era um jovem estadunidense de família rica, que desistiu dos estudos para trabalhar como aprendiz de operário de uma fábrica metalúrgica, cujos proprietários eram conhecidos de sua família. Taylor, enquanto trabalhava na fábrica, constatou que o operário produzia menos do que sua capacidade produtiva, ou seja, o operário tinha uma determinada capacidade produtiva que não era alcançada, pois o mesmo gastava tempo em diversas operações ao longo da produção, como por exemplo, na troca de ferramentas (PINTO, 2010).

Desta forma, Taylor passou a fazer observações e testes de medição do tempo em tarefas que eram executadas, para que as tarefas desnecessárias pudessem ser eliminadas e o potencial do trabalhador pudesse ser utilizado inteiramente. De acordo com Pinto (2010), a organização de Taylor ampliou a divisão técnica do trabalho, parcializando ainda mais as pequenas tarefas e funções com o objetivo de eliminar todo o tempo morto e, conseqüentemente, de tornar o processo produtivo mais ágil, tanto na produção em si, quanto na administração. Ao eliminar os tempos mortos, Taylor estava, concomitantemente, homogeneizando o tempo médio de trabalho e potencializando a extração de mais valia. Esta racionalização dos processos de trabalho ficou conhecida como *administração científica do trabalho*.

Na produção taylorista, a gerência tinha função de agrupar o conhecimento que os/as trabalhadores/as possuíam e, transformá-lo em fórmulas e leis, desenvolvendo assim uma ciência da gestão do trabalho (PINTO, 2010). Além disso, a gerência seria responsável por desenvolver uma ciência a fim de substituir métodos sem caráter científico; basear-se cientificamente para treinar, instruir e aprimorar a trabalhadora ou o trabalhador, ao invés de permitir que os mesmos o façam; contribuir para que a trabalhadora ou o trabalhador utilizem os princípios científicos em sua prática; sustentar que há divisão do trabalho e das responsabilidades entre a direção e os/as trabalhadores/as, para que ambos não executem tarefas que fujam de suas funções (PINTO, 2010). Na verdade, a submissão do trabalho ao capital é ampliada, destituindo cada vez mais o/a próprio/a trabalhador/a.

Do ponto de vista das ações concretas a serem aplicadas no interior do processo de produção para atender as condições que foram previstas por Taylor, destacam-se:

1º) estudo do tempo, com os materiais e métodos para realizá-lo corretamente; 2º) chefia numerosa e funcional e sua superioridade sobre o velho sistema do contra-mestre único; 3º) padronização dos instrumentos e material usados na fábrica e também de todos os movimentos do trabalhador para cada tipo de serviço; 4º) necessidade duma seção ou sala de planejamento; 5º) princípio de exceção na administração; 6º) uso da régua-de-cálculo e recursos semelhantes para economizar tempo; 7º) fichas de instrução para o trabalhador; 8º) ideia de tarefa na administração, associada a alto prêmio para os que realizam toda a tarefa com sucesso; 9º) pagamento com gratificação diferencial; 10º) sistema mnemónico para classificar os produtos manufaturados e ferramentas usadas, etc.; 11º) sistema de rotina; 12º) novo sistema de cálculo do custo, etc., etc. (TAYLOR, 1966, p. 83).

Evidencia-se que nesse modo de gestão do trabalho estão presentes a anulação e robotização dos/as trabalhadores/as que são designados para desempenhar determinada tarefa, nesse caso, parcelada, como afirmado por Taylor:

Se você é um operário classificado deve fazer exatamente o que este homem lhe mandar, de manhã à noite. Quando ele disser para levantar a barra e andar, você se levanta e anda, e quando ele mandar sentar, você senta e descansa. Você procederá assim durante o dia todo. E, mais ainda, sem reclamações. Um operário classificado faz justamente o que se lhe manda e não reclama (TAYLOR, 1990, p. 46).

Revela-se assim que qualquer possibilidade de interferência no processo produtivo bem como a criatividade dos/as trabalhadores/as foi praticamente anulada, renunciando qualquer habilidade que o/a trabalhador/a envolvido na produção possuísse. Distancia-se cada vez mais a subjetividade da atividade do/a trabalhador/a, amplificando ainda mais o estranhamento do/a trabalhador/a em relação à sua própria atividade.

A partir das proposições aqui expostas acerca do desenvolvimento do sistema de Taylor, nota-se, que estas estavam relacionadas com controle do ritmo e a intensificação do trabalho, para que dessa forma, os capitalistas pudessem extrair uma maior parcela de mais-valia, utilizando de um discurso apresentado como técnico-instrumental e imparcial.

Também no início do século XX, Henri Ford (1841-1925) daria origem a outro modo de gestão do trabalho, conhecido posteriormente como fordismo, que se caracterizava pela ampliação da produção de veículos para o consumo em massa. Dessa forma, os custos para a produção seriam reduzidos equilibrando-se em razão do consumo que aumentaria. Nessa forma de gestão do trabalho, os/as trabalhadores/as ficavam dispostos na linha de produção em série e suas atividades eram fracionadas.

Pinto (2010) explica que, Ford não foi o criador da linha de montagem em série. Na verdade, ele apenas inovou o que já era feito no sistema de carretilhas adotado para esquartejar quadrúpedes utilizados para alimentação humana em Chicago. As fábricas de Henry Ford, entretanto, foram as primeiras a utilizar esse sistema em larga escala para produção em massa. Com seu sistema de simplificação no processo de produção, Ford conseguiu, em pouco tempo,

reduzir o tempo de montagem de um automóvel modelo T de 12,5 horas para 93 minutos (PINTO, 2010).

Em síntese, o autor afirma que o sistema taylorista/fordista diz respeito à simplificação do processo de produção de modo que o/a trabalhador/a irá torna-se um “apêndice da máquina”, refazendo os movimentos repetitivos num reduzido espaço de tempo, sem precisar de experiência no trabalho executado. Dentre os meios utilizados para essa simplificação do processo produtivo estão:

[...] “a limpeza” dos locais de trabalho e da mente dos trabalhadores enquanto aí estiverem, a clareza dos objetivos e das tarefas, a extrema simplificação e uniformização do trabalho a um plano que possibilitasse uma automação mais abrangente, elevando o controle do ritmo [...] (PINTO, 2010, p.40).

Os elementos fundamentais do sistema taylorista/fordista de gestão do trabalho são: a produção em massa, por meio da linha de montagem e produtos homogêneos; o controle do tempo e do movimento por meio dos cronômetros; a fragmentação das atividades e funções a serem executadas pelo/a trabalhador/a; a cisão entre elaboração e execução presentes no processo de trabalho, dentre outros (PINTO, 2010).

Ao longo do século XX, mais particularmente entre a segunda década e os anos 1970, vigorou o modelo de produção taylorista/fordista que impulsionou a acumulação de capitais. A partir da década de 70, o sistema taylorista/fordista entra em crise. Esta crise se expressa como uma crise estrutural do sistema produtivo, em que se ressalta a propensão à queda da taxa de lucro, devido a fatores econômicos, políticos e ideológicos (ANTUNES, 2009). Posto isso, demandar-se-á a efetivação de novos meios e formas de acumulação do capital para que fosse possível a restauração do quadro crítico que se colocava no momento.

Com relação à crise e sua repercussão no mundo, pode-se afirmar que:

A partir da segunda metade dos anos 60, produtores de custos menores [Alemanha e especialmente Japão] expandiram rapidamente sua produção (...) reduzindo as fatias do mercado e taxa de lucro de seus rivais. O resultado foi o excesso de capacidade e de produção fabril, expresso na menor lucratividade agregada no setor manufatureiro das economias do G7 como um todo (...) foi a grande queda de lucratividade dos Estados Unidos, Alemanha, Japão e do mundo capitalista adiantando como um todo – e sua incapacidade de recuperação – a responsável pela redução secular das taxas de acumulação do capital, que são a raiz da estagnação econômica de longa duração durante o ultimo quartel do século, [a partir] do colapso da ordem de Bretton Woods entre 1971 e 1973. (...) As baixas taxas de acumulação de capital acarretaram índices baixos de crescimento da produção e da produtividade; níveis reduzidos de crescimento da produtividade redundaram em percentuais baixos de aumento salarial. O crescente desemprego resultou do baixo aumento da produção e do investimento (BRENNER, 1999 apud ANTUNES, 2009, p. 32-33.).

O elemento explosivo desta crise, como de toda crise capitalista, foi a superprodução de mercadorias. O modo de produção capitalista não conseguia efetivar a produção de valor, ou seja, as mercadorias não realizavam o seu valor. Dessa forma, o sistema taylorista/fordista dava seus primeiros sinais de esgotamento, obrigando a sociedade capitalista a acentuar e reorganizar o controle do trabalho bem como o processo produtivo.

Como já assinalado por Antunes (2009), dentre alguns dos elementos que mais se destacavam como expressões desta crise estão: o aumento do preço da força de trabalho resultante das lutas sociais dos anos 60 que visavam o controle da produção social, reduzindo a produtividade, levando à queda da taxa de lucro; impossibilidade do modelo taylorista/fordista de atender a diminuição do consumo que se intensificava como resposta ao desemprego estrutural; a aliança entre as empresas monopolistas e oligopolistas que resultaram no maior acúmulo de capitais; a crise do *WelfareState*⁵, que previa a assistência estatal garantindo os padrões mínimos de saúde, educação, habitação, renda e seguridade social, devido ao aumento desses programas de assistência resultando na diminuição dos gastos públicos, e sua transferência para o capital privado.

Como reação a essa crise estrutural, o capital desencadeou uma série de modificações no âmbito do processo produtivo medida que ficaram conhecidas como reestruturação produtiva e visava à recuperação dos níveis de acumulação de capital. A reestruturação produtiva implica, segundo Souza (2006), na inserção do aperfeiçoamento tecnológico bem como na introdução de novas formas de gestão e controle do trabalho.

De acordo com Pinto (2010), instituíram-se novas formas de acumulação flexível, que tinham como objetivo “[...] a flexibilização dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada pelo Estado” (p.47), por meio de novas formas de gestão organizacional e avanço tecnológico. A esse novo modelo de gestão do trabalho, deu-se o nome de toyotismo.

Esse modelo de gestão do trabalho surgiu no Japão, em consequência da busca de inovações pelas empresas japonesas, em um momento que se caracterizava pelo lento crescimento econômico do país. Criado por Taiichii Ohno, um engenheiro industrial da Toyota, esse sistema produzia conforme a demanda, evitando assim a superprodução e a não

⁵Compreende um sistema de “compromisso” e de “regulação” entre capital e trabalho mediado pelo Estado, que foi instituído durante o pós-guerra e limitava-se a uma parcela dos países capitalistas avançados – notoriamente, do centro da Europa – priorizando a extensão de direitos sociais, a oferta universal de serviços sociais, a preocupação com o pleno emprego, a institucionalização da assistência social e da seguridade social como rede de defesa contra a pobreza e meio de garantir a manutenção de padrões mínimos de atenção às necessidades básicas (ANTUNES, 2009). Esse compromisso assegurava esses ganhos sociais e seguridade social “em troca do abandono pelos trabalhadores, do seu projeto histórico-societal” (p. 40).

acumulação dos produtos e matérias-primas (PINTO, 2010). Com a crise, tornou-se necessário a adoção de um modelo produtivo que afastasse o perigo da superprodução.

Inicialmente a adesão ao modelo toyotista foi realizada pelas empresas do ramo automobilístico. Posteriormente difundiu-se para o conjunto do setor industrial e para ramos do setor de serviços nos países centrais bem como nos países de industrialização intermediária (ANTUNES, 2002).

O modo de gestão do trabalho toyotista é vigente no século XXI, porém ele coexiste com os demais modos de produção antecedentes - taylorismo e fordismo. Esse modo de gestão do trabalho é, conforme Souza:

[...] muito mais a aquisição, pelo capital, de novas estratégias de subsunção da força de trabalho, para extrair mais-valia em situações contemporâneas, do que a substituição de um padrão que se tornou obsoleto (SOUZA, 2006, p.76).

No caso desse modelo, a subsunção é real, uma vez que o/a trabalhador/a não controla seu trabalho, nem o ritmo. Este é controlado pela máquina, e se torna um apêndice da mesma. O/a trabalhador/a é privado do seu saber. Ao contrário da subsunção formal do trabalho que se caracteriza pelo/a trabalhador/a deter o saber de como fazer seu trabalho, como por exemplo, na manufatura.

Dentre alguns elementos que fazem parte do toyotismo estão: a automatização, o modelo just-in-time, a flexibilização da mão-de-obra, a gestão participativa, entre outros.

A automatização refere-se à utilização de máquinas que não precisam ser paradas manualmente quando problemas ocorrem, elas são capazes de parar automaticamente. Dessa forma, o trabalhador é capaz de se responsabilizar por distintas máquinas ao mesmo tempo e reduz-se o número de trabalhadores/as necessários na linha de produção. O chamado just-in-time, que literalmente traduzido quer dizer “no tempo certo”, surgiu diante da necessidade da criação de espaços que não eram suficientes para armazenar os estoques e, assim, devia-se produzir nada além do necessário, na quantidade necessária e no momento necessário, somente mediante a demanda (PINTO, 2010). A flexibilização da força de trabalho diz respeito à polivalência do/a trabalhador/a, tendo este que ser multifuncional para que possa assumir qualquer posto na produção. Para se manter no mercado de trabalho, o/a trabalhador/a precisa desenvolver um acervo cada vez maior e, ao mesmo tempo mais parcializado, de habilidades necessárias à produção.

Um processo de qualificação da força de trabalho é instaurado almejando cada vez mais a diminuição do desperdício com a justificativa de que o sucesso da produção seria alcançado

dessa forma, pois ao educar os/as trabalhadores/as, os objetivos da gestão toyotista – estoque mínimo, controle de qualidade, eliminação de tempos mortos – seriam atingidos.

Em relação à gestão participativa, os/as trabalhadores/as são induzidos a acreditarem que são participantes da empresa por meio de um posto de liderança, que muitas vezes são rodiziadas, respondendo à produção de modo que o/a trabalhador/a deixa de ter que comprometer-se com determinada peça ou etapa do processo produtivo de que era responsável e passa a ter de engajar-se com as metas da produtividade da empresa. Dificulta-se dessa forma qualquer ação sindical que pudesse existir, diante da competitividade e individualismo instaurados.

De acordo com Antunes e Alves (2004), essa maior participação e maior “envolvimento” exigidos à classe operária tem como consequência o estranhamento da subjetividade. Mesmo com esse maior “envolvimento” do/a trabalhador/a exigidos por esse modo de gestão do trabalho, este se vê estranhado diante do produto de seu trabalho e para quem ele é produzido. De acordo com Alves (2004), o toyotismo está vinculado a um novo controle do elemento subjetivo no processo de produção capitalista. A subjetividade do/a trabalhador/a é capturada com a finalidade de cooperação na produção capitalista. Com o toyotismo:

[...] procurou-se operar, de modo pleno, a subsunção real da subjetividade operária à lógica do capital, a articulação hábil da “força” (destruição do sindicalismo de base territorial) com a “persuasão” (altos salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política habilíssima) [...] (ALVES, 2004, p. 9).

Segundo Souza (2006) o toyotismo tem como característica distinta, destoando-o do taylorismo/fordismo, o modo de controle, que nesse caso é internalizado. Cada trabalhador/a controla a si mesmo e ao/a outro/a, enquanto que no taylorismo/fordismo esse controle é feito por um/a supervisor/a designado/a para exercer tal função. Assim, a flexibilização e a gestão participativa têm como objetivo substituir a externalidade do controle do processo produtivo – antes exercido por um capataz – pela internalização do controle pelos/as trabalhadores/as mesmos. Cada trabalhador/a se torna seu próprio gerente.

Diante desse novo modelo de gestão do trabalho atingiu-se a reestruturação da produção material, bem como o método de extração de mais-valia por meio das diversas adaptações da maquinaria, da polivalência exigida aos/as trabalhadores/as e da acumulação flexível. Faz-se presente a intensificação da exploração da força de trabalho ocasionada pela utilização de diversas técnicas, além do enxugamento do número da força de trabalho nas empresas.

Souza (2006) afirma que essas mudanças no mundo do trabalho, trouxeram consequências tanto objetivas quanto subjetivas para o conjunto da classe trabalhadora. No campo subjetivo, inclusive, a afetividade passou a ser mobilizada para a implantação do processo de cooperação.

Necessita-se, portanto, de um/a novo/a trabalhador/a que será agora, tratado/a como colaborador/a da empresa. Trabalhador/a flexível, multifuncional. Esse processo ocorre tanto na produção industrial, como nas empresas do comércio e setor de serviços. “Há, portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora” (ANTUNES, 2002, p. 50).

Dado que o processo de valorização do capital exigia novas formas de organização do trabalho, se fazia mister um novo tipo de indivíduo que atendesse tais necessidades e se ajustasse aos novos métodos da produção que, essencialmente se caracterizava pela automação, isto é, “[...] pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho das tarefas” (KEUNZER, 2003, p. 79).

À educação, portanto, cabia a função de vincular novas habilidades e modos de viver, sentir e pensar que atendessem a necessidade do capital e camuflassem a progressiva alienação que se colocava ao/a trabalhador/a. Conforme Saviani (2002, p. 22),

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. É, com efeito, aquilo que poderíamos chamar de “concepção produtivista de educação”.

Saviani explica que os investimentos à educação eram essencialmente regidos por motivos econômicos, dado que apresentavam um retorno superior do que outras formas de investimentos ligados à produção. Esse movimento demonstra a concepção de valor econômico direcionada à educação, “[...] considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2002, p. 22).

Assim, a educação escolar não ficou ileso às transformações ocorridas no mundo do trabalho. O padrão de acumulação vivido no capitalismo em decorrência da globalização e da reestruturação produtiva coloca ao Estado e a sociedade novas formas de relação. Paralelo a isso, novas formas de relações sociais são estabelecidas juntamente às relações entre trabalho, ciência, e cultura, cujo objetivo, no que se refere à educação, é a formação intelectual para alguns trabalhadores/as e a formação ‘cidadã’ a outros, ambos com o intento de responder às demandas da globalização e da reestruturação produtiva (KUENZER, 2003).

Se o fundamento deste novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que, da manufatura à fábrica moderna a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos (Marx e Engels, s.d.), tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador; assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores (p. 79).

Dessa forma, a escola foi constituída historicamente, de acordo com Kuenzer (2003) e Saviani (2002), como uma das formas materializadas da divisão entre saber teórico e práxis, e que, em última instância, tem expressado e reproduzido tal fragmentação, por meio das formas de organização, gestão, conteúdos e métodos.

Kuenzer (2003) aponta que, em um primeiro momento, um novo princípio educativo, constituído historicamente, determinou um projeto pedagógico, que perdura ainda hoje, cujo produto,

[...] deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em todas as suas modalidades, as quais, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação. Essa pedagogia do trabalho taylorista/fordista foi dando origem, historicamente a uma pedagogia centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas (KUENZER, 2003, p. 35).

Nessa perspectiva, a autora aponta que, os fundamentos da lógica formal, subsidiavam a concepção positivista de ciência que, por sua vez, orientavam a organização e seleção dos conteúdos em que “[...] cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se automatiza, quer das demais especialidades, quer das relações sociais e produtivas e concretas” (KUENZER, 2003, p. 35). O produto desse processo compreende uma pedagogia hierárquica e centralizada à garantia do disciplinamento da vida social e produtiva, requerida às demandas do mundo do trabalho, cujos conteúdos eram fragmentados e organizados hierarquicamente em sequências rígidas.

Ditada pelos princípios do taylorismo/fordismo que, expressavam a visão produtivista da educação, a chamada pedagogia tecnicista, descrita acima, foi implementada, no Brasil, pela lei n. 5692 de 1971, que teve como objetivo conduzir às escolas os procedimentos de objetivação do trabalho assim como nas fábricas (SAVIANI, 2002).

Destarte, a tendência pedagógica tecnicista ratifica essa cisão entre pensamento e ação, dado que ora privilegia a racionalidade formal ora a racionalidade técnica, determinada pelos modos de gestão taylorista/fordista. No que se refere à formação escolar e profissional, Afonso C. Neto explica que, o objetivo era o desenvolvimento da capacidade de memorização dos conhecimentos e repetição de procedimentos sequenciais (NETO, 2006). Ao trabalho do/a professor/a, eram exigidos domínio técnico dos procedimentos requeridos ao ensino e sua aplicação. À qualificação do/a professor/a para exercício do seu trabalho, foram criadas políticas educacionais que mantinham uma relação íntima com as necessidades do capital, cuja finalidade era dar subsídios ao desempenho de funções específicas e operacionais.

Assim, o trabalho docente orientava-se pelo domínio de aplicação de técnicas derivadas de um conhecimento de procedimentos adequados de ensino. Neste caso, a competência do professor reside no domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem. Ou seja, o conhecimento pedagógico era reconhecido pela capacidade do/a professor/a de empreender meios mais eficientes para alcançar os objetivos determinados por outrem.

Saviani (2002) esclarece que essa tentativa de organizar a educação de modo a cumprir seu valor econômico se empenhou, no primeiro período, entre os anos de 1950 e 1970. No segundo período, que se deu a partir dos anos de 1980, as chamadas reformas educativas neoliberais se iniciaram, desta vez, influenciadas pelo toyotismo, pelo qual, ao mesmo tempo em que provocaram mudanças no processo produtivo, empregavam novas demandas à educação. A lógica que regia tal processo se dava entre a competitividade e a qualidade.

Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Nesse último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio da racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2002, p. 23).

Para garantir a maior extração de mais valia, aos/as trabalhadores/as foram exigidas capacidades intelectuais com o intento de se adaptarem à produção flexível, sendo algumas delas, a capacidade de comunicar-se adequadamente, a autonomia intelectual, a capacidade de enfrentar novas situações, o comprometimento com o trabalho, a criatividade, entre outras. Destarte, se exige o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, em que tal “[...] lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo” (KUENZER, 2003, p. 80).

De acordo com Kuenzer (1998) o modelo de qualificação se baseia, essencialmente, em conteúdos não sistematizados, ou seja, no saber fazer do/a trabalhador/a. Esse modelo de competências, visa a competitividade e a lógica da concorrência que, coloca ao indivíduo a responsabilidade de se qualificar para o mercado de trabalho. A pedagogia das competências, igualmente, contribui para o processo de mercantilização da educação. Esta pedagogia, ganhou força na década de 90, paralela às reformas educacionais para a reestruturação do capital e surgiu devido à necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador/a que deveria ser preparado/a para atuar em qualquer função.

Do mesmo modo, o papel da educação, segue fornecendo subsídios ao capital para sua manutenção.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada" (i.e. aceite pelos indivíduos "educados" devidamente) ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente (MESZAROS, 2008, p. 35).

Nota-se ainda, no que se refere às políticas de educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 90, as influências da Teoria do Capital Humano, que, numa visão liberal, enfatiza as capacidades e competências individuais na aquisição do conhecimento e, posteriormente, na busca por melhores posições no mercado de trabalho (FRERES, GOMES & BARBOSA, 2015). Desenvolvida por Theodore Shultz na década de 50, essa teoria afirma que por meio da educação, seria possível adquirir-se conhecimentos, habilidades e atitudes que poderiam transformar o trabalhador em capitalista. Sob o pressuposto desta teoria baseia-se a crença de que, ao possibilitar um aumento da instrução para a classe trabalhadora, a capacidade de produção aumentaria concomitantemente.

Nesse sentido, destaca-se, do mesmo modo, o relatório de Jacques Delors (em que se dá uma “nova cara” ao escolanovismo, mas que acaba por repetir seus pressupostos), o qual considera que a amenização das mazelas sociais estaria na valorização do Capital Humano, ou seja, via educação poder-se-ia potencializar as capacidades individuais (praticamente um determinismo biológico) a fim de conduzir a um desenvolvimento social mais harmonioso e um recuo da pobreza e da exclusão social. Diante disso, ensina o indivíduo a se responsabilizar pelo seu fracasso ou sucesso, numa concepção de educação que valoriza a diversidade dos saberes (mesmo os não científicos), numa consideração exacerbada dos desejos e interesses do aluno (espontaneísmo). Tal relatório é esvaziado e carregado de uma visão de ser humano e de

mundo pertencentes à classe dominante, que visa a manutenção da ordem social.

Convém destacar que, com o intento de reorganizar a educação de forma a atender as demandas do capital, o Banco Mundial elaborou uma série de conferências e fóruns de educacional em âmbito mundial, a começar pela Conferência de Jomtien, em 1990, que conclama a todos para que sejam responsáveis pela educação (FRERES, GOMES & BARBOSA, 2015).

Por conseguinte, a partir da década de 90, com as reformas educacionais influenciadas por organismos internacionais, o modelo de gestão escolar toma um caráter empresarial, devido a reconfiguração do papel do Estado na administração da educação, que passou de um estado promotor de bem-estar social a um Estado avaliador e controlador. Esta política neoliberal não contribui para a emancipação humana, a não ser para a manutenção do que já estava posto.

Nesta nova ordem mundial neoliberal, tem-se, portanto, a transformação do Brasil em um país das reformas, que está submetido às deliberações e interesses do capital, principalmente aos organismos multilaterais (exemplo: Banco Mundial). A educação, absorve e exprime ideias e práticas neoliberais (modernização, racionalização, flexibilização, terceirização, condições e estruturas precárias de trabalho, produtivismo, redução de custos, formação de capital humano, investimento do Estado nas instituições privadas) e se volta ao desenvolvimento econômico. Logo, se adequa às exigências do mercado, em que a aquisição de conhecimento é um bem privado, especialmente da classe dominante, transformando, portanto, a educação em uma organização social, de caráter utilitarista. Ao contrário desta tese, compreendemos que é preciso defender a educação enquanto instituição social, que deve priorizar o ensino do conhecimento científico construído e sistematizado ao longo da história da humanidade, se colocando, portanto, a serviço das reais necessidades da humanidade que não se curva aos interesses do capital.

Destarte, a educação caminha lado a lado às transformações do capital. Não é que ela é simplesmente impactada pelas contradições inerentes ao movimento desse modo de organização e reprodução da vida, e sim que, como parte de uma totalidade, a educação, e em especial, a educação escolar é estruturada pela classe dominante para empreender o controle social da classe trabalhadora. E como isso é feito? Segundo Edgard Neto, submetido à lógica do imperialismo, o Estado brasileiro subordina a educação às orientações dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, e outros), cuja estratégia é “adequar a educação nacional à economia globalizada sob a hegemonia do capital financeiro” (NETO, 2009, p. 47). Com isso, a política adotada é a que vise incentivar a concepção mercadológica do ensino.

Deste modo, o trabalho docente diretamente relacionado à atividade fim da escola - o ensino - é parte imprescindível à reprodução do capital, por meio da educação, e igualmente submetido à lógica do mercado. Porém, para que possamos compreender as relações engendradas pela readaptação funcional, que serão fundamentais a atribuição de sentido pessoal das professoras readaptadas ao trabalho que elas realizam, é necessário, antes de tudo, entendermos de que modo o trabalho docente é permeado pela lógica que invade a organização do trabalho na escola.

2.4 Planos neoliberais⁶ na educação e o processo de alienação do trabalho docente

Neto (2009) afirma que o imperialismo⁷, em parceria com os organismos mundiais (FMI, UNESCO, BID, BANCO MUNDIAL (BIRD), entre outros), implantou planos de ajustes neoliberais na educação, nos países da América Latina, incluindo o Brasil, assim como na África e na Ásia. Essas medidas, denominadas reformas e contrarreformas, tiveram impactos desiguais nos diversos países, mas no que se refere às diretrizes, o autor afirma que são semelhantes: “a redução da participação do Estado e realização de parcerias, com fundações, ONGs, empresas e sociedade civil na área educacional”. O autor evidencia também a perda de sentido da universalidade e gratuidade da Educação Pública, e da exclusividade do Estado como provedor da mesma.

Nesse sentido, o desenvolvimento da educação é determinado pelas necessidades do desenvolvimento da economia capitalista, que por sua vez, explora a classe trabalhadora. Assim, a educação não poderia servir a outra função, senão, para o controle do poder e

⁶ Planos esses que tem como objetivo adaptar os princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista, que deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado. Significa dizer que, no âmbito do liberalismo, a concepção de Estado foi sendo modificada, assim como foi transformada a relação deste com a educação escolar. De acordo com Neto (2009), no momento do Welfare State, o Estado tinha um caráter fortemente inventor na economia, motivo pela qual a educação era estratégica na formação do chamado capital humano, de modo a preparar o ser social para o mercado de trabalho. Nesse sentido, havia um investimento público em políticas públicas para a Educação, elaborou-se um plano nacional de educação e um sistema educacional de proporções nacionais e com tendências mais centralizadoras. Na conjuntura neoliberal, Neto (2009) nos explica que o Estado assume a forma de mínimo no que se refere ao investimento social. Isso porque a escola continua voltando-se à formação de força de trabalho para a nova organização do trabalho, mas agora, o Estado financiamento cada vez menos, trazendo consigo a intromissão da esfera privada sobre a educação escolar formal pública.

⁷ Imperialismo do Latim “imperium” que poderia ser traduzido como “poder através das armas”. Lênin (1984) é um importante referencial para pensarmos o imperialismo. Este militante bolchevique entende o imperialismo para além da origem da palavra (etimologia). Aborda o Imperialismo como a fase superior de desenvolvimento da política capitalista, sob direção da classe burguesa em seu processo de expansão continental, levando através das armas o modo de produção capitalista. Onde não existiam mercadorias, impunha-se a produção e venda das mesmas, de forma violenta (por meio de guerras) às populações, consideradas inferiores e com um papel definido diante dos interesses de classe da burguesia: existirem e produzirem de acordo com a égide dos interesses do capitalismo (como já se apontou na seção anterior).

manutenção do sistema capitalista, como nos demonstra Neto (2009). Para tanto, as transformações ocorridas na educação, acompanham as profundas mudanças políticas, econômicas e sociais.

Expressão desta assertiva são as mudanças provocadas no processo produtivo, decorrentes da globalização e da reestruturação produtiva, que demandam ao sistema educacional o redimensionamento de seu papel, questionando principalmente, o papel da escola como “unidade de formação para o mundo do trabalho e para a vida social” (NETO, 2009, p. 15). Destarte, à medida que se agudiza a crise estrutural da economia do capital, seus reflexos se estendem à crise da educação.

Em consonância com essas demandas postas à educação pelo neoliberalismo, já evidenciamos a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na década de 1990, que contou com a participação de 155 países, além de ONGs, internacionais e agências bilaterais e multilaterais. Cabe destacar que essa conferência foi patrocinada e coordenada pelos organismos multilaterais BIRD, BID, UNESCO, USAID E UNICEF. Nessa conferência foi aprovado a Declaração Mundial de Educação para Todos, estabelecendo um prazo de dez anos para a aplicação das diretrizes educacionais estabelecidas pelo Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, BID, entre outros, em associação com os governos e ONGs (NETO, 2009).

De acordo com Neto (2009), o governo FHC, fazendo jus às políticas das instituições do imperialismo, implementou por meio do MEC, uma política educacional subordinada às diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos, que se expressa no Plano Nacional de Educação (Lei, 10.172/01). Conforme o autor, essa política educacional possui dois pilares fundamentais: LDB 9394/96 e EC 14/96, que estão sintonia com a política do Estado mínimo, de modo a redefinir as funções do Estado em relação aos serviços públicos. Essencialmente essas diretrizes estabelecem “a descentralização administrativa financeira, prioridade para o ensino fundamental, municipalização, reforma do ensino médio, parceria com a comunidade e empresa, avaliação de desempenho e avaliação do rendimento escolar” (NETO, 2009, p. 19), preterindo a obrigação do Estado no que se refere à educação na tentativa de privatizá-la.

Em sintonia com a reforma do Estado, o MEC propagandizava que as escolas teriam autonomia e que decidiriam a melhor forma de utilizar as verbas. Entretanto, a nova LDB não contempla nossas principais reivindicações e adota a gestão participativa. Na verdade o governo FHC maquiou o projeto, querendo transparecer que estaria atendendo as reivindicações do movimento e que os problemas educacionais seriam resolvidos através da escola, sob alegação de que o problema de educação não é a falta de recursos e sim de gerenciamento. [...] O governo FHC, seguindo a Declaração Mundial de Educação, contrapôs o ensino básico ao ensino superior. Sucatearam as

universidades públicas em detrimento da expansão da educação superior privada (NETO, 2009, p. 19).

Nesse sentido, temos que a aplicação da política educacional de FHC, a serviço do FMI e do Banco Mundial, expressa a agudização da crise crônica do sistema educacional nacional (NETO, 2009). Essas medidas tinham como intento, o pagamento das dívidas interna e externa e não foram diferentes sob o governo Lula que, tal como o governo FHC, aplicou uma política educacional subordinada aos acordos com o FMI e Banco Mundial, aprofundando o plano de ajuste neoliberal. O produto dessas políticas é nefasto à educação, assim como aos alunos e profissionais inseridos no contexto educativo, contribuindo à reprodução das desigualdades sociais na sociedade de classes brasileira, como demonstrado por Neto (2009, p. 20):

Essa reprodução não se dá tanto pelos conteúdos que transmitem, mas pela exclusão da maioria dos alunos, pobres e das classes trabalhadoras dos bancos escolares. Dessa forma, o Plano Decenal de Educação para Todos, aplicado desde 1995, no governo FHC (PSDB), até o presente, no final do governo Lula (PT), materializado pelo PDE, aprofundou a crise crônica e estrutural da educação nacional.

Isso evidencia que a educação está subordinada às transformações na economia. Tanto a reforma educacional dos governos de FHC quanto do governo de Lula⁸ foram a serviço do Banco Mundial e FMI, o que aprofunda a ofensiva neoliberal na educação.

Como reflexo dos acordos entre o governo Lula e o FMI, Neto (2009) demonstra os cortes dos orçamentos de 2003, 2004 e 2005 que objetivavam a garantia do superávit primário:

A educação sofreu uma redução de recursos de R\$ 432 milhões em 2003 e em 2004 R\$ 627 milhões. Todos os programas sociais, inclusive o “Fome Zero”, também sofreram cortes nos recursos. Além dos cortes nos orçamentos, desvia anualmente mais de R\$ 5 bilhões da educação através da DRU (Desvinculação de Recursos da União) (NETO, 2009, p. 32).

Isto posto, fica claro que a política educacional do governo Lula deu continuidade à lógica de adequar o sistema educativo às leis do mercado e às transformações da economia brasileira e à globalização econômica (NETO, 2009). Portanto, foi uma continuação do plano de ajuste neoliberal aplicado por FHC durante todo seu mandato.

Toda essa conjuntura tem reflexo ao/a professor/a que, diante dessa crise estrutural da Educação Nacional, vê-se criminalizado e culpabilizado por meio de críticas reducionistas e simplistas que nada contribuem para o entendimento da totalidade da realidade.

⁸ De acordo com Neto (2009) na “Carta ao Povo Brasileiro”, o governo Lula assumiu que, se eleito, cumpriria os acordos com o FMI.

Para Neto (2009), os ajustes neoliberais na educação têm efetivado uma política de formação continuada ao treinamento em serviço. Significa dizer que,

[...] é uma política que visa conter custos. A formação inicial do docente é precária e divorciada da realidade educacional. Isto é assim porque os currículos dos cursos de licenciatura e do curso normal superior são ultrapassados e predominantemente de conteúdo propedêutico. Além disso, hoje, a formação inicial do professor é predominantemente na rede superior privada, que representa mais de 70% das formaturas em licenciatura (NETO, 2009, p. 38).

Nesse sentido, é necessária a transformação radical da formação inicial e continuada dos/as professores/as. A formação inicial deve visar a unidade entre teoria e prática com o objetivo de não mais formar professores/as apartados/as da realidade educacional. Cabe uma transformação nos cursos de licenciatura das universidades públicas e privadas que garanta essa unidade, como nos aponta Neto (2009). Além disso, concordamos com o autor quando pontua que, o Estado deve ter responsabilidade exclusiva sobre a política de formação continuada e que a formação continuada deve deixar de ser uma ‘reciclagem do profissional ou treinamento em serviço’, como vem sendo realizada.

Para tanto, Neto (2009) aponta alguns caminhos interessantes para um primeiro passo à valorização do/a professor/a, como por exemplo, a realização de convênios com as universidades públicas para a realização de formação continuadas, assim como a adoção de um plano de carreira docente e remuneração dignos, com responsabilidade exclusiva do Estado.

O autor faz uma importante análise de como o aprofundamento da crise global do capital penaliza a educação, a saúde e demais setores sociais, de modo a drenar os recursos públicos para empresas e instituições financeiras capitalistas. Isso se expressa, por exemplo, quando, em 2009, a imprensa anunciou a liberação de centenas de bilhões de reais para montadoras e bancos, pelo governo Lula/PT, enquanto à educação, saúde e outros setores, restaram os cortes no orçamento (NETO, 2009).

Resta evidente que o objetivo não é a superação da crise estrutural do sistema educativo nacional e mundial, uma vez que a política para garantir a Educação Pública e de Qualidade para Todos, reivindicada nos slogans das campanhas, não é o foco do imperialismo e da burguesia (NETO, 2009). Essas afirmações se verificam quando, ao analisarmos as metas estabelecidas pelo Plano Decenal de Educação para Todos e a legislação jurídica LDB 9394/96 e da EC n. 53/07, vemos que tanto o analfabetismo quanto a queda acentuada do desempenho entre 1995 e 2007, como demonstrado sucessivamente pelos dados do INPE-MEC, têm se

intensificado. Nesse sentido, Neto (2009) é incisivo ao afirmar que o PDE não tem como objetivo, e está longe de resolver a crise da educação, pois,

É um plano elaborado em parceria com empresários, instituições privadas, ONGs etc...É um plano que recupera todas as políticas públicas para a educação que vinham sendo aplicada pelo governo FHC (PSDB) e pelo governo Lula (PT), e está em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei 10172/01) e por consequência com o art. 87º da LDB-9394/96 (NETO, 2009, p. 46).

Nesse sentido, Neto (2009, p. 47) afirma que o PDE possui uma natureza neoliberal “à medida que imprime as políticas públicas para educação, tendo como parâmetro a avaliação de resultados face ao desempenho dos sistemas”. Isso significa que a política adotada visa incentivar a concepção mercadológica do ensino, uma vez que os recursos destinados à escola e a educação como um todo serão disponibilizados à medida que comprovarem seu desempenho por meio da avaliação dos seus resultados.

O reflexo desse desmonte da educação para o trabalho docente se apresenta com a maior burocratização do cotidiano escolar, que agora terá que lidar com funções que antes se concentravam nas secretarias do governo (NETO, 2009). Há, portanto, aumento do trabalho administrativo e da gestão financeira para o professor e para os gestores da escola que, precisavam buscar formas para garantir recursos para o funcionamento escolar. Esse fato, de acordo com Neto (2009), abre espaço para ações de ONGs e Fundações dentro do sistema educacional.

Com isso temos o aumento da responsabilidade dos/as professores/as pelas avaliações externas, no qual ao/a professor/a é colocada toda a responsabilidade no que se refere ao aprendizado dos alunos bem como pela melhora dos indicadores nos rankings de avaliação. Do mesmo modo, todo fracasso escolar e problemas nos rendimentos escolares é culpa do/a professor/a preterindo as discussões sobre as condições de trabalho, salário, entre outras coisas. Na verdade, ao responsabilizar o/a professor/a pelos problemas nos rendimentos e desempenhos escolares, surge a necessidade em desregulamentar a carreira docente, bem como incorporar o salário por desempenho ou os contratos sem via de concursos públicos, entre outros aspectos (NETO, 2009).

Cabe aqui ressaltarmos que trabalho docente é permeado pela tarefa estratégica de preparar os filhos da classe trabalhadora para, disciplinados desde os primeiros anos de vida, atuar na produção de modo a serem obedientes e a desenvolverem um rol de atitudes que sejam compatíveis às necessidades do processo de trabalho (COSTA, 2009). A formação do professor segue as mesmas determinações para que tal profissional possa conduzir o processo de ensino-desenvolvimento-aprendizagem de modo a cumprir determinada função.

Assim sendo, ao professor cabe o papel de reprodutor de informações e ideologias, uma vez que as condições objetivas de formação de professores, bem como as orientações internacionais para políticas educacionais têm conduzido ao esvaziamento dos conhecimentos da categoria docente e de toda a classe trabalhadora. Esse processo de esvaziamento, de acordo com Costa (2009) se dá desde a formação escolar e se caracteriza como elemento estrutural da alienação do trabalho, que é essencial ao modo de produção e organização da vida: o capitalismo. Ainda assim, não se pode negar “a apropriação autônoma dos conhecimentos, pois não é possível controlar a apreensão do conhecimento pelos alunos, mesmo em se tratando de um professor medíocre” (COSTA, 2009, p. 69).

Para a autora, o processo de trabalho do professor guarda especificidades em relação a outros processos, dado a natureza imaterial desse trabalho em que não há produção de bens materiais.

Marx define trabalho produtivo sob a capitalismo como trabalho que produz mais-valia para o capitalista ou serve para valorizar o capital. E afirma:

Por outro lado, porém, o conceito de trabalho produtivo se estreita. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve para à autovalorização do capital (MARX, 1996, p.136).

Inversamente, trabalho improdutivo é aquele que não se troca por capital, mas por rendimento, quer dizer, por salários ou lucro. Em “Teorias Sobre a Mais-Valia” e no “Capítulo Inédito de O Capital, Marx volta a dar as mesmas definições. O caráter de trabalho produtivo ou improdutivo não tem, nada que ver com o caráter material do trabalho ou do produto, mas por ser caráter social, pela relação social sob o qual se realiza, pois,

[...] não decorrem da qualificação material do trabalho (nem da natureza do produto nem da destinação do trabalho como trabalho concreto), mas da forma social determinada, das relações sociais de produção em que ele se realiza. [...] um ator por exemplo, mesmo um palhaço, é um trabalhador produtivo se trabalha a serviço de um capitalista (o empresário), a quem restitui mais trabalho do que dele recebe na forma de salário”. Por outro lado, “um alfaiate que vai à casa do capitalista e lhe remenda as calças, fornecendo-lhe valor de uso apenas, é trabalhador improdutivo (MARX, 2007, p. 138).

À medida que o capitalismo avança mais e mais trabalhos que eram realizados por trabalhadores improdutivos, são incorporados ao capital e passam a ser realizados por trabalhadores produtivos. Outrossim, o trabalho docente caracteriza-se como improdutivo, dado que compreendemos a atividade de ensino como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, (...) para produzir materialmente o homem precisa antecipar em ideias e objetivos da ação que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material” Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não-material (SAVIANI, 2015, p. 286).

Assim, o/a professor/a ocupa um papel estratégico dentro dessa lógica, que deve ser seriamente analisado com o objetivo de captar o movimento real, desvelando as contradições que o movimentam.

No entanto, cabe dizermos que o trabalho docente não cumpre somente o papel de reprodutor de ideologias, por meio de uma educação disciplinadora que, amolda a classe trabalhadora para atuar em processos produtivos, mas também, tem a possibilidade de colocar à disposição da classe, armas de luta contra a alienação, exploração e opressão, tal como espaços de aprendizagem das formas de resistência e organização (COSTA, 2009). Porém, para que essa possibilidade seja cumprida, diversos obstáculos são colocados à história. É necessário, portanto compreendê-los, para transforma-los.

Nesse sentido, as orientações para formação de professores, norteadas pelas reformas educacionais, atendem justamente aos objetivos mercadológicos, de modo a privilegiar as dimensões técnica e praticista, para reproduzir profissionais para o mercado de trabalho. As consequências para o trabalho docente se materializam no aumento das jornadas de trabalho, diminuição do grau de autonomia, e, portanto, a flexibilização e precarização do trabalho docente.

As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico. Tais estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

No que se refere ao papel do Estado burguês, é importante termos claro que este prepara o docente para reproduzir uma educação pensada nos moldes mercantis. Este, por sua vez, tem de desenvolver seu trabalho em condições mínimas, cuja produto final será influenciado diretamente por tais determinações, nas quais, a relação com os alunos se concretizam em um

cenário de violência, tanto do aluno para com o professor, como do professor para com o alunado.

As consequências advindas das políticas educacionais são enfrentadas diariamente pelos/a professores/as, dentro da escola, especificamente em sala de aula, que cada vez mais, caminham para a privatização e deterioração da escola pública. Para a saúde dos/as professores/as, é inegável a deterioração de sua própria condição de vida, dado que muitos docentes têm de trabalhar em mais de uma escola para garantir sua sobrevivência. O sofrimento e o adoecimento têm atingido constantemente esses/as trabalhadores/as submetidos à um trabalho alienado, que ao invés de possibilitar o desenvolvimento do seu ser em si, não se efetiva além do desenvolvimento de um ser para si.

A escola, portanto, funciona diante da relação da descentralização e centralização em que, “por um lado, se tem um Estado que descentraliza a responsabilidade sobre as tarefas de prover a educação escolar, fazendo uso de fontes privadas de financiamento e, por outro lado, se assume uma posição centralizadora no estabelecimento de normas de funcionamento e avaliação dos resultados (COSTA, 2009, p. 61). Essa forma de organização do contexto escolar não é aleatória. Com isso, o Estado realoca seu papel alterando as relações sociais na instituição escolar e implementa o modelo neoliberal de funcionamento da escola pública (COSTA, 2009).

Para atender a essas exigências, um perfil de professor/a é traçado no âmbito do capital, de modo que descaracteriza seu papel enquanto intelectual e se torna um reproduzidor de informações e ideologias. Isso se dá por meio de um processo de alienação engendrado pelo esvaziamento dos conhecimentos da categoria docente, desde sua formação escolar (COSTA, 2009).

De acordo com a autora, ainda que o “produto” do trabalho docente não seja material, uma vez que o ensino engendra as atividades de apropriação, elaboração, sistematização e socialização dos conhecimentos, a análise do processo de alienação é tão complexa quanto do processo de trabalho diretamente ligado a produção de bens materiais.

Como já afirmado anteriormente, no modo de produção capitalista, o produto do trabalho é objetivado por meio do emprego da força de trabalho humano materializada em dado objeto. Porém, o trabalhador/a que produziu dado objeto, é privado da posse e do direito de usufruir do mesmo. Além disso, é privado da posse dos meios de produção, bem como da posse dos objetos do trabalho. O próprio conhecimento acerca do processo de trabalho lhe é negado, dado que ocorre a separação entre pensar e saber fazer. Nas palavras de Marx (1844/2004, p. 81, grifo do autor):

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob domínio do seu produto, do capital.

No caso do trabalho docente, enquanto trabalho de natureza imaterial, a objetivação se dá por meio do ensino, confrontando o senso comum do aluno e o conhecimento sistematizado cientificamente. O processo de alienação deste trabalho se concretiza, ao passo que sua relação com o conhecimento, desde a educação escolar, se dá estranhamente, de forma pragmática, no qual o/a professor/a, em formação, venha a se tornar um mero repetidor de informações e hábitos. Na trajetória profissional isso se materializará ao subordinar-se mecanicamente ao conteúdo dos livros didáticos, e das diretrizes curriculares, proporcionado por uma relação de trabalho estranhado, como afirmado por Costa (2009, p. 72):

Assim, o processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos, só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem autonomia.

Os efeitos deste processo são caros à relação entre professores e alunos, mas que interessa ao Estado Burguês, dado que “os professores passam a não reconhecer os alunos como uma das “matérias-primas” de seu trabalho, ao lado do conhecimento, e os alunos passam a não reconhecer os professores como mediadores entre eles e os conhecimentos” (COSTA, 2009, p. 72).

Ainda que o trabalho do/a professor/a guarde especificidades, é correto afirmarmos que ocorre o processo de alienação, dado que dois de seus aspectos (em relação ao processo de trabalho e ao produto do trabalho) se dão simultaneamente no trabalho docente:

A forma privilegiada de se efetivar a alienação do professor é oferecer uma formação esvaziada do conteúdo do seu trabalho – o saber – desde sua formação inicial pois, dessa maneira, se interdita o desenvolvimento de um processo de objetivação e apropriação não alienada. Ao mesmo tempo em que se esvazia os conteúdos do seu trabalho na sala de aula, reduz-se os conhecimentos sobre seu processo de trabalho, os conhecimentos pedagógicos, que lhe possibilitar dirigir a relação de ensino-aprendizagem (COSTA, 2009, p. 74).

Nesse sentido, a autora aponta que a alienação do trabalho docente se deve à formação pedagógica em que prevalece o pragmatismo sobre os diversos temas da Educação. Com isso,

o/a professor/a não se reconhece no próprio ato de seu trabalho, assim como no produto do seu trabalho.

Isso posto, resta evidente que o Estado mínimo neoliberal tem estabelecido relações cada vez mais violentas com o objetivo de explorar a força de trabalho, por meio de serviços precarizados que se apropriam dos modelos de gestão empresarial, como é o caso dos docentes da escola pública.

2.5 Trabalho docente, alienação e adoecimento: cisão entre sentido pessoal e significado social

Todo esse panorama da realidade educacional, apresentada até o momento, nos oferece bons instrumentos para compreender de que modo a atividade docente, na sociedade capitalista, é determinada e determinante. Determinada por um processo histórico-social, no qual, a educação e o trabalho docente, sob a égide do capitalismo são estruturados em detrimento de interesses imperialistas, e determinante para cumprir o papel de reprodutor de ideologias que formem trabalhadores imprescindíveis à reprodução e expansão do capital. Para tanto, a consciência desses/as trabalhadores/as deve ser estruturada nesses moldes.

Como já discutimos, a consciência -cujos componentes principais apontados por Leontiev, são o significado social e o sentido pessoal- é determinada pelas condições materiais de vida, a partir das relações estabelecidas entre os seres sociais. Não é, pois, um produto natural. Nesse sentido, os apontamentos feitos até o presente momento, buscaram apreender algumas determinações da realidade objetiva, a saber, a educação sob o capitalismo, as transformações nas políticas educacionais, estabelecidas a partir de parâmetros dos organismos internacionais, que orientam a prática docente. Todas essas determinações, contribuem à formação de significados sociais sobre a educação, sobre o professor e seu trabalho, sobre a escola, e atrelados à vivência singular de cada ser social, possibilitam a formação de sentidos pessoais sobre cada fenômeno da realidade objetiva. Assim, a consciência individual é determinada pelas relações que o ser social estabelece com a vida material. Esta por sua vez, é determinada historicamente pelo trabalho do conjunto de homens e mulheres da classe trabalhadora.

Porém, na sociedade de classes, especificamente, na sociedade capitalista, mulheres e homens da classe trabalhadora têm de vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência, uma vez que não são detentores dos meios de produção. O produto disso é, conforme Marx, um processo de alienação e estranhamento do trabalho e do trabalhador, que

afasta, cada vez mais, o ser social de toda riqueza produzida pela humanidade, que, por sua vez, é destinada a uma pequena parcela: os burgueses.

Deste modo, no caso do trabalho docente, como discutido anteriormente, podemos observar como à medida que o capitalismo avançou, coube ao/a professor/a se adaptar às necessidades impostas ao contexto educacional. Necessidades estas que expressam as ideias de uma dada classe, como já apontado por Marx em *A Ideologia Alemã*, que as ideias dominantes, são as ideias da classe dominante.

Se quem dirige o ato de ensinar é o/a professor/a, deve ser possibilitado a este profissional, a apropriação do saber historicamente construído pela humanidade. Porém, como discutido anteriormente, as pedagogias que orientam a formação de professores/as têm adotado estratégias que intensificam cada vez mais o esvaziamento do trabalho docente, além da intensificação na precarização do trabalho docente.

Neste sentido, compreende-se as significações como fenômenos da consciência social e estão dispostos como objetivações para que os sujeitos se apropriem. À medida que são apropriadas, adquirem um sentido pessoal, uma vez passam a fazer parte da consciência individual. (MARTINS, 2004). Esse sentido pessoal, por sua vez, é produzido a partir da atividade realizada na vida do indivíduo e “traduz a relação do motivo ao fim” (LEONTIEV, 1978, p. 97).

No que se refere à significação social do trabalho docente é proporcionar condições para que o alunado apreendam as objetivações humanas produzidas historicamente. Como afirma Basso (1994, p. 27):

No caso dos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo, e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno.

Como afirma Leontiev (1978), a coincidência entre sentido e significado das ações na sociedade capitalista não se efetiva, visto que a divisão social do trabalho, bem como a divisão da sociedade em classes, engendra a ruptura entre os mesmos. Tal fato ocorre devido às relações de dominação que se colocam para o trabalho, onde “a vida mesma aparece só como meio de vida” (Marx, 1844/2004, p. 84).

Em outras palavras, significa dizer que considerado o modo de produção capitalista, o trabalho se torna estranhado. E ao mesmo tempo em que promove a humanização do ser social,

e fundante do gênero humano, promove sua desumanização. Nas palavras de Marx (1844/2004, pp. 84-85):

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

A partir dessa premissa, compreende-se que no trabalho estranhado há uma ruptura entre o significado social e o sentido pessoal da atividade, uma vez que o produto dessa atividade laboral não mais pertence ao produtor, e sim a outro. No caso das tarefas do/a professor/a, essas serão estranhadas quando o sentido de sua prática não corresponder ao seu significado social.

Basso (1994, p.38-9) afirma que a atividade docente será alienada à medida que o sentido pessoal não corresponder ao seu significado social:

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade e, possibilitar as objetivações em esferas não cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar.

Martins e Eidt (2010) afirmam que de acordo com o plano subjetivo, sob condições de alienação, a atividade produtiva encerra a concordância entre o significado social da atividade e o seu sentido. Disso resulta que tanto a consciência quanto a própria personalidade sofrem um desenvolvimento unilateral.

Diante de tal quadro temos, como produto desse processo, as diversas vivências de sofrimento, desgaste biopsíquico, tanto em professores/as quanto nos alunos/as. O/a docente, em especial, permanece nas relações de trabalho, por pior que sejam, até esgotarem seus limites ou serem descartados/as pelo capital, pois, conforme Costa (2009, p. 77):

Embora experimente a deterioração de sua saúde, a negação da natureza formativa da educação presente todos os dias nas ingerências das mantenedoras e do Estado na sua atividade laboral, o professor não pode se furtar ao trabalho como meio de subsistência, devido à sua dependência total da vida urbana e do consumo que ela impõe, assim como ocorre com todas as outras categorias do proletariado.

De acordo com Soares e Martins (2017), a desvalorização da transmissão de conhecimentos científicos e do trabalho docente, ditadas pelas exigências do capitalismo, têm sido um dos fatores geradores do desgaste profissional e pessoal. Destarte, o trabalho docente

tem produzido uma ruptura na relação entre o trabalho e seu produto, pois “à medida que afasta as necessidades relacionadas à atividade produtiva das necessidades do sujeito que produz – ao mesmo tempo, estabelece uma relação de não equivalência entre salário recebido (meio social de sobrevivência) e trabalho realizado” (SOARES e MARTINS, 2017).

Uma vez que compreendemos que, a complexidade da formação da consciência, como reflexo subjetivo da realidade objetiva, subjugam-se à natureza dos conteúdos de ensino e que, somente uma formação sólida, possibilitará ferramentas para um entendimento do real com vistas ao seu enfrentamento, tanto no que se refere aos alunos, como aos professores, uma formação igualmente vazia, formará consciência e personalidade alienadas.

Com isso queremos dizer que, a níveis psíquicos, ocorre uma oposição entre o significado que o trabalho tem para o indivíduo e o sentido que tal atividade adquire para ele. Vejamos: temos que o trabalho doente é educar os indivíduos por meio do conhecimento historicamente acumulado, de modo a possibilitar o desenvolvimento do aluno. Esse é o significado social. O sentido pessoal dessa atividade para o professor, pode ser semelhante ao significado, ou pode ser uma maneira de satisfazer necessidades de sobrevivência por meio do salário. Quando o sentido não tem qualquer relação com o significado, sendo opostos uns aos outros, entendemos que ocorre um dos principais mecanismos psíquicos relacionados à alienação (SILVA, 2007).

Compreendemos que esse movimento de alienação subjetiva, têm acometido os docentes, convertendo-se, muitas vezes, em um processo de sofrimento e adoecimento dos mesmos. Assim, na consciência ocorre uma dissociação entre motivos, sentidos e significações em relação ao vivido, que se apresenta como uma desintegração da estrutura geral da mesma (SOARES e MARTINS, 2017). Nesse sentido, as autoras inferem que:

[...] as condições objetivas de vida e de educação empobrecidas obliteram a compreensão das interfaces entre as dimensões sociais e pessoais dos motivos, provocando hiatos entre os conteúdos da consciência – fragilizando-a como ‘sistema’ e, conseqüentemente, dissociando o sentido da ação de seu significado (SOARES e MARTINS, 2017, p. 69).

O cenário produzido por essa ruptura entre sentido pessoal e significado social constata-se no alto índice de adoecimento de professores/as, medicalização, afastamentos e licenças, nos últimos anos. Em última instância, o/a professor/a que adoecer é aposentado, quando avaliado que não está apto a trabalhar, ou readaptado provisória ou temporariamente, quando avaliado que está apto a uma função distinta da que ocupa. É o caso das professoras Maria e Joana, que adoeceram após menos de dez anos atuando como docentes e atualmente encontram-se

readaptadas definitivamente. Na próxima seção, apresentamos a análise das histórias singulares dessas professoras, com foco para a atribuição de sentido pessoal das atividades de trabalho readaptado que ambas realizam.

3 ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL ÀS ATIVIDADES DAS PROFESSORAS MARIA E JOANA

A presente seção tem como objetivo apresentar o desenvolvimento e a análise da investigação do trabalho de campo, que nos auxiliará na compreensão do presente estudo: quais desdobramentos engendram o processo de readaptação funcional para o desenvolvimento da consciência de professores/as? Para tanto, partimos nesse momento à análise da atividade de trabalho readaptado das professoras Maria e Joana e da atribuição de sentido pessoal desta atividade, por meio do levantamento dos motivos da atividade que tais professoras realizam. Com isso queremos, também, verificar se as atividades realizadas na readaptação possibilitam aos/as professores/as apreender e objetivar o significado social da atividade docente ou se, ao contrário, as atividades dos/as professores/as readaptados/as estabelecem um maior distanciamento entre significado social e sentido pessoal da atividade docente, e, portanto, uma maior alienação da consciência.

Assim, não podemos preterir que, para a investigação do processo de atribuição de sentido pessoal, é imprescindível ter claro a relação entre significado social e sentido pessoal, uma vez que “[...] todo sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos ‘puros’. Razão porque, subjetivamente, o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na significação objetiva” (LEONTIEV, 2004, p. 104). Isso evidencia que, aquilo para o qual está orientada a atividade do sujeito engendra a relação do mesmo com os fenômenos objetivos conscientizados. Em outras palavras, o sentido pessoal traduz a relação entre o indivíduo e os fenômenos da vida, e também, “o sentido consciente traduz a **relação do motivo ao fim**” (idem, 103, grifo nosso).

Nesse sentido, a seção em questão será dividida quatro itens. No primeiro, o objetivo é expomos os princípios metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, advindos do Materialismo Histórico-Dialético, fundamentais à construção do estudo em questão. No segundo item, apresentamos os procedimentos metodológicos, desde o primeiro contato com a secretaria de educação, até a objetivação do trabalho de campo. No terceiro item, é explicado o processo de delimitação dos procedimentos analíticos e dos eixos de análise. No quarto item, dissertamos sobre a análise, propriamente dita, dos conteúdos do trabalho de campo.

Cabe salientar aqui que, a presente sessão é uma parte do todo e não o todo. Significa dizer que o trabalho de campo realizado com Maria e Joana, apresenta a realidade concreta da readaptação de professores/as. Nesse sentido, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos reivindicados, compreendemos que essa realidade concreta é, num primeiro momento, a

representação caótica do todo. Para compreendermos de fato as implicações da readaptação para o desenvolvimento da consciência, no sentido de superar a mera representação e o empiricismo, é preciso analisarmos a representação caótica do todo a partir de um método que permita revelar as abstrações que expliquem essa dada realidade. Esse é o movimento que apresentamos nessa seção.

3.1. Do materialismo histórico-dialético à psicologia histórico-cultural: superando a psdeuconcreticidade por meio do método

Ao longo deste estudo, tivemos a preocupação de, por meio das seções teóricas, buscar as ferramentas que nos possibilitassem compreender a trama social a que nos referimos, a saber: o desenvolvimento da consciência de professores/as readaptados/as, por meio do estudo de sua atividade de trabalho.

A estruturação dos capítulos, a forma e o conteúdo dessa dissertação, a delimitação dos procedimentos metodológicos e analíticos ao trabalho de campo, não se deram aleatoriamente. Todos esses elementos que compõem a totalidade da pesquisa, foram pensados através de um método: o materialismo histórico-dialético, o qual fundamenta igualmente, a psicologia histórico-cultural, também utilizada neste trabalho.

Deste modo, apresentamos, alguns princípios do materialismo histórico-dialético, que fundamentam a Psicologia Histórico-Cultural, essenciais à análise do objeto em questão. Cabe salientarmos que não esgotaremos ou aprofundaremos os pressupostos desta teoria do conhecimento, e sim, levantaremos elementos centrais que norteiam e orientam esse trabalho.

De acordo com Netto (2011, p. 12), Marx considerava o método como uma “relação que permite determinado sujeito apreender as determinações constitutivas da dinâmica do objeto”. Assim, o método deveria apreender as múltiplas determinações que compõem o concreto, dado que “O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade de diversidade” (MARX, 2011, p. 54).

Partindo dos estudos de Marx, Vigotski (1999) afirma que “[...] a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (p. 289). Ao nos propormos à análise científica, devemos, pois, superar a aparência que nos é colocada diante dos fenômenos da realidade de modo a apreender sua lógica concreta, seu movimento histórico e socialmente determinado. Isso se dá por meio do método de

conhecimento que é, de acordo com Vigotski (1995, p. 28) parte essencial de uma concepção teórica, dado que “o objeto e o método de investigação mantêm uma relação estreita”⁹.

A base de Vigotski, ao propor a construção de uma psicologia geral, compreende a adoção de um método que desvende as leis de desenvolvimento psíquico humano, baseada na materialidade e na historicidade, que parta de uma concepção de ciência que supere a mera descrição da realidade, explicando-a e transformando-a.

Assim, o materialismo histórico-dialético (método reivindicado por Vigotski e compreendido como o que possibilitava um verdadeiro entendimento da realidade), não deveria ser aplicado diretamente à Psicologia, por meio de citações de Marx para explicar problemas que são específicos à mesma, dado que

[...] a aplicação direta da teoria do *materialismo dialético* às questões das ciências naturais, e em particular ao grupo das ciências biológicas ou à psicologia, é *impossível*, como é aplicá-lo *diretamente* à história ou à sociologia (VYGOTSKI, 1999, p. 392, grifos do autor).

Nessa perspectiva, por meio dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, Vigotski propôs duas decorrências centrais desse método à Psicologia: a primeira se refere a alguns princípios metodológicos necessários à investigação dos fenômenos psíquicos e a segunda ao método de análise por unidades.

De acordo com o autor, a investigação dos fenômenos psíquicos, devia-se assentar em três princípios metodológicos básicos, constitutivos da proposta de “método construtivo”:

[...] análise do processo e não do objeto, que manifeste a relação dinâmico-causal efetiva e sua relação em lugar de indícios externos que desagregam o processo; por conseguinte, de uma análise explicativa e não descritiva; e, finalmente, a análise genética que volte ao seu ponto de partida e restabeleça todos os processos de desenvolvimento de uma forma que em seu estado atual é um fóssil psicológico (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 104-105, tradução nossa)¹⁰.

Desta forma, Vigotski compreende que devemos analisar os processos ao invés de analisar objetos, dado que qualquer processo psíquico tende a sofrer mudanças. Nesse sentido, devemos reconstruir cada estágio de desenvolvimento do processo, retornando ao seu estágio inicial, revelando seu movimento e processualidade.

⁹ Original: “El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha”.

¹⁰ Original: análisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifiesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de indicios externos que disgregan el proceso; por consiguiente, de un análisis explicativo y no descriptivo; y, finalmente, el análisis genético que vuelva a su punto de partida y restablezca todos los procesos del desarrollo de una forma que en su estado actual es un fósil psicológico.

Ainda argumenta que a explicação dos fenômenos deve-se sobrepor à mera descrição, pois somente dessa forma será possível compreender sua gênese, desenvolvimento e bases dinâmico-causais, mostrando sua essência, para além de características perceptíveis (VIGOTSKI, 2007). Nesse sentido, o autor explica que “a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo. [...] não rejeita a explicação das idiosincrasias fenotípicas correntes, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real” (VIGOTSKI, 2007, p. 66).

Assim, o autor propõe o estudo histórico dos fenômenos psíquicos, que apreenda as múltiplas determinações dos mesmos, demonstrando sua gênese, suas relações dinâmicas, enfim, todo seu processo de desenvolvimento histórico.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do *método dialético*. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, desde sua origem até seu desaparecimento, isso implica conhecer sua natureza, conhecer sua essência, dado que somente em movimento mostra seu corpo existente. Assim sendo, a investigação histórica, da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas que constitui seu fundamento¹¹ (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 66-67, tradução e grifos nossos).

Tal como postula os princípios metodológicos para estudo dos fenômenos psíquicos, Vigotski assinala que o método de análise por unidades é igualmente valioso à análise dos mesmos. Isso porque, crítico à análise da Psicologia tradicional, Vigotski afirmava que a compreensão da totalidade dos fenômenos psíquicos não poderia se dar a partir da decomposição do todo em partes, analisando-as de forma separada. Partindo do método marxiano o autor supera por incorporação, as teorias psicológicas¹² reiterando a necessidade de se empreender análises que alcancem a complexidade dos fenômenos psíquicos.

Para tanto, Vigotski postula uma análise que decomponha a totalidade em unidades, ao invés da decomposição em elementos, compreendendo que a unidade de análise contém as propriedades inerentes ao todo:

¹¹ Original: Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento.

¹² Sobre a análise de Vigotski acerca da crise e fragmentação na ciência psicológica, bem como de sua proposta por uma psicologia verdadeiramente científica e marxista, ver ‘O Significado Histórico da Crise na Psicologia’, de 1926.

Procuramos substituir a análise que aplica o método da decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não são momentos primários constituintes em relação a todo fenômeno estudado mas apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, também diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação mas contêm, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise (VIGOTSKI, 2001, p. 397-398).

Com isso Vigotski demonstra sua apropriação do materialismo histórico-dialético e do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto como movimento de apreensão do real, assim como postulado por Marx ao analisar o método da economia política:

Por isso, se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (MARX, 2011, p. 54, grifos do autor).

Como já afirmado anteriormente, Marx (2011) compreende que o concreto é uma síntese de múltiplas determinações. Assim, o ser social, representa mentalmente o concreto na consciência, não como uma cópia, mas como uma representação. Para que essa representação apreenda, de fato, as múltiplas determinações que compõem a realidade, faz-se necessário uma análise que supere a aparência e desvele a essência do objeto ou fenômeno investigado. Deste modo, a totalidade do objeto deverá revelar as inter-relações que compõem o mesmo. Essa totalidade é chamada de concreto.

De acordo com Marx (2011), no pensamento, à primeira vista, o concreto é uma representação caótica do todo, onde se encontram sintetizadas, concentradas, todas as relações e determinações que o compõem. No entanto, todas essas relações e determinações não aparecem num primeiro momento, uma vez que se encontram abstraídas. Nesse sentido, chamamos atenção para o movimento de superação da mera representação do real, no qual a totalidade concreta somente é desvelada no movimento de análise de um fenômeno e não pode ser apreendida pela mera observação ou pelo empirismo.

De acordo com Pasqualini e Martins (2015, p. 368) essa análise deverá apreender o “real imediato – representação inicial do todo, que, convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração, resulta em uma apreensão de tipo superior – expressa no concreto pensado”. Porém, as autoras nos alertam de que o movimento do processo de análise proposto, não se finda nesse momento.

Como já afirmado por Marx na citação mais acima, é necessário fazer o caminho de retorno, contrapondo as categorias interpretativas e estruturas analíticas do concreto, que antes estavam abstraídas num primeiro momento, de modo a superar a imediatez e a representação caótica do todo, agora apreendido como síntese de múltiplas determinações.

Dito de outra forma, a apropriação do concreto se dará por meio da mediação de abstrações, categorias mais simples, ou como denominou Vigotski (1999), pela mediação da unidade de análise, que comporta a essencialidade de um fenômeno.

De acordo com Asbahr (2011), Vigotski (1999) denomina o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto de “método inverso”, ou seja, compreende que para a análise que busque a essência de um fenômeno, é necessária a investigação de sua forma mais desenvolvida. No estudo sobre a Psicologia da Arte, Vigotski (1999) exemplifica:

[...] partir da ideia de que as formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas mais atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos; que a tragédia de Shakespeare nos explica os enigmas da arte primitiva e não o contrário (p. 371).

Isso posto, passaremos ao nosso exercício de análise do trabalho de campo, que buscou empreender o método explicado acima. Assim, apresentaremos abaixo o movimento de apreensão das múltiplas determinações da representação caótica do todo.

3.2 Dos procedimentos metodológicos para o trabalho de campo com Maria e Joana

A parte da pesquisa aqui apresentada é uma síntese de múltiplas determinações. Para que fosse possível efetivá-la da forma como propomos, isto é, realizando uma parte contendo um trabalho de campo, no contexto da educação básica municipal, com observação do ambiente escolar e entrevista das professoras readaptadas, era necessário percorrer um caminho burocrático que, tentaremos apresentar com o máximo de determinações possíveis. Com isso queremos demonstrar, não só a realidade das professoras readaptadas, a partir da investigação da atividade que realizam, mas também, apresentar as dificuldades e os limites em serem realizadas pesquisas na universidade, que implicam, dentre outras coisas, num curto prazo, e um longo percurso burocrático, que determinam qualitativamente o produto final da pesquisa

Porém, antes de adentrarmos às informações específicas do trabalho de campo na escola, se faz necessária a apresentação de algumas determinações mais gerais da realidade estudada. O trabalho de campo foi efetuado em uma escola da rede municipal de ensino básico, no

município de Paranaíba-MS. A escolha se deu devido à maior facilidade no estabelecimento do diálogo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), assim como no maior acesso às informações acerca da readaptação de professores na rede municipal. Afim de entendermos esse contexto com uma maior abrangência, descreveremos os dados referentes ao estado do Mato Grosso do Sul e, os dados específicos da cidade de Paranaíba acerca das mesmas categorias descritivas, sendo: número de habitantes da zona urbana e zona rural; número de estabelecimentos de ensino, das redes estaduais, municipais, federais e privadas e número de docentes das respectivas redes básicas de ensino, de acordo com os dados que tivemos acesso.

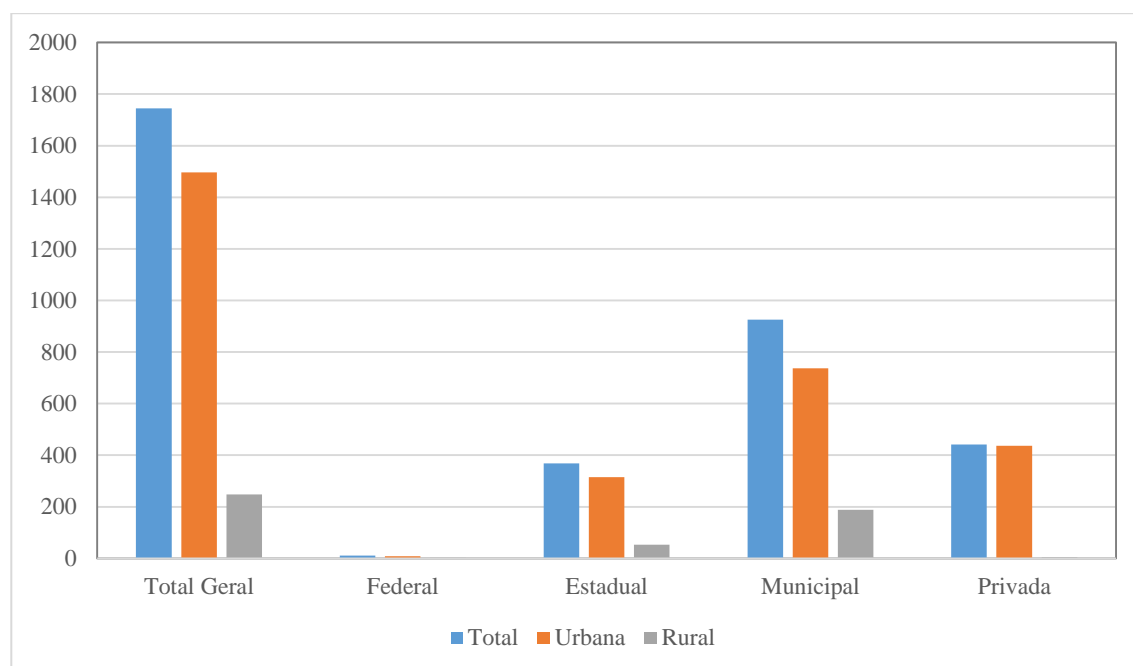
O estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com estimativa do IBGE, conta com população de 2.748.023 habitantes, residentes dos 79 municípios do estado. No último censo realizado pelo IBGE em 2010, estimava-se que a população era de 2.449.024, sendo 2.097.238 residentes da zona urbana e 351.786 da zona rural (MATO GROSSO DO SUL, 2015). O estado encontra-se localizado no Centro-Oeste brasileiro, região em que a tradição agropecuária impera, e por isso, sua economia concentra-se em base agropastoril. É, portanto, um dos maiores produtores de grãos do Brasil, com produção voltada primordialmente à soja e milho. Destacam-se ainda a produção de arroz, feijão, trigo, algodão, sorgo, mandioca e cana-de-açúcar, esta última em crescente expansão dado o crescimento da indústria sucroalcooleira na região (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

No que se refere à especificidade de Paranaíba, o município contava com uma população de 40.192 pessoas, sendo 35.754 (89%) residentes em área urbana e 4.438 (11%) residentes em área rural (IBGE, 2010). A cidade, em 2006, teve destaque na produção leiteira, uma vez que detém a maior bacia leiteira municipal e produziu no referido ano, um volume de 33.644.888 litros. No setor industrial, Paranaíba, encontra-se entre os municípios com maior expansão, principalmente para o beneficiamento de produtos vindos do setor agropecuário, contando com indústrias frigorífica, embalagens, indústrias de bebidas, metalurgia, madeireira, etc. (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

O estado de Mato Grosso do Sul, em sua grande maioria, abrange o atendimento aos serviços de educação por meio do poder público, que em 2012, respondia por mais de 88,7% da demanda por vagas (MATO GROSSO DO SUL, 2015). De acordo com censo escolar realizado em 2016, haviam 1745 estabelecimentos de ensino no estado de Mato Grosso do Sul, sendo 1497 na zona urbana e 248 na zona rural. Destes estabelecimentos, 368 encontravam-se na rede estadual, sendo 315 na área urbana e 53 na área rural. Na rede municipal haviam 925 estabelecimentos de ensino, divididos em 737 na área urbana e 188 na área rural (MATO

GROSSO DO SUL, 2017). Os demais estabelecimentos, em âmbito federal e privado totalizam 11 e 441 respectivamente. Abaixo seguem os dados graficamente:

Gráfico 1 - Número de estabelecimentos de ensino em atividade no estado de Mato Grosso do Sul no ano de 2016.



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de censo escolar 2017. Secretaria de Estado de Educação/ Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional/ Setor de Estatística.

Na cidade de Paranaíba, o número de estabelecimentos de ensino totaliza vinte e um sendo, seis escolas da rede estadual (SED, 2018), treze instituições na rede municipal – seis Centro de educação infantil (CEINF's) e sete escolas municipais (SEMED, 2017) - e duas instituições na rede privada.

Em relação ao quantitativo de docentes atuantes no estado de Mato Grosso do Sul em 2014, na rede estadual de ensino, haviam 14.798 docentes, sendo que destes, 13.721 professores/as trabalhavam na área urbana e 1077 na área rural (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Não foi obtido quantitativo total de professores das redes municipais e privadas no Estado.

No que se refere aos professores do município de Paranaíba, de acordo com censo escolar de 2014, neste referido ano haviam 223 docentes atuantes nas seis escolas da rede estadual de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2016). No ano de 2017, na rede municipal de ensino haviam 259 docentes, sendo 74 distribuídos nos CEINF's e 185 distribuídos nas escolas

municipais (SEMED, 2017). Não foi obtido o quantitativo de professores da rede privada de ensino.

No ano de 2012 foram atendidos um total de 613.048 alunos, na pré-escola, ensino fundamental e médio, contabilizando uma média de 17,4 alunos por professor/a, no complexo das redes que trabalham na educação dos estudantes sul-mato-grossenses. No entanto, a relação para as escolas municipais era de 19,3 alunos por professor (MATO GROSSO DO SUL, 2015). Segue abaixo tabela do corpo docente por dependência administrativa no ano de 2012, no estado.

Quadro 01 – Corpo docente, por dependência administrativa no ano de 2012

Dependência administrativa	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Federal	0	49	220	269
Estadual	57	7.587	5.845	13.489
Municipal	5.056	10.835	30	15.921
Privado	1.410	2.939	1.293	5.642
Total	6.523	21.410	7.388	35.321

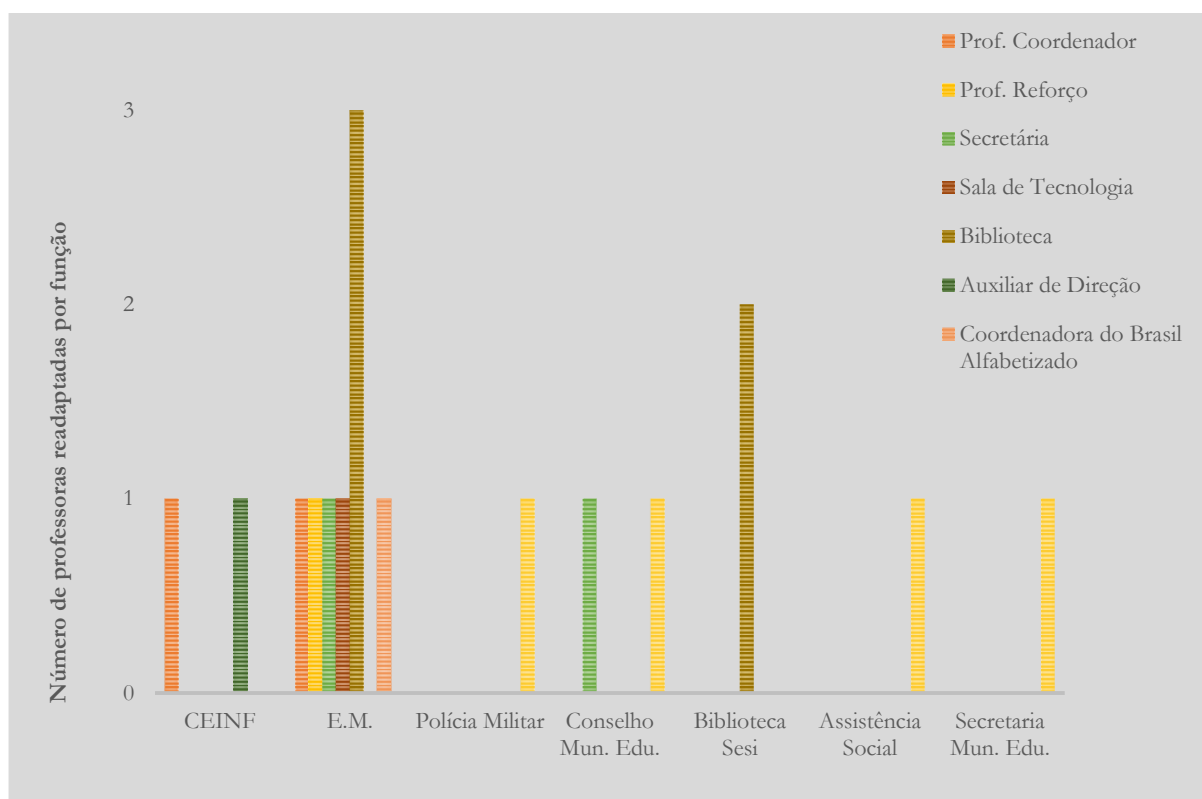
Fonte: SEE/MS; SEMADE.

Após essa breve caracterização mais geral de dados a nível estadual e municipal, passemos às particularidades da realidade singular do objeto de estudo, isto é, aos dados específicos da rede municipal de ensino no que se refere à readaptação de professores.

Um dos primeiros procedimentos à efetivação do trabalho de campo, foi o contato com a secretaria municipal de educação afim de apresentarmos a proposta do estudo e obtermos algumas informações acerca do processo de readaptação de professores/as que trabalham na rede municipal de ensino. Tais informações eram necessárias à submissão ao comitê de ética para autorização da pesquisa.

Esse primeiro momento foi importante, dentre outras coisas, para obtermos a relação de professores/as readaptados/as na rede municipal de ensino, assim como local em que estavam readaptados/as e a função que exerciam, como apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Número de Professores Readaptados por função e local de lotação em 2017, na rede municipal de ensino de Paranaíba-MS



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de documento disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba-MS(SEMED).

No momento em que tivemos acesso à essas informações, o quantitativo de professoras readaptadas era de dezessete, sendo todas do gênero feminino. De acordo com o documento disponibilizado pela SEMED, haviam duas professoras alocadas nos centros de educação infantil (CEINF), que desempenhavam a função de professora coordenadora e auxiliar de direção. Porém, quando procuramos o respectivo CEINF para contarmos a professora readaptada para a função de coordenadora afim de convidá-la, fomos informados de que a mesma não se encontrava mais nessa escola. Procuramos a SEMED e informaram que a professora havia sido realocada para uma escola municipal e, quando entramos em contato com a mesma, esta estava na função de “*Professora da Sala de Tecnologia*”. Nas escolas municipais¹³, de acordo com o documento, haviam oito professoras readaptadas sendo, três alocadas na biblioteca, uma desempenhando atividades como professora de reforço, uma como professora de tecnologia, uma como auxiliar de secretaria, uma como professora coordenadora e uma como Coordenadora do Brasil Alfabizado. Aqui cabe fazermos duas observações: 1) a

¹³ As professoras estavam dispostas em quatro escolas municipais.

professora readaptada como coordenadora se encontrava de atestado por diagnóstico de depressão, sendo informado pela própria SEMED e também mencionado pelas professoras Maria e Joana, que trabalhavam na mesma escola; 2) A professora responsável pela coordenação do programa Brasil Alfabetizado encontrava-se em processo de aposentadoria, de acordo com a SEMED. O documento mencionava ainda, uma professora cedida para a polícia militar, a qual não tivemos acesso à informação referente a função desempenhada; duas professoras alocadas no Conselho Municipal de Educação – CME, sendo uma desempenhando função de secretária e outra de técnica; duas professoras realocadas para o SESI, desempenhando função de auxiliar de biblioteca; uma professora cedida para a assistência social, sem informação sobre a atividade desempenhada; e uma professora realocada para a SEMED, que encontrava-se de licença como descrito no documento.

Após recolhidas as referidas informações, e obtida a autorização da secretaria municipal de educação, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil para que fosse autorizada a pesquisa pelo comitê de ética. O período entre a submissão da proposta e a autorização da mesma teve duração de seis meses, sendo submetido em abril de dois mil e dezessete e autorizado em outubro de dois mil e dezessete. Conforme exigido pelo comitê de ética, não iniciamos o contato com os professores/as antes da aprovação do projeto. Com isso, o tempo de duração da pesquisa, dentro da escola, teve seu período encurtado. Esse fato foi determinante para a escolha dos/as professores/as que participaram do trabalho de campo, uma vez que teríamos nove meses para estabelecermos contato com as escolas, efetuar o convite aos/as professores/as, realizar o trabalho de campo, e apresentarmos o produto final, objetivado na defesa desta dissertação.

Diante desse quadro, optamos por trabalhar com duas¹⁴ professoras da rede municipal de ensino básico. O critério utilizado para escolha das professoras foi a atividade que elas

¹⁴ Não partimos do pressuposto de que a realidade como se apresenta, já revela sua essência ou que já se explica por si só. Como já afirmado por Marx, não é a consciência que determina a vida, e sim a vida que determina a consciência. Nesta perspectiva, as particularidades e singularidades da referida escola, e indivíduos que compõem esse espaço, embora apresentem distintas características em relação à outras escolas e indivíduos, o que expressa a singularidade de cada um, são atravessadas por uma sociedade com tendências gerais. Nesse sentido, não nos limitamos nas singularidades dos professores/as, uma vez que estas não determinam a estruturação da realidade educacional. Partindo do método proposto, faremos o caminho inverso: a partir da realidade caótica apresentada, buscaremos as abstrações que expliquem como essa realidade se estrutura a partir das determinações da sociedade capitalista. Em outras palavras, não buscamos somente descrever que tipo de atividade as professoras readaptadas realizam, como elas sentem, e como elas atribuem sentido pessoal a mesma. Queremos ir à raiz da questão, e, para isso duas ou trezentas professoras pouco nos fariam avançar na compreensão da totalidade. Claro que são importantes para compreender a singularidade de cada professor/a, mas, como já dito, queremos, a partir da realidade de duas professoras readaptadas da educação básica de ensino municipal, desvelar as tendências gerais que determinam o desenvolvimento da consciência, não só dessas professoras, mas dos professores/as readaptado/as em geral. Essas tendências gerais estão presentes em qualquer escola da sociedade capitalista e compõem as determinações que estruturam a consciência dos seres sociais.

realizavam nas escolas. A partir do estudo destas atividades, e das informações obtidas verbalmente pela SEMED, chamou-nos atenção o fato de ser comum a realocação de professores/as readaptados/as à coordenação pedagógica nas escolas. Ao realizarmos a investigação bibliográfica, era comum encontrarmos nas produções científicas, a realização de atividades, na secretaria e na biblioteca, porém, a coordenação pedagógica era algo inédito no desenvolvimento de atividades de professores/as readaptados/as. Optamos, portanto, em convidar à pesquisa, uma professora que exercesse a função de coordenadora pedagógica. Diferentemente da primeira, a segunda professora convidada ao trabalho de campo, foi escolhida por desenvolver atividades em um lugar muito comum à readaptação docente de acordo com a bibliografia pesquisada, e também com o documento da SEMED: a biblioteca.

Como haviam mais de uma professora tanto nas atividades da biblioteca, como nas atividades da coordenação, optamos por escolher as que se localizavam na mesma instituição escolar, visto que teríamos pouco tempo para desenvolver os procedimentos metodológicos na escola. Assim, nos encaminhamos à instituição escolar afim de solicitar autorização à diretora, realizar o convite às professoras readaptadas e iniciar as etapas do trabalho de campo, que serão descritas a seguir.

Ao entrarmos em contato com a professora que, de acordo com a relação de professores/as readaptados/as, estava exercendo a função de coordenadora pedagógica, descobrimos que ela havia sido realocada de função, e no momento, era responsável pela sala de tecnologia e sala de vídeo. Mantivemos o convite, mesmo assim, visto que a mesma havia sido coordenadora pedagógica recentemente.

As professoras Maria e Joana foram acompanhadas durante os meses de novembro e dezembro de dois mil e dezessete, tendo como foco a dinâmica de trabalho no que diz respeito à organização de suas atividades como professoras readaptadas, à relação com os/as alunos/as, demais professores/as e funcionários/as e às formas singulares pelas quais as professoras lidam com sua própria atividade.

Cabe destacarmos aqui que, embora reconhecemos a importância da longa permanência em campo do processo de apreensão da realidade, com o objetivo de compreender o dia-a-dia escolar, bem como suas ações e significados para todos/as os indivíduos que compõem o ambiente escolar, especialmente as professoras readaptadas, não tivemos a oportunidade de fazê-lo. Reconhecemos que esse fato não contribui à apreensão de determinações importantes para a conhecer a dinâmica de trabalho das professoras e as relações estabelecidas por meio desta, tão pouco a escola e sua dinâmica em sua totalidade. No entanto temos convicção de que o tempo que nos foi permitido, pelas condições objetivas da realidade, possibilitou a apreensão

de aspectos muito ricos importantes para o debate sobre a atividade de trabalho em contexto de readaptação funcional docente.

O trabalho de campo na escola compreendeu três procedimentos de investigação: observação das atividades cotidianas de Maria e Joana; entrevistas individuais com as mesmas; análise de documentos.

3.2.1 Observação das atividades cotidianas de Maria e Joana

Durante os meses de novembro de dezembro de dois mil e dezessete foi realizado o trabalho de campo na escola escolhida, junto às professoras readaptadas. Esse trabalho constitui-se de convivência e permanência, primordialmente com Maria e Joana, por meio do acompanhamento e observação participante da dinâmica de trabalho das mesmas, totalizando aproximadamente trinta e duas horas.

Com o tempo para o trabalho de campo foi limitado, a periodicidade da ida à escola era quase que diária, mesmo que por vezes, a permanência fosse de apenas cinquenta minutos. Totalizaram-se 13 observações. Elaborávamos registros das observações no diário de campo que, em seguida, resultaram em registros ampliados, acrescidos de mais informações, impressões, questionamentos e hipóteses. Um exemplo do registro ampliado, além do índice das observações encontram-se em anexo, ao final da dissertação.

No decorrer do trabalho de campo, buscamos investigar a dinâmica do dia-a-dia de trabalho das professoras Maria e Joana, a organização de suas atividades, o relacionamento com gestores/as, professores/as, alunos/as e demais funcionários/as, afim de termos elementos que subsidiassem a compreensão da atribuição de sentido pessoal da atividade de trabalho das professoras readaptadas, e em última instância, o desenvolvimento da consciência das mesmas.

Para registrarmos o que acontecia na unidade escolar, com foco para a condução das atividades de Maria e Joana, elaborávamos os registros ampliados com rigor, pretendendo contemplar a fidedignidade dos fatos observados, além de anotar questionamentos que auxiliassem à compreensão dos acontecimentos.

3.2.2 Entrevistas com Maria e Joana

No decorrer do trabalho de campo, mais especificamente perto do final do ano letivo, Maria e Joana foram entrevistadas. A entrevista foi elaborada a partir de questões que investigavam sua história profissional, abarcando como se deu a escolha da profissão e

dificuldades encontradas no início da docência, questões referentes ao processo de readaptação, bem como questões sobre a atividade que exerciam enquanto professoras readaptadas (vide roteiro no Apêndice).

O objetivo destas questões era compreender os motivos da atividade profissional como professoras, bem como os motivos da atividade enquanto professoras readaptadas, confrontando-os, para apreender o processo de atribuição de sentido pessoal à sua atividade. No decorrer das entrevistas, outros questionamentos foram feitos para melhor compreender as informações dadas à pesquisadora. Ambas entrevistas foram gravadas, com a devida autorização de Maria e Joana e transcritas.

3.2.3 Coleta e seleção de documentos

No decorrer do trabalho de campo, foram selecionados documentos escritos que contextualizam as situações observadas e somam-se à análise dos registros ampliados, assim como das entrevistas. Os documentos selecionados e lidos foram: o Projeto Político Pedagógico o regimento escolar e o decreto nº 078, de 08 de junho de 2015 (em anexo), que dispõe sobre a lotação do professor readaptado provisório ou definitivamente.

Os referidos documentos e procedimentos utilizados no trabalho de campo na escola, possibilitaram o desvelamento de algumas informações sobre a realidade pesquisada. A partir do estudo dos registros, os organizamos de acordo com sua natureza e temáticas mais frequentes. No quadro que segue, sintetizamos os procedimentos metodológicos para a apreensão de determinações da realidade, que se dividiu em três momentos:

Quadro 02 - Síntese dos procedimentos metodológicos à apreensão das determinações da realidade.

Procedimento metodológico	Objetivos	Duração	Instrumento de registro
Acompanhamento e observação do cotidiano de trabalho de Maria e Joana.	Investigar como se estrutura a atividade de trabalho das professoras, quais eram as condições subjetivas e objetivas em que essa atividade ocorria	De novembro/2017 a dezembro/2017, totalizando 13 dias de observações, em 32h.	Registro no diário de campo e registro ampliado

Entrevistas individuais com Maria e Joana	Compreender como as professoras atribuem sentido (e qual sentido) à atividade de trabalho readaptado	Dezembro/2017	Gravação e transcrição das entrevistas
Coleta e seleção de documentos	Contextualizar e auxiliar à análise das situações observadas	Novembro/2017 a dezembro de 2017	Registro ampliado

Fonte: Elaboração da pesquisadora

3.3 Dos procedimentos analíticos do trabalho de campo na escola

A partir da apreensão de algumas das múltiplas determinações da realidade escolar, especificamente do cotidiano das professoras Maria e Joana, era preciso organizá-las, explicá-las e analisá-las, de modo a compreender o proposto: como se dá o processo de atribuição de sentido pessoal da atividade que as mesmas realizavam diariamente.

Assim, partindo do método reivindicado, não poderíamos nos bastar com a realidade como se manifestava. O dia-a-dia de Maria e Joana é apenas a aparência da realidade e não a explicação da mesma. Não pode, pois, ser compreendida por si só, visto que “a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial ou apenas sob certos ângulos e aspectos [...] A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é (KOSIK, 2002, p. 15). Portanto, para apreendermos de fato a essência da realidade de Maria e Joana, devemos ir além do apresentado imediatamente.

Num primeiro momento do processo analítico, realizamos uma descrição das informações obtidas afim de organizá-las, levando em conta as temáticas mais frequentes que deram origem às seguintes categorias descritivas: a) condições de trabalho; b) organização das atividades; c) atividade de trabalho e sofrimento/adoecimento; d) relacionamento com os alunos e outros professores; e) gestão escolar e política;

Posteriormente, com o intento de superar o processo descritivo que, revela a aparência da realidade pesquisada, buscamos construir categorias analíticas que buscassem o desvelamento da essência da mesma. Essas categorias foram elaboradas baseando-se nos estudos de Asbahr (2005, 2011) que têm desenvolvido importantes pesquisas acerca do processo de atribuição de sentido pessoal.

Deste modo, a partir das discussões de Leontiev (1978, 2004) sobre o papel da atividade no desenvolvimento da consciência, e a relação entre os conteúdos da mesma – o sentido

pessoal e o significado social – elaboramos dois eixos de análise que tiveram como objetivo apreender o movimento, a dinâmica da atividade de trabalho e o sentido que Maria e Joana atribuíam à mesma. Esses eixos foram construídos por meio das seguintes determinações: a) Atividade docente antes da readaptação; b) o desenvolvimento da atividade de trabalho e os resultados produzidos pela mesma que conduziram à atribuição de sentido pessoal.

O eixo intitulado *atividade docente* analisa as questões referentes a trajetória profissional de Maria e Joana, bem como os motivos que as levaram à ‘escolha’ da profissão, e algumas determinações do processo de sofrimento e adoecimento que culminara na readaptação. Tem como foco, portanto, a atividade docente antes da readaptação.

O segundo eixo, denominado *contexto, desenvolvimento e resultado da atividade de trabalho*, abarca o contexto da atividade realizada em readaptação, isto é, analisa a situação social do desenvolvimento, a posição social das professoras, os significados sociais das atividades na sala de tecnologia e na biblioteca, assim como o sistema de relações sociais desenvolvido na escola. Nesse sentido, este eixo tem como foco os sentidos atribuídos por elas ao desenvolvimento de suas atividades.

Assim sendo, o segundo eixo, que trata mais especificamente do nosso objeto de estudo, buscamos analisar como se desenvolve a atividade propriamente dita das professoras, evidenciando os motivos e as ações. Cabe salientar aqui que, consideramos a atividade (singular) das professoras em unidade dialética com as condições objetivas de realização, permeada pelas particularidades do contexto escolar e educacional, em âmbito local e nacional, de modo a relacionar com a universalidade das questões sobre trabalho e educação na sociedade capitalista, particularizadas no contexto brasileiro. Isto é, consideramos a relação entre as transformações do trabalho e da educação (universal), permeada pelas políticas educacionais (particular) que orientam a formação de professores e, portanto, o trabalho docente, culminando na readaptação funcional de professores (singular). Esse movimento de análise foi pensando, porque, embora as professoras readaptadas não exerçam a atividade docente, os significados, permeados por essas determinações do mundo do trabalho e pelas transformações na educação, influenciam os sentidos atribuídos pelas professoras tanto sobre a atividade docente, quanto às atividades enquanto readaptadas, uma vez que essa singularidade, possui todas as propriedades inerentes ao todo.

Essas categorias de análise foram estruturadas tendo como finalidade a investigação de elementos que subsidiassem a apreensão do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de trabalho das professoras readaptadas. Porém, esse momento de investigação ainda se mantém na descrição fenomênica da realidade objetiva observada, mesmo que iniciando uma

articulação teórica, por meio da compreensão do movimento, da dinâmica das atividades de Maria e Joana.

Deste modo, para superar esse processo descritivo é necessário, como já apontado no primeiro item desta seção, a mediação de abstrações que possam revelar o essencial no fenômeno observado. Abstrações essas que podem se expressar na unidade de análise do objeto. Tratamos então, de estabelecer a unidade de análise que fará o caminho de reconstruir o concreto, isto é, faremos o movimento de ascender das abstrações mais simples com busca à complexidade do fenômeno. Trata-se, portanto, de retornar ao concreto, como concreto pensado.

Isto posto, para que estabelecêssemos a unidade de análise que apreendesse o processo de atribuição de sentido pessoal, que ascendesse do concreto, como se manifestava, para o concreto pensado, e que contivesse todas as propriedades inerentes ao todo, buscamos as explicações de Leontiev (1978, 2004) e os estudos de Asbahr (2005, 2011).

Assim, uma vez que Leontiev (1978, 2004) afirma que a criação do sentido se dá na relação objetiva entre o motivo da atividade e aquilo para o qual sua ação se orienta como possível resultado, ou seja, seu fim, a análise do processo de atribuição de sentido pessoal, não pode ser outra coisa, senão, o estudo desta relação. Assim, compreender o sentido pessoal, como o próprio Leontiev já indicou, significa descobrir o motivo que lhe corresponde, isto é, compreender os motivos de tal atividade (condições para as quais a atividade se orienta, o que a estimula).

Nesse sentido, compreender o processo de atribuição de sentido pessoal das professoras Maria e Joana, significa encontrar os motivos dessa atividade e quais são as ações que correspondem a mesma. Essa é, pois, a unidade de análise que, ao nosso ver, corroborando com os estudos de Leontiev e Asbahr, expressa o que há de essencial, universal no processo de atribuição de sentido pessoal, pois se relaciona diretamente com a estrutura da atividade, e com a estrutura da própria consciência.

Todo esse movimento analítico é necessário para que não tomemos a parte pelo todo, isto é, para que não tomemos a singularidade da atividade de trabalho de Maria e Joana, como totalidade da realidade, sem explicá-la. Portanto, esse processo de análise da realidade por meio das abstrações é indispensável e necessário à explicação da realidade.

Além da unidade central de análise, a relação entre o motivo da atividade e as ações, outras abstrações auxiliares foram necessárias à explicação da realidade, e compõem as múltiplas determinações do fenômeno pesquisado. Essas abstrações auxiliares, intermediárias, se tratam de mediações teóricas, conceitos, construídos no próprio processo analítico, para explicação do

objeto em sua complexidade. Nesse sentido, o eixo “Atividade de trabalho” abarca as seguintes abstrações auxiliares: trajetórias profissionais, motivos e fins das ações anunciadas, contradições entre as condições objetivas do trabalho docente e os motivos individuais, sofrimento e adoecimento docente. O eixo “contexto e desenvolvimento da atividade de trabalho” conta com as abstrações auxiliares: situação social do desenvolvimento, a posição social das professoras, os significados sociais das atividades na sala de tecnologia e na biblioteca, e o sistema de relações sociais, motivos e as ações da atividade de trabalho, assim como os sentidos pessoais da atividade de trabalho, isto, o produto, a finalidade alcançada pela atividade objetivada.

Sinteticamente, o movimento do processo de análise se deu primeiramente com a observação da singularidade do cotidiano das atividades de trabalho de Maria e Joana, representado pelo mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002). Posteriormente, passamos à organização e explicação das informações, com a descrição da realidade objetiva evidenciando as temáticas mais frequentes, seguida da organização e explicação das informações com descrição da realidade objetiva, mediada pela teoria, construindo os eixos de análises. Em seguida, estabelecemos a unidade de análise e abstrações auxiliares e, por fim, o retorno ao concreto, mediado pelas abstrações e organizado pelos eixos de análise. É nesse momento final de análise que, buscamos construir o real e o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de trabalho, explicando o movimento singular-universal, mediado pelo particular. Entendemos que o singular se refere à atividade de trabalho de Maria e Joana, enquanto professoras readaptadas; o particular se refere a as circunstâncias pelas quais Maria e Joana se relacionam com a atividade do gênero, isto é, o trabalho docente. Porém, como já discutido, a realidade da singularidade e das particularidades como se manifestam não nos batam para explicar a totalidade, é preciso, portanto localizar que o trabalho docente, enquanto atividade singular é marcado pela sociedade de classes. Disso decorre o entendimento de que, as circunstâncias da particularidade do trabalho docente, engloba a consideração deste trabalho se concretizar e se constituir na sociedade de classes, permeada por uma escola e uma educação regida pelas ideias da classe dominante, objetivadas nas políticas educacionais de formação de professores, e, portanto, no trabalho docente estranhado. Com isso, a universalidade entendida como produto das objetivações humanas concretizadas historicamente, compreende a concretização do genericidade humana e deveria conduzir a concretização das objetivações plenas do indivíduo, por meio da particularidade das circunstâncias presentes na estrutura social. É por meio dessa mediação da particularidade que a relação entre indivíduo e gênero humano se concretiza.

Deste modo, no próximo item, trataremos da análise, propriamente dita, do processo de atribuição de sentido pessoal da atividade de trabalho de Maria e Joana, reconstruindo o concreto com a mediação da unidade de análise e das abstrações explicitadas aqui, apresentando o concreto pensado, síntese das determinações analisadas do fenômeno estudado.

3.4 O processo de atribuição de sentido pessoal às atividades de trabalho readaptado de Maria e Joana

Neste momento tratamos da análise do processo de atribuição de sentido pessoal das atividades de Maria e Joana, por meio dos eixos descritos no item anterior, mediados pela unidade de análise: a relação entre motivo da atividade e ações, e pelas abstrações auxiliares. Temos como intento, explicar como se dá o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de trabalho, enquanto professoras readaptadas e sua relação com o desenvolvimento da consciência.

Cabe reafirmarmos aqui que, compreendemos essa unidade de análise – relação motivos da atividade e ações – como elemento indecomponível na explicação do processo de atribuição de sentido pessoal, isto é, essa unidade de análise contém todas as propriedades inerentes ao todo. Em outras palavras, essa unidade de análise contém todas as propriedades da estrutura da atividade e da própria consciência, expressando sua essência.

Agora, portanto, articulamos a investigação bibliográfica-conceitual ao trabalho de campo, de modo a explicar como ocorre o processo de atribuição de sentido pessoal das atividades de trabalho readaptado de Maria e Joana e os limites da readaptação docente ao desenvolvimento da consciência.

3.4.1 A escola: locus de atuação das professoras Maria e Joana

Este item tem como finalidade apresentar uma breve caracterização da escola em que realizamos o trabalho de campo. Com isso queremos descrever o ambiente no qual as atividades de Maria e Joana, enquanto readaptadas, são realizadas.

O trabalho de campo foi realizado em uma escola municipal da cidade de Paranaíba-MS. A escola oferece Educação Básica nas etapas da Educação Infantil, na modalidade de Jardim de Infância III e Ensino Fundamental I e II e funciona no período diurno e noturno.

A unidade escolar conta com a estrutura de direção/direção adjunta, supervisão escolar, secretaria, nutricionista, serviços auxiliares (servente escolar, merendeira escolar, inspetor de alunos, auxiliar de secretaria, auxiliar de biblioteca, vigia), instituições escolares (conselho de classe, associação de pais e mestres e biblioteca) e serviços de apoio ao ensino (sala de vídeo, sala de tecnologia e sala de recursos), assim como descrito no projeto político-pedagógico.

Localizada em um bairro residencial da região urbana, próximo ao centro da cidade, a escola atende alunos da área urbana e rural. No entorno à escola residem trabalhadores/as e pequenos comerciantes, de classe baixa à média. No entanto, a grande parte dos estudantes é proveniente das partes mais pobres do bairro. Próximo à escola existe uma praça e algumas áreas arborizadas, porém, não há qualquer local destinado ao lazer e à cultura na cidade.

Durante a pesquisa, acompanhamos duas professoras readaptadas, Maria e Joana, nos locais em que foram realocadas. Maria trabalha como professora responsável pela biblioteca. Joana é a professora responsável pela sala de tecnologia e pela sala de vídeo. A biblioteca está instalada em sala exclusiva, com um acervo contendo mapas, revistas, livros didáticos, livros de literatura, dicionários e algumas caixas intactas e fechadas contendo livros novos. A biblioteca conta ainda com dois ventiladores de teto que são antigos e fazem muito barulho. Não há uma ventilação agradável e a sala encontrava-se com cheiro forte de mofo e poeira. De acordo com Maria, não ocorre limpeza na sala, e embora o trabalho de limpeza não seja de sua responsabilidade, ela o faz quando julga necessário. Não há computadores na biblioteca, pois estes ficam à disposição na sala de tecnologia. Como Maria é a única responsável pelo atendimento da biblioteca, seu funcionamento fica condicionado ao horário de trabalho de Maria, isto é, das 08h às 12h. Os/as alunos/as e professores/as utilizam a biblioteca de acordo com o cronograma semanal onde os/as educadores/as orientam e acompanham os/as alunos/as na escolha de suas leituras. Durante o trabalho de campo, vimos poucos alunos/as procurando a biblioteca, que, na maioria das vezes, buscavam algum material para pesquisa e recorte. A maioria dos/as alunos/as que utilizam a biblioteca são das séries iniciais e utilizam no horário da aula de língua portuguesa. Esses/as alunos/as retiravam livros/as de literatura infantil (à escola deles) e tinham um prazo de uma semana para devolver o livro retirado e pegar outro.

Em relação à sala de tecnologia, cuja responsável é Joana, de acordo com o PPP, a sala é atendida com dezessete computadores, via Banda Larga, um notebook, um data show, e uma televisão. No trabalho de campo averiguamos que dos dezessete computadores descritos pelo PPP, haviam na verdade, quinze e apenas sete funcionavam. A sala, que conta com dois ar-condicionado antigos, não é ventilada e também tem um cheiro forte de mofo e poeira. Joana fazia a limpeza das mesas e aparelhos tecnológicos todos os dias quando iniciava sua atividade

de trabalho. Embora afirmado no documento do PPP, que é disponibilizado um profissional qualificado para trabalhar com alunos/as e professores/as na sala de tecnologia, Joana relatou-nos que foi disponibilizado apenas um curso introdutório sobre o LINUX que durou dois dias. De acordo com Maria e Joana, esse curso foi ministrado para todos/as os/as professores/as readaptados/as, com a especificidade de trabalho de cada um, com duração de dois dias.

Após essa breve exposição de algumas determinações que engendram o lugar de atuação de Maria e Joana, passemos à análise dos eixos propostos, para compreendermos o sentido pessoal que as professoras desenvolveram à sua atividade enquanto readaptadas.

3.4.2 Atividade docente – da escolha da profissão à readaptação

Neste primeiro eixo, analisamos as condições objetivas e subjetivas que levaram Maria e Joana à ‘escolha’ da profissão e da trajetória profissional, bem como se deu o processo de adoecimento e readaptação docente. O foco de análise, nesse momento, é a atividade docente, antes da readaptação. No entanto, compreendemos que para uma análise mais aprofundada desse processo exige-se um conhecimento maior sobre a vida e as atividades das professoras Maria e Joana, que não será desenvolvida aqui, pelos próprios limites deste trabalho. Ainda assim, consideramos compreender os significados sociais que engendraram os sentidos pessoais sobre o trabalho docente, e possíveis contradições que contribuíram ao adoecimento e à readaptação.

Contamos para a análise com as seguintes abstrações auxiliares: condições objetivas e subjetivas, motivos e fins das ações anunciadas, contradições entre as condições objetivas do trabalho docente e os motivos individuais.

Assim, começaremos por uma breve caracterização da vida de Maria e Joana, com o objetivo de trazer elementos para compreender o cenário de produção de motivos da atividade docente e das ações da mesma.

- **Trajectoria profissional de Maria**

Maria tem quarenta e sete anos, é formada em pedagogia há 25 anos, possui uma pós-graduação *latu sensu* na área de educação. Natural da cidade em que atua, iniciou os estudos por meio do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, uma vez que o ensino médio não existia. Com o objetivo de aprofundar os estudos, se mudou para Goiânia, local em que, não foi possível se adaptar, voltando a cidade de origem e, portanto, ao

CEFAM. Maria conta que no início não gostava muito, pois “*não era o que realmente queria*”, mas que “*como aqui tinha que ser magistério, comecei a fazer. Até que eu gostei, sabe? Gostei muito*” (sic). Motivo pelo qual, após terminar o CEFAM, prestou vestibular em outra cidade, para iniciar os estudos em Pedagogia. O curso não era diário, assim, Maria viajava uma vez ao mês para assistir as aulas na cidade a 155 km da sua. Ao concluir a graduação, Maria não se sentia capaz de ministrar as aulas. De acordo com ela, a impressão era de que não tinha conhecimento e formação suficiente para tal empreitada. Ainda assim, prestou o concurso da prefeitura de sua cidade e foi classificada. Maria ficou em dúvida se assumiria o concurso, porque era funcionária contratada da prefeitura, cedida para uma instituição do estado denominada Empresa Mato-grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural-EMPAER, cujo salário fazia diferença para sua sobrevivência. Deste modo, Maria assumiu o concurso de 20 horas para vaga de professora de 1ª a 4ª série, porém, para conciliar o trabalho durante o dia, no escritório da EMPAER, conseguiu vaga no período noturno, ministrando aulas de português de 5ª a 8ª série. Esse momento da vida de Maria exigiu um esforço biopsíquico grande, dado que combinava dois trabalhos diferentes e, devido à formação incipiente, precisava estudar para se sentir segura ao ministrar suas aulas:

[...] comecei na escola Vladimir¹⁵ e no início não foi fácil, porque eu nunca tinha dado aula, né? Eu comecei a estudar, porque eu tive um pouco de dificuldade e tudo mais. Só que eu fui gostando, sabe, pegando amor, porque era uma turma muito boa. Nessa época, foi uma época que, assim, eu me realizei enquanto professora mesmo (sic).

Maria trabalhou durante quinze anos nessa instituição escolar. Nesse período, foi demitida do escritório da EMPAER, uma vez que outro governo assumira a regência do estado. Nesse período Maria ministrou, como professora contratada, aulas de português e inglês em outras instituições escolares. Momento no qual desempenhara uma jornada de três períodos, sendo manhã e tarde como professora contratada e a noite como professora concursada.

Nesses primeiros anos de carreira docente, Maria, teve de lidar com a precarização do trabalho docente, assim como a grande maioria dos professores/as, senão todos eles. Desempenhava suas atividades de trabalho em condições mínimas a partir de uma educação determinada pelos moldes mercantis, Maria se viu diante da precarização do trabalho docente, já nos primeiros anos de docência a partir da formação inicial empobrecida a que teve acesso. Vale lembrar que, como já discutido na seção dois, as orientações para formação de professores, que foram norteadas pelas reformas educacionais privilegiam as dimensões técnica e praticista,

¹⁵ Nome fictício para assegurar a privacidade da participante.

que produzem formação esvaziada de conteúdo e trabalho alienado, produtor de sofrimento e adoecimento, tanto para o docente, quanto para o alunado. Essa condição de deterioração da vida se agrava pela imposição de venda de força de trabalho em mais de uma escola, para conseguir um salário que lhe possibilite garantir uma sobrevivência menos pior.

Evidencia-se, portanto, uma das contradições impostas aos/as professores/as que, para garantir melhores condições de vida, têm de submeter à venda da força de trabalho em mais de uma instituição escolar, quando não em outra área, enquanto aliena-se cada vez mais de seu trabalho, do produto do seu trabalho e, em última instância, do próprio gênero humano. Com isso o produto é o desenvolvimento de um ser em si, dado que a possibilidade de desenvolvimento do ser para si é afastada pelo processo de alienação.

De acordo com Maria, a formação inicial e continuada de professores/as não dá subsídios suficientes para atuação docente, ainda que considere ter tido maiores condições de atuar a partir das formações continuadas oferecidas pela secretaria de educação. Essas determinações produzem, além do esvaziamento do trabalho docente, a fragmentação entre teoria e prática como apontado por Maria quando questionada sobre os subsídios à prática docente mediante a formação inicial e continuada de professores/as:

Na minha época principalmente, porque foi um curso assim, vago, eu acredito que não foi muito bom, porque **eu tive mais teoria e tudo mais. Mas agora, a prática mesmo, em si, é você ali atuando.** É você quem vai lidar com a situação. Você tem que correr atrás. Então eu acho que falta muita coisa. Agora, não sei como é hoje. Hoje a faculdade está melhor, né?! Os trabalhos estão melhores, os professores estão mais formados, mas na minha época não. Na minha época, assim, é aquele negócio, quando a água bate na sua bunda, você tem que aprender a nadar. Então foi muito isso, pra mim mesmo, foi assim. Peguei de cara um quinto ano. Na época não tinha computador, não tinha nada, a gente tinha que estudar. Fui estudar! O ano inteiro, eu estudando. Pra falar que foi da faculdade, não, não. Nada praticamente. **Tinham conteúdos, lógico, que você poderia recorrer, mas não.** Aí depois, vem as formações né?!. Então eu fiz muita formação. Participei de quase todas as formações que a educação (secretaria de educação) foi permitindo pra gente. Então eu fui fazendo, de inclusão, por exemplo. Fui fazendo várias que tinham na rede, sabe?! (sic)

O esvaziamento do trabalho docente, por si só, já nos oferece condições iniciais de compreender a cisão entre sentido pessoal e significado social da atividade docente e além disso, nos permite afirmar que o sentido pessoal desta atividade é construído a partir do significado social que essa atividade compreende.

Assim, se a compreensão de significado social possibilitada pela formação de professores/as é fragmentada, alienada e voltada à uma missão redentorista e/ou assistencialista, ou ainda, apartada da compreensão da totalidade da realidade e apartada, portanto, da concepção de que a atividade docente têm de ser intencional, com o objetivo de produzir, intencionalmente

a humanização construída historicamente pelo conjunto de homens e mulheres, no seu alunado, o sentido pessoal produzido por essa significação alienada, será também, um sentido alienado.

O afastamento colocado pela cisão entre sentido pessoal e significado social da atividade docente já aparece para Maria, desde seus primeiros anos de carreira, tanto pelas condições precárias de trabalho, quanto pela precarização na formação de professores/as. Com isso, a compreensão do significado social da atividade docente parece-nos que tão pouco é possibilitada pela formação de professores/as. Pelo menos no caso de Maria é pertinente afirmar que o sentido pessoal atribuído à docência se relaciona com um significado no qual a mesma aparece como missão:

[Pesquisadora]: Gostaria que você me relatasse o que significa ser professor/a.

[Maria]: **É uma missão muito bonita, ser professor como pai, mãe.** Apesar que hoje muitas vezes, a gente também acaba ficando nessa parte. Não consegue fazer tudo que deveria ter feito. Educar é o mínimo que você pode. Então, é educar né, ensinar tudo o que você sabe. Apesar que você sendo professor, você influencia. Têm que lidar com a situação dos alunos. Muitas vezes você entra no particular deles. Você transfere o que eles estão passando, pra você. Muitas vezes **não é só ensinar, né?** Muitas vezes o particular de cada um acaba passando pra você também. Então cabe a você lidar com todas as situações. E aí é o que eu falo: muitas vezes o professor tinha que ser psicólogo, ele tinha que fazer várias etapas pra ir pra sala de aula, **pra saber conduzir, administrar a sala de aula, não só no aprendizado deles** [fragmento da entrevista com Maria] (sic).

A partir desse fragmento podemos destacar dois aspectos importantes. O primeiro deles se refere à docência compreendida como missão. Essa concepção já aparece na Idade Média, como afirmado por Costa & Marafon (2009, p. 4), na qual “o magistério aparece como missão, materializada na tarefa do professor de auxiliar o aluno no processo de apreensão da verdade”. Assim, a função social do/a professor/a não é construir no indivíduo a humanidade histórica, o/a professor/a não é entendido como detentor de um conhecimento científico que deverá produzir um salto qualitativo no desenvolvimento do alunado, mas sim, um instrumento auxiliar no processo de apreensão da verdade. Verdade essa que pré-existe ao ser humano, como conhecimento verdadeiro revelado por Deus aos iluminados (COSTA & MARAFON, 2009).

Ainda sobre essa concepção de docência como missão, é importante destacar a feminilização do corpo docente e da escola pública, ainda que brevemente, visto que não é o objetivo deste estudo. De acordo com Facci (2004) embora a profissão seja predominantemente feminina, é necessário romper com os estereótipos colocados às mulheres professoras como “segunda mãe” e a escola como “segundo lar”. A partir dos estudos de Sforini (1996), a autora compreende o papel que a maternidade e à imposição desta às mulheres, contribuiu para a feminilização da docência.

A autora discute que a mulher, no século XIX, mesmo sendo considerada inferior ao homem, foi nomeada ‘educadora por excelência’. A maternidade, acompanhada do caráter educativo [*imposto à*] da mulher, pautada em valores como piedade, fraternidade, abnegação, devotamento, cooperação, solidariedade, entre outras características, correspondia às necessidades de valores sociais para combater os valores individuais ou de classe, fruto do liberalismo. Como as relações sociais na sociedade capitalista são marcadas pela competitividade, as virtudes precisariam ser desenvolvidas e a educação, por meio das professoras, poderia fazer o contraponto buscando uma unidade espiritual, já que a material não existia (FACCI, 2004, p. 26, grifo nosso).

Com isso temos que a valorização do aspecto afetivo no relacionamento com os alunos e no processo de ensino-desenvolvimento-aprendizagem, pode contribuir mais à desprofissionalização do magistério do que à valorização do ato educativo (FACCI, 2004). Essa questão de gênero, portanto, deve ser compreendida juntamente à questão de classe¹⁶ no que se refere a exploração e opressão das mulheres professoras.

Outro aspecto que queremos pontuar a partir do relato de Maria, se refere à compreensão dicotômica de que o ensino cabe à escola e a educação à família, comumente referendada pelos professores/as. Embora Maria considere, a partir do fragmento exposto acima, que o/a professor/a deva ensinar e educar, durante conversas no trabalho de campo, Maria relatava que a escola não deveria interferir na educação que os pais davam às crianças. Na visão dela, à escola deveria complementar essa educação pelo “ensino da teoria”. Sobre essa concepção, Silva (2017), nos traz uma contribuição a partir de sua análise sobre os processos de formação afetivo-cognitiva que são compreendidos de forma dicotômica, pois,

Tal ideia remete-nos à forma dicotômica de como são vistos os processos de formação afetivo-cognitiva, que resultam na formação da maneira de ser de cada pessoa. Nessa visão dicotômica, a ideia de ensino associa-se exclusivamente à transmissão dos chamados “conteúdos escolares”, que incidem sobre o desenvolvimento intelectual, e a ideia de educação é atrelada à formação da conduta ou do modo de ser dos indivíduos, portanto concernente à sua formação emocional e sob responsabilidade familiar. A dicotomia em questão foi se instituindo, paulatinamente, no pensamento filosófico; pois, além de engendrar uma controvérsia que tem repercutido no pensamento pedagógico ao longo dos séculos, continua dividindo opiniões e desencadeando manifestações de grupos da sociedade, cujas divergências revelam a disputa entre concepções relativas ao papel a ser assumido pela educação escolar na formação das novas gerações. (SILVA, 2017, p. 13).

Deste modo, essa controvérsia se engendra a partir da polêmica acerca das possíveis implicações da educação escolar para a formação das características, visão de mundo, valores e capacidade dos alunos (SILVA, 2017). Tal concepção, que se contrapõe a qualquer possibilidade de entendimento da realidade não fragmentada, distancia-se de discussões acerca

16 Sobre a exploração e a opressão das mulheres, sob a tradição revolucionária de classe, ver “Gênero e Classe” de Cecília Toledo, publicado pela editora Sudermann no ano de 2017, organizado por Alicia Sagra.

da educação sexual, e das opressões vividas pela classe trabalhadora, como o machismo, a misoginia, o racismo, a LGBTfobia, entre outras, que nessa perspectiva, essas questões relacionam-se à Igreja e/ou à Família e não às escolas.

Dando continuidade à trajetória profissional de Maria, um fato que nos chamou atenção foi quando a mesma nos relatou sobre os impactos do seu casamento à docência. Retomemos um fragmento da entrevista para compreendermos melhor:

Foi assim, até que eu dei aula, mais ou menos uns 15 anos, na primeira escola. Aí eu casei né. Não tinha mais como eu dar aula no noturno porque eu fui morar na chácara com meu marido. Aí eu parei, e fui trabalhar só cedo, não, a tarde. **Aonde que eu não me realizei**, onde que começou o pânico [...]. Depois disso aí, eu fiquei grávida e tudo mais [...].

Conforme relatado, Maria teve que mudar sua rotina em detrimento do casamento e da gravidez. Já não poderia exercer a docência no período noturno, que de acordo com ela, tinha uma maior facilidade, pois os alunos eram jovens e adultos. Agora, trabalhando durante o dia, Maria dava aulas na antiga 3ª série, agora 4º ano. É importante notar que Maria se sentia mais segura ministrando aulas para séries que não compreendiam sua formação de pedagoga. Com isso, ao assumir a vaga admitida pelo concurso, destinada à sua formação, Maria teve algumas dificuldades:

[...] acho que devido eu ter acostumado com mais jovens, mais adulto e como também meu concurso era de 1º a 4ª e o prefeito entrou, designou que cada um tinha que ficar no seu objeto de concurso. Fiquei no 4º ano, uma diretora muito joia, ela dividiu assim, que eu ficasse com as aulas de português por que eu tinha mais costume, então assim, eu fiquei um período dando aula de português, história, geografia, no 4º ano.

Esses primeiros anos de docência de Maria, revelam à que condições são submetidos os/as professores/as da escola pública. Trabalhar em mais de uma escola, baixos salários, déficit na formação inicial, e no caso das mulheres, a jornada de trabalho e cuidado da família. A síntese destes aspectos no que se refere ao impacto produzido na saúde do/a professor/a se relaciona com a alienação do seu trabalho. De acordo com Costa (2009), ao serem submetidos à alienação, os/as trabalhadores/as, ainda que vivam o sofrimento no trabalho, o desgaste biopsíquico e a dilapidação moral, permanecem nas relações de trabalho destrutivas até esgotarem seus limites, ou serem descartados pelo capital.

No caso de Maria, as relações de produção e organização da vida, à levaram ao esgotamento de seus limites. Após licença maternidade, Maria trabalhou como coordenadora, em um cargo de confiança da prefeitura, que teve de sair, após troca de prefeito. De acordo com Maria, foi perseguida, por motivos políticos, mas a mesma não quis entrar em detalhes. Com

isso, foi remanejada para um Centro de Educação Infantil (CEINF), atuando como professora do berçário

Ai lá eu peguei essa aula de berçário. Nessa época aí eu comecei um processo de ter pânico. Foi onde eu fiquei.... Não estava conseguindo, nunca tinha trabalho em creche nem nada. Aí começou a fluir né, passar mal, não dormia, e o prefeito falava que a gente não podia pegar um atestado porque não podia faltar. Foi aquela pressão muito grande. Aí onde eu tive pânico, né? Comecei com as crises, fui parar no hospital. Aí foi constatado que eu tinha que procurar um psiquiatra. Foi muito difícil, muito difícil. Muito difícil para mim, nossa de chorar, passar mal. Aí foi onde eu consegui ir ao psiquiatra, fiquei afastada uns dois meses, só com atestado, tomava remédio muito forte, não conseguia nem trabalhar, nem nada.

Nesse momento, a professora começou a sentir os primeiros sintomas do que viria a ser diagnosticada pelo psiquiatra: síndrome do pânico somada à depressão. Não é nosso objetivo, buscar compreender os motivos do adoecimento de Maria, porém, entendemos ser necessário trazermos alguns elementos do seu sofrimento/adoecimento, visto que engendram a precarização de seu trabalho, e em última instância, a alienação de sua vida, assim como de sua consciência. Alienação essa que, ao nosso ver, se mantêm na readaptação.

Isto posto, queremos pontuar alguns elementos muito importantes no processo de sofrimento e adoecimento ao longo da trajetória profissional de Maria. O primeiro deles, se refere ao intenso sofrimento provocado pela inserção de Maria em uma função distinta de seus conhecimentos formativos – ainda que incipientes. Nos referimos ao momento em que Maria assumiu aulas no berçário.

[...] eu fui lotada para ficar no berçário. E eu nunca tinha dado aula no berçário. E aquilo lá, para mim, foi ficando difícil, desgastante. Porque no início do ano falta muito funcionário, geralmente assim, são só os concursados, e os contratados eles vão colocando depois. Nesse berçário eu trabalhava como professora, não como monitora. Assim, o professor de berçário ele tem que executar trabalho com bebês. Tipo assim, você ser tipo uma psicóloga. Você ia na fisioterapia deles (...) eu nunca tinha tido uma formação para isso. Então, eu **no meu instinto de mãe, eu queria cuidar**. Então assim, eu e as outras monitoras dávamos banho, trocávamos. Só que aquilo na minha cabeça foi ficando muito desgastante, porque não era minha função. Não estava praticando minha função, estava fazendo outro tipo de função.

De acordo com o relatado, Maria teve os primeiros sintomas ao ter que lidar com a educação de bebês:

Aí, eu comecei a passar mal dentro do berçário. Não conseguia dormir. Aí foi começando, onde eu tive que (*momento de reflexão...*). Fui parar no hospital. Comecei com uma crise que eu achei que eu ia morrer. Você começa a formigar os pés, as mãos, falta de ar, coração começa a disparar. Tipo como se você estivesse dando infarto. As crises começaram assim. Fui parar no hospital. Fui atendida pela

cardiologista e ele só meu deu calmante. Fez tudo quanto é tipo de exame, não constatou nada. Aí ele me deu atestado e eu fiquei um tempo parada.

Esse processo de afastamentos e licenças médicas, antecedentes à readaptação é bem comum, e no caso de Maria, não foi diferente. Porém o tratamento ofertado ao processo de sofrimento e adoecimento, principalmente relacionado às doenças psíquicas, como depressão, ansiedade, síndrome de burnout¹⁷, se restringem ao tratamento medicamentoso e um período de afastamento de atividades. Nos contrapomos a esse tipo de tratamento que não busca as causas do sofrimento e do adoecimento dos indivíduos. Reivindicamos a importância dos fármacos em casos necessários, porém, não deve ser a regra, muito menos a única opção. Essa conduta se liga à medicalização da vida, tanto nos casos dos docentes quanto do alunado¹⁸ e não contribui à minimização e/ou à superação da condição de sofrimento e/ou adoecimento, como relatado por Maria:

Mas mesmo assim continuou as crises, mesmo afastada. Viajei para ver se melhorava, se desestressava, mas não. Aí, quando passou um tempo, eu voltei.. Falei: “não, tenho que ver o que eu tenho”, porque ninguém descobria o que eu tinha. Aí, o próprio cardiologista que é muito amigo da gente, disse que não era mais para ele. Que era caso psiquiátrico, que eu estava desenvolvendo um quadro de pânico e que não tinha mais como eu ficar só com calmante, que eu tinha que tratar. Aí foi onde eu fiquei mais ruim ainda. Porque um tempo atrás psiquiatria, a gente tem um pouco de preconceito. Aí, no entanto, eu não sabia o que eu ia fazer, qual médico psiquiatra procurar. Mas graças a deus eu tive uma orientação muito boa. Aqui em Paranaíba tinha um, escolhi aqui devido as minhas filhas. Aí fui, graças a deus. Graças a deus assim, entre aspas, porque aí você começa o processo de tomar remédio e o remédio, lógico, num é de primeira que vai ser bom. Muitas vezes você fica mal até você conseguir acostumar com o remédio. Ai nesse período eu também fiquei afastada e não tinha como voltar para a escola. Então eu fiquei afastada. O médico me dava atestado de 30, 60 dias. Acho que fiquei uns 3, 4 meses afastada da escola, antes de readaptar. Aí fica difícil, porque você fica recebendo pelo previm¹⁹, ai seu pagamento é diminuído um pouco, é complicado.

¹⁷ Síndrome de *burnout* é avaliada pela exaustão emocional, apatia, desânimo e despersonalização do professor (FACCI, 2004).

¹⁸ Medicalização da vida é “o processo pelo qual o modo vida dos homens é apropriado pela medicina e que interfere na construção de conceitos, regras de higiene, normas de moral e costumes prescritos – sexuais, alimentares, de habitação – e de comportamentos sociais” (HORA, 2006 *apud* BARROCO, FACCI & MORAES, 2017). Em pesquisa realizada por Facci, Mezzari, Leonardo & Urt (2017) constatou-se que 105 professores responderam ter feito uso de medicamentos nos últimos 12 meses. Essa porcentagem se refere a 47% dos professores que responderam o questionário. Dentre os medicamentos utilizados, estão: anticonvulsivo (1%), antidepressivo (16%), ansiolítico (9%) e outros tipos de medicamentos (58%). Esses últimos se referem a remédios para hipertensão, enxaqueca, tireoide, estômago e outros. Foi observado que 42% dos medicamentos são indicados para problemas de ordem psíquica. Ainda foram constatados as formas de relação existente entre a atividade profissional e o adoecimento, sendo consideradas como possíveis causas: condições do trabalho (41%), problemas físicos (12%), indisciplina dos alunos (8%), desestrutura familiar (3%) e fobia ao se aproximar da escola (2%). Disso as autoras depreendem que tem se configurado um processo de medicalização em relação ao sofrimento e adoecimento dos/as professores/as, “em que questões da vida cotidiana estão se transformando em objetos da Medicina” (FACCI, MEZZARI, LEONARDO & URT, p. 113, 2017).

¹⁹ O Instituto de Previdência dos Servidores de Paranaíba-MS, é um órgão superior de normatização e deliberação que tem como atribuições: fixar os objetivos, diretrizes e normas da política de benefícios e investimentos, aprovar Plano de Benefícios, respectivas normas e regulamentos, aprovar cálculo atuarial relativo aos planos de benefícios (PREVIM, 2017).

Além do período de afastamento, como relatado, Maria iniciou um tratamento medicamentoso, que embora tenha diminuído, se mantém no momento. A avaliação do psiquiatra foi de que a professora não tinha condições de se manter em sala de aula, motivo pelo qual indicou a readaptação.

Aí surgiu a ideia de readaptar. O médico mesmo me propôs, porque não tinha como eu voltar, devido tudo isso, né?! Que era um tratamento passar por psicólogo e tudo mais. Aí eu aceitei. Aí ele redigiu uma carta, contanto tudo meu processo que eu passei, de remédio, os remédios que até hoje eu tomo né?! Aí começa a parte burocrática. Você passa pelos médicos, pela junta médica. Aí eu consegui passar por essa junta médica, depois para o jurídico. E nesse tempo eu continuei afastada, sem uma escola. Continuei afastada até sair a readaptação. Ai no meu caso, graças a deus foi rápido.

Nesse processo de readaptação, Maria teve que aguardar os encaminhamentos do setor administrativo e judiciário da secretaria de educação. Teve de voltar ao médico pois questionaram por quanto tempo era a orientação de readaptação (se temporária ou definitiva). Nesse momento o médico redigiu uma carta informando a indicação de readaptação definitiva. Após um mês com o processo aberto, a readaptação foi aprovada e Maria foi informada de que estavam procurando um lugar para realocá-la: “Aí não tinha lugar. Você tem que esperar um tempo, pra ver onde vão te colocar, o que vão fazer com você. É onde você fica disponível pra secretaria” (sic).

Embora a readaptação esteja crescendo exponencialmente entre os/as professores/as, muitos ainda não têm conhecimento sobre. É o caso de Maria que não tinha conhecimento do que se tratava de fato a readaptação funcional, e, no início, teve muitas dúvidas e um sentimento de medo sobre as implicações desta, principalmente no que se refere à melhora de sua condição, e à possibilidade de receber um salário menor do que recebia.

[...] o médico disse que não tinha mais possibilidade de encarar uma sala de aula. E aí não fiquei bem, lógico, porque eu pensava, “eu vou sarar, eu vou ficar bem”. Não é que eu queria de trabalhar, né? Eu não queria parar de trabalhar, porque eu estava muito nova, mas eu encarei né? Foi onde que ele escreveu uma carta. Aí eu sinto que foi assim, que era pra ser né. Porque é muito difícil readaptação. É difícil quando você se readapta porque você fica à disposição da prefeitura. Aí onde tem vaga? O que você vai fazer? Sabe, é complicado também.

No começo eu pensei assim: eu vou ficar imprestável? Vou ficar sem fazer nada? Não vou trabalhar? Eu sou nova ainda, sempre trabalhei. Devido a situação financeira dos meus pais eu sempre trabalhei. Eu pensei, eu vou ficar parada? **Readaptada eu vou ganhar menos?** Sei lá, eu não entendia como ia ser. Fiquei preocupada E ao mesmo tempo, porque eu sou muito religiosa, eu pensava assim, **será que eu estou certa? Porque eu vou sarar! Será que eu não estou me enganando a sair da sala?** Mais devido ao médico conversar muito comigo, eu falei: então vou encarar. Hoje eu sei, que realmente, se eu estivesse na sala de aula, eu não sei o que poderia ter acontecido comigo. Hoje eu sei que foi bom, foi bom ter acontecido isso. Não pela síndrome do pânico, porque infelizmente a gente toma remédio, não é fácil. Mas sair da sala sim.

E isso não só na escola. Eu credito que a síndrome do pânico não foi só em função da escola, mas pode ter sido também em função da minha rotina, da minha vida. Porque desde que eu casei eu moro na chácara. Então minha vida é muito corrida, muito acelerada. Tem minhas filhas. Então tudo é um processo. Foi juntando tudo. Então onde que eu estava eu não estava feliz.

Essas questões, colocadas por Maria, em relação à falta de informação e, conseqüentemente, à falta de compreensão acerca da totalidade do processo, tanto do adoecimento, quanto da readaptação, demonstram a imperiosidade em se compreender as múltiplas determinações da realidade. Caso contrário, o produto disso, não é outra coisa, senão, a alienação de sua própria consciência e, em última instância, de sua própria personalidade. Nesse sentido, a formação de professores, inicial e continuada, bem como as diversas ideologias burguesas, impostas ao conjunto da classe trabalhadora, têm contribuído ao amoldamento da consciência da mesma, especialmente no caso dos/as professores/as para que os mesmos não tenham claro o entendimento da realidade, em sua totalidade.

O produto desse amoldamento é, além do adoecimento, a intensificação da exploração e da opressão dos docentes, por meio do trabalho precarizado e da intensificação da alienação, uma vez que o trabalho é orientado com vistas à produtividade. Com isso, o processo de trabalho se torna cada vez mais violento, sempre com o fito de reprodução das relações de produção capitalistas.

Um outro aspecto resultante dessa alienação do trabalho e das implicações das ideologias burguesas para o adoecimento, engendra a culpabilização do/pelo professor/a e a busca individual por uma superação. Maria, embora tenha relatado compreender o adoecimento, enquanto processo, e tenha demonstrado compreender que existem uma série de elementos que a fizeram adoecer, por vezes nos relatou que não “aguentou a pressão”. Isso demonstra como a essência do entendimento da professora é de que, embora haja muitos elementos que a fizeram adoecer, é necessário que se adapte às adversidades impostas pela vida.

Parece-nos pertinente afirmar que, esse entendimento deriva das orientações à formação de professores, objetivada nos ideários pedagógicos, cuja formação versa sobre o estímulo aos professores às estratégias de auto-formação, enfatizando a dimensão individual do processo formativo. Nos referimos, precisamente, à Antônio Nóvoa, uma das principais referências à formação de professores, “cujos princípios orientadores se assentam na ênfase concedida à experiência profissional e à história de vida” (MARTINS, 2015b, p. 8-9).

De acordo com Martins (2015b, p. 9), os princípios orientadores das ideias de Nóvoa, tendem à “uma forte emergência de estratégias de personalização e individualização

educacionais”. Nessa perspectiva, a formação docente centra-se na atividade cotidiana de sala de aula e no saber da experiência própria.

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudanças, pois uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional (NÓVOA, 1997, p. 26, apud MARTINS, 2015b, p. 10)

Diante dessas crises e mudanças, afirmam-se os pressupostos da formação de “professores reflexivos”, cuja orientação baseia-se no fato de que os professores/as devem assumir a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional, em unidade com o desenvolvimento pessoal (MARTINS, 2015b). Nesse sentido, os docentes devem desenvolver capacidades para manejar situações concretas do cotidiano com o intento de resolver os problemas a partir de sua capacidade de análise. Em última instância significa preparar o professorado para adaptar-se a qualquer mudança acelerada no mundo do trabalho, culpabilizando-o caso não consiga fazê-lo e retirando a perspectiva de luta e organização contra os ataques que diariamente sofrem.

Vimos, portanto, como a trajetória profissional de Maria foi orientada pelos ideários pedagógicos vigentes, os quais baseiam-se no desenvolvimento de capacidades individuais com o objetivo de mediar situações a fim de resolvê-las individualmente. Com isso, a formação de Maria, como de grande parte do professorado, é esvaziada de conteúdo, assim como de sentido pessoal que não seja, a manutenção da própria vida. O adoecimento de Maria, é produto dessa luta contra as contradições produzidas na escola pública capitalista e não se resolverão individualmente. Passemos agora à trajetória profissional de Joana.

- **Trajétória profissional de Joana**

Joana tem trinta e oito anos, é graduada em pedagogia há 15 anos. Assim como Maria, Joana iniciou os estudos por meio do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Após a conclusão do CEFAM, Joana iniciou a graduação em pedagogia, também, em outra cidade, dado que sua cidade de origem não disponibilizava deste curso. De acordo com Joana, a graduação foi feita quando seus dois filhos eram bem pequenos, por isso escolheu uma faculdade que, embora fosse em outra cidade, não tivesse que viajar todos os dias.

Dado as condições objetivas da vida de Joana, as motivações que a levaram ‘escolher’ a profissão de professora engendram as relações de classe e gênero que permeiam a organização

da vida, no modo de produção capitalista. Não será possível aprofundar as questões de gênero, uma vez que foge aos limites deste trabalho, porém, é importante pontuarmos o fato de que às mulheres, as profissões que lhes eram possíveis, eram as que se compreendiam ser destinadas ao cuidado maternal, como era entendida a docência, por exemplo. Nas palavras de Joana, vejamos as motivações à ‘escolha’ dada as possibilidades:

Eu sempre gostei de criança, inclusive até o papai falava de montar uma creche pra mim, porque minha vida era estar com criança. Papai era muito chato. Ai eu gostava muito, inclusive a minha madrinha já tinha formado pra professora. Então assim, pra mim aquilo era tudo, e **era a profissão mais fácil pra mim pela minha vida que eu tinha, porque mamãe não tinha muita renda**, porque mamãe costurava e lavava roupa pra fora pra poder dar estudo pra gente, então assim, **era a profissão que seria mais fácil de eu conseguir formar**, então foi por isso que eu escolhi. Então naquela época tinham o CEFAM, eu optei fazer ele porque eu já saia formada do pré até a quarta, e eu já saia com um diploma. Ai foi onde eu escolhi, fiz, gostei muito, eu amava fazer os estágios, era muito gostoso. Ai por isso que eu escolhi, ai como eu já tinha escolhido essa profissão, **eu escolhi pedagogia por que eu precisaria ter uma profissão.**

Uma vez que, na sociedade capitalista, há a obrigação e a necessidade da venda da força de trabalho para garantir a sobrevivência, Joana teve que escolher dentro daquilo que lhe foi disposto. Uma vez que gostava de crianças e teve a possibilidade de realizar o CEFAM, a graduação que lhe seria possível de pagar e cursar, era o curso de pedagogia. Com isso temos que, a ‘escolha’ da profissão, não se trata da escolha livre para aquilo pelo qual o ser social mais se realiza. Pelo contrário, a escolha da profissão, pela classe trabalhadora é limitada, quando ainda é possível de se escolher dentre algumas condições objetivas de vida. Joana teve a possibilidade de realizar o CEFAM e cursar uma graduação, ainda que não tivesse muitas escolhas. Porém, não podemos compreender esse processo como uma escolha totalmente livre. Sua escolha se deu justamente limitada às condições impostas a ela, como a mesma afirma em seu relato acima.

Ao terminar a graduação em pedagogia, Joana iniciou a docência na educação infantil, contratada pela prefeitura. Após dois anos, passou em um concurso público da prefeitura e foi efetivada na escola. Nos primeiros anos de concurso, Joana passou por três escolas distintas. Em todas, trabalhava na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao ser questionada sobre o início da docência e como se sentia em relação à sala de aula, Joana demonstra o carinho que tinha quando exercia a profissão, mas ao mesmo tempo, as lembranças de seu adoecimento, logo no início da docência tomam à cena em seu relato:

Nossa, sou apaixonada em sala de aula, inclusive eu substituí várias vezes, várias salas, eu amo sala de aula, é a minha paixão. **Só que assim, chegou num ponto que ai, após isso já veio a depressão**, porque, o emocional abalou, ai veio a depressão.

Porque eu tive depressão a partir do segundo filho, só que como as pessoas falavam demais e você ouve a ideia delas, fica indo na ideia delas, eu parava com o remédio. Se eu tivesse feito o uso certinho, no segundo filho, eu não teria depressão hoje, as vezes eu nem estaria tomando remédio. Não gosto nem de lembrar, porque a gente não esquece a cicatriz, e depois disso eu venho lutando, estou tomando remédio, não fico sem, porque ficar e entrar em crise.

[...] foi assim maravilhoso, gostei muito, se eu pudesse queria estar [na sala de aula], porque é muito gostoso, muito gratificante, **é assim sofrido?** É. Porque os alunos hoje não tem educação mais, eles não respeitam como antigamente, mas é muito prazeroso, muito gostoso. Eu só acho assim, que a nossa profissão hoje não é valorizada, e é por ela que se forma todas as outras profissões, e ela não tem valor.

Joana ficou oito anos em sala de aula, trabalhando com educação infantil. Em seus relatos, sempre demonstrou gostar da docência e de trabalhar com a educação de crianças. Ao questionarmos sobre o significado de ser professor, Joana demonstra, assim como Maria, a visão da docência como missão.

É uma missão, que não só ensina, mas que também aprende. Que é você estar passando conhecimento, mas por acaso você aprende. E ser professor não é ser conhecedor de toda a sabedoria, e sim estar aprendendo a cada dia.

Na última escola que trabalhou por dois anos, Joana começou a apresentar os sintomas do seu posterior diagnóstico de nódulos nas cordas vocais. A professora relata que começou a perceber que ao findar o 2º bimestre, todos os anos perdia a voz totalmente e/ou ficava rouca. Quando se dirigiu ao médico, Joana passou por alguns exames e após o diagnóstico dos nódulos nas cordas vocais, iniciou o tratamento com a fonoaudióloga.

Quando chegava toda vez em junho, finalzinho de junho, antes de entrar em férias eu estava rouca, eu não conseguia falar, eu falava com os alunos na maior dificuldade, ai eu falei não tá normal, porque, o que que está acontecendo, eu não era assim, porque agora está rouco constante, ai eu fui ao médico, conversei com ele, ele pediu exame, e ela falou então, o que está acontecendo é que formou um nódulo nas suas cordas vocais, e é por isso que você fica rouca, ai eu tinha que pegar uma licença pra dar uma descansada, passou um medicamento, e passou pra fonoterapia, que são exercícios de voz. Ai eu fiz os exercícios, são muito chatos, tem que ter muita persistência pra fazer porque não é fácil. Foi assim que ocorreu, ai por seis meses fazia, voltava, fazia o exame novamente, não melhorou, entra com mais seis meses. Ai por esses três períodos de seis meses, foi onde entrou com a definitiva.

Joana passou por um período de readaptação temporária, que durou dezoito meses, no qual a cada seis meses passava por avaliação médica com o objetivo de analisar o progresso do tratamento dos nódulos e possível retorno à sala de aula. Após os dezoito meses, quando a avaliação médica foi a de que, por conta da condição emocional de Joana, os nódulos retornariam, dado que a fenda nas cordas vocais continuava, a professora foi encaminhada à readaptação definitiva.

O nódulo acabou mas eu continuei com a fenda. E com a fenda conforme você fala muito, você vai ter nódulo novamente. Então hoje eu estou desconfiada de que eu to com nódulo novamente, que você começa a conversar a voz começa a falhar e ficar rouca. O médico veio veio e passou por três etapas da minha readaptação, primeira etapa foi, continuou do mesmo jeito, ai ele entrou com pedido novamente, ai na terceira ele falou assim, não te opção, um por causa do seu emocional que não se controla, que é onde provoca, e você não tem condições de ficar em sala de aula mais, infelizmente você vai ter que readaptar, ai foi onde ele deu processo novamente, ai passou já pra definitivo. Porque primeiro você passa por três etapas pra ver se melhora né, ai se melhorar você não entra pra definitivo, não resolveu entra pra definitivo.

Ao investigarmos a trajetória profissional de Joana, tanto por meio da entrevista, quanto pelas conversas na etapa da observação participante, notávamos que a mesma pouco falava sobre a docência em sim. Do mesmo modo aconteceu ao indagarmos sobre seu processo de adoecimento e posterior afastamento de sala de aula. Com isso, tivemos alguma dificuldade em compreender, o processo, em que a depressão, relatada por Joana, acometeu-a. Não sabemos ao certo se o processo da depressão teve início antes ou depois da readaptação. O que podemos afirmar é que o mesmo se deu, devido aos nódulos que apareceram em suas cordas vocais e que a depressão é relatada por ela atualmente, ao ponto de continuar o uso de psicofármacos.

Diferentemente de Maria, Joana já conhecia a readaptação e ao ter início os primeiros sintomas, pelos quais teve de tirar licenças, já sabia que a readaptação seria uma possibilidade. No entanto, algumas dúvidas pairavam sobre todo o processo, o que traz muitas angústias aos/as professores/as que passam pela readaptação, seja temporária ou definitiva:

No inicio foi muito doloroso, porque isso não era o que eu queria. Eu amava estar junto com as minhas crianças, eu amava o carinho delas. Só que assim, em um segundo momento eu pensei, eu não vou afastar deles, eu vou estar em contato com eles do mesmo jeito, eu só não vou estar dentro de sala de aula, eu vou estar tendo contato do mesmo jeito. Inclusive, quando eu estava na coordenação, a professora levava pra mim eu conversava com a criança, eu estava junto com ela, eu estava na sala de aula o tempo todo, eu nunca me afastei. Sempre eu estava junto com o professor, se ele tinha dificuldades, se não, se eles estavam precisando de mim, se tinha que conversar com alguma criança. Então eu cheguei a pensar que eu não vou estar longe deles, eu vou estar do mesmo jeito, eu só não vou estar com a minha sala. Então foi só no começo, igual agora lá na sala de tecnologia, é só assim, em tudo que a gente vai fazer a novidade, para você é estranho, **você não sabe como vai ser**, então é só de primeiro momento, depois você já vê que a realidade e outra, não é o que você espera, aquele suspense, aquela tristeza, não, não é aquilo. E acho que é em toda a vida né, não é só na escola, a realidade é desesperador, depois que você começa você vê que não, não é como você pensou.

Comprendemos que Joana, assim como muitos professores/as não são conduzidos ao entendimento de todo processo da readaptação. Muitos não sabem se irão perder seus direitos trabalhistas, e/ou se esses mudarão, principalmente em relação à aposentadoria. Há dúvidas sobre quais atividades os/as professores/as readaptados podem desenvolver, se seus salários e carga horária serão reduzidos e/ou aumentados. Inclusive, a questão do salário e da aposentadoria tem angustiado muitos professores/as que se readaptam, dado que

costumeiramente é veiculado que esses terão seus salários reduzidos e o tempo de aposentadoria seria diferente dos demais. Esses desentendimentos assim como a falta de clareza de todo o processo de readaptação funcional dos docentes, têm contribuído igualmente tanto para angústias dos próprios readaptados/as, quanto para o preconceito e estigma ao qual estes são submetidos pelo corpo docente da instituição, como relata Joana acerca dos professores que “comentam, ah porque é readaptada, não serve pra nada. E só reclamam” (sic).

Embora o processo de readaptação tenha trazido algumas angústias, muitas vezes é entendido como uma possibilidade de descanso, ou ainda, como uma forma de livrar o sofrimento acometido pelos docentes.

Pelo o que eu percebi hoje, eles acham que a readaptação hoje é uma fuga da sala de aula, porque a sala de aula hoje ela está muito complicada por causa do relacionamento com os alunos. Então eles acham assim, a hora que chega no extremo, eles pensam ‘ah, eu vou readaptar pra descansar um pouquinho’. Então eles veem a readaptação como uma forma de descanso. Isso eu observei em uma professora esse ano, porque ela disse assim, ai não, eu não aguento mais eu vou readaptar porque não tem como, eu estou cansada. Então assim, eles veem a readaptação como uma forma de descanso. Como uma forma de aliviar um pouco o estresse. E eles não percebem que vai desgastar do mesmo jeito.

Claro que está que a readaptação engendra uma série de contradições, em que ora os/as professores/as entendem-no como positivo, dado que poderia dar-lhes uma possibilidade de descanso, ou até mesmo de superação da condição de adoecimento, ora como negativo, visto que na maioria dos casos, a condição de adoecimento não é superada, podendo até mesmo ser agravada. Isso se dá justamente porque a readaptação, ao nosso entendimento, não é uma ferramenta com o objetivo de sanar a questão do sofrimento e adoecimento. Ao contrário disso, compreendemos que a readaptação é uma forma do Estado garantir que o/a professor/a continue trabalhando, ao contrário do que acontecia antes da readaptação em que o professor/a tirava licenças e atestados para tratamento, sendo, portanto, afastado de seu trabalho.

Com isso, o/a trabalho/a que o/a professor/a readaptado/a realiza, pouco importa ao Estado se é exercendo um cargo de bibliotecário, coordenação, secretaria, inspeção de alunos ou cedido à polícia militar. Muito menos importa se é possibilitado ao/a professor/a um tratamento específico à sua condição de saúde ou se seu trabalho tem trazido maior sofrimento e maiores complicações. O objetivo da readaptação é garantir a precarização do trabalho docente, e o controle desta classe profissional explorada e oprimida, bem como retirar a responsabilidade e o papel do Estado nas relações de exploração e opressão estabelecidas no contexto escolar e colocá-la sobre responsabilidade dos próprios pais, alunos e professores/as, jogando-os uns contra os outros, fragmentando a possibilidade de organização da luta que realmente busca a transformação da realidade.

Com isso, o processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem, a função do ato educativo do professor/a, assim como a função da escola de possibilitar o ensino dos conhecimentos científicos ficam secundarizados. Com a obrigação da venda da força de trabalho, realizando um trabalho precarizado, alienado e estranhado, os docentes ficam no meio do olho do furacão, com a responsabilidade de salvar a todos e a eles mesmos do caos que a educação está inserida. Os motivos que dão sustentação ao sentido pessoal atribuído à docência se hierarquizam de uma forma que o que passa a reger seu trabalho é a garantia de sua própria sobrevivência:

[Pesquisadora]: Joana, você gostaria de voltar à sala de aula e atuar como professora?
 [Joana]: Gostaria, já tive muita vontade, de cancelar esse processo meu, mas ai eu penso, vai cancelar como Adriana, você não tem condições. Você vai passar por tudo de novo, é um problema que você já teve. Quer dizer, o dinheiro que você vai ganhar vai tudo em médico, tudo em farmácia. Então isso ai eu esqueço, ai de repente vem aquela vontade, ah, eu podia. **Mas assim acho que nem é tanto pelo voltar pra sala, acho que se torna o meu salário.** Ai eu falo assim, não, tá ótimo onde eu estou e vou continuar.

A preocupação com o salário é uma máxima que sempre vinha à tona nas conversas entre Maria, Joana e a pesquisadora. Ambas as professoras são concursadas em uma carga horária de 20h. Quando não estavam readaptadas, vendiam sua força de trabalho como professoras contratadas em outras escolas. A partir do momento em que são readaptadas, não podem exercer outro cargo e ficam à mercê de um único salário para garantir a renda de sua família. Esse fato trazia muitas angústias e contradições tanto para Joana, quanto para Maria, dado que, readaptar tanto para uma como para a outra, é a possibilidade de não ter que lidar com as contradições de sala de aula (indisciplina dos alunos, desmotivação, violência), o que no entendimento delas, melhora sua condição de adoecimento. No entanto significava, também, deixar de ter uma parte do salário que recebia todos os meses, produto da venda de força de trabalho como professora contratada.

O peso desse fato para Joana é motivo de angústia, pois, como relatado pela mesma, tinha muitas dívidas a serem quitadas, o que a fazia pensar em cancelar a readaptação para poder trabalhar em mais um cargo, receber mais um salário e ter uma vida menos precarizada dos meios de subsistência. Porém, com uma formação esvaziada, e um trabalho com condições precárias, voltar a atuar no lugar em que de tanto forçar a voz, lhe fez adoecer, embora lhe resolvesse alguns problemas imediatos, possivelmente também lhe traria alguns outros. Como já relatado por Joana, seu salário ‘a mais’ provavelmente seria destinado aos tratamentos médicos e ao refletir sobre essa situação, o produto não é outra coisa senão, o próprio derrotismo “Ai eu falo assim, não, tá ótimo onde eu estou e vou continuar” (sic).

De fato, essa condição é uma ‘faca de dois gumes’ e qualquer que seja o caminho, a minimização ou superação do adoecimento, assim como a melhora de condições de vida dos professores/as readaptados/as não é uma possibilidade. Com isso queremos dizer que a burguesia e o Estado têm conseguido garantir sua soberania e controle sobre os trabalhadores/as, em especial no nosso caso, dos docentes readaptados/as que não veem outro caminho a não ser continuar se adaptando as mudanças no mundo do trabalho, ainda que eles sejam os mais prejudicados.

Assim, a partir do eixo em questão, compreendemos que: a) as condições objetivas e subjetivas da atividade docente não podem ser compreendidas isoladamente. Sendo assim, as condições materiais precárias de vida tanto de Maria como de Joana, foram importantes determinantes para “escolha” limitada de sua atividade profissional. Condições essas que se entrelaçam e formam os motivos individuais das condições subjetivas de escolha, nas quais, Maria, ainda que não quisesse ser professora, tinha a possibilidade de garantir uma profissão por meio do CEFAM e posteriormente cursando pedagogia. E Joana, ainda que não tivesse bem delimitada essa escolha, a busca por uma profissão também se fazia candente; b) as condições objetivas e subjetivas da trajetória docente igualmente se entrelaçam, dado que as condições precárias de trabalho, a formação esvaziada e consequente atuação esvaziada, técnica e praticista, a venda da força de trabalho em uma longa jornada de trabalho com baixos salários, somada à pressão para responder as exigências do/a professor/a competente e flexível, além da jornada como esposas e mães, impõem às professoras Maria e Joana, uma rotina extremamente atarefada e alienante, que culminam em seu sofrimento, adoecimento e readaptação; c) os significados que compreendem à docência se referem ao trabalho docente entendido como missão, cujo/a professor/a deve educar os/as alunos/as através de seu conhecimento que, pela formação oferecida à Maria e Joana, não condiz com a realidade que elas vivem.

Esses entendimentos combinados à análise do segundo eixo, contexto, desenvolvimento e resultado da atividade de trabalho readaptado, nos auxiliarão à compreensão da atribuição de sentido pessoal da atividade de trabalho que Joana e Maria realizam. Assim, passemos ao próximo item.

3.4.3 Contexto, desenvolvimento e resultado da atividade de trabalho readaptado

Neste item, apresentamos a análise do eixo intitulado contexto, desenvolvimento e resultado da atividade de trabalho readaptado, que abarca a análise da situação social do desenvolvimento da atividade de trabalho, assim como a posição social ocupada pelas

professoras readaptadas e os significados sociais das atividades desenvolvidas. O foco de análise deste eixo é a atividade de trabalho enquanto professoras readaptadas, evidenciando os motivos, as ações e seus fins.

Dado que os sentidos pessoais não são sentidos puros, e sim, produzidos a partir dos significados sociais, buscamos compreender, nesse eixo, como as condições objetivas e subjetivas de trabalho (dotadas de significados), conduzem à organização e ao desenvolvimento da atividade que Maria e Joana realizam, bem como à atribuição de sentido pessoal dessa atividade.

Isso posto, passemos primeiramente à análise do eixo a partir do trabalho de campo feito com Maria, posteriormente apresentamos a análise dos dados obtidos no trabalho de campo com Joana.

- **Contexto, desenvolvimento e resultado da atividade de trabalho readaptado de Maria**

Readaptada há cerca de sete anos, Maria é professora responsável pela biblioteca, há dois anos na escola em que realizamos o trabalho de campo. Antes de assumir a referida função, Maria ficou cinco anos como coordenadora em um Centro de Educação Infantil (CEINF). De acordo com a professora, nesse período “lidava muito com o emocional, cheguei no meu limite” (sic), motivo pelo qual ela buscou orientações com outros professores/as readaptados/as e foi “ver a lei certinha para saber dos meus direitos”.

Assim como muitos/as professores/as da rede municipal de ensino, que foram readaptados/as, Maria foi alocada na coordenação. O produto desse trabalho, para Maria, foi bem doloroso e desgastante, dado que o trabalho exigia “múltiplas responsabilidades”. Além disso, a diretora da escola na qual Maria era coordenadora, foi afastada por questões políticas e Maria assumiu a direção, juntamente com a coordenação por um curto período. Nesse momento, sua condição de adoecimento foi agravada, na qual Maria teve que tirar licenças.

No mesmo período Maria conheceu uma professora readaptada que desempenhava atividades na biblioteca e se questionou sobre sua função “já que ela pode, eu também posso! Fui atrás dos meus direitos, descobri que poderia exercer outra função e descobri que havia uma vaga na biblioteca dessa escola, pois não tinha ninguém. Pedi pra me realocarem e estou aqui há dois anos”.

Não sabemos ao certo o motivo pelo qual os/as professores/as readaptados/as são alocados/as na coordenação pedagógica, porém, tanto Maria como Joana afirmaram ser uma

prática comum. No decreto nº. 078 de Junho de 2015 (em anexo ao final do texto), foram regulamentadas as orientações para lotação de professores/as readaptados/as, dado o grande número de docentes nesta condição, na rede municipal, como afirmado no próprio decreto. Nesse documento, não consta nenhuma menção à lotação no cargo de coordenação pedagógica, porém, a última função descrita que o/a professor/a readaptado/a poderá desempenhar é “executar outras incumbências que lhe forem solicitadas”. Diante dessa orientação, o/a professor/a readaptado/a deverá cumprir com qualquer tarefa que lhe for atribuída, inclusive a coordenação pedagógica.

Após cinco anos na coordenação pedagógica, Maria foi realocada para a biblioteca. As atividades desenvolvidas por ela, se localizam nos serviços auxiliares da instituição escolar. De acordo com o regimento escolar, “os serviços auxiliares constituem um conjunto de atividades que dão suporte operacional às atividades desenvolvidas pela Unidade Escolar” (p. 6). Dentre as atividades e deveres que Maria deve cumprir, o regimento estabelece:

- I** – cumprir as determinações da direção, da supervisão e secretário desta Unidade Escolar;
- II** – executar os trabalhos de organização do acervo de livros da biblioteca;
- III** – atender aos educandos, educadores, supervisão e direção em suas necessidades de consulta aos livros, para enriquecimento cultural e intelectual;
- IV** – auxiliar os educandos na execução de pesquisas cotidianas;
- V** – desempenhar outras atribuições que forem delegadas e compatíveis às suas funções;
- VI** – ser assíduo e pontual;
- VII** – dar conhecimento aos superiores hierárquicos sobre irregularidades de que tiver conhecimento em razão do exercício do cargo ou função;
- VIII** – tratar com urbanidade os companheiros de serviço e ao público em geral;
- IX** – zelar pela moral e bom costume dentro e fora da Unidade Escolar;
- X** – não levar ao conhecimento do público os acontecimentos internos desta Unidade Escolar sem prévia autorização da direção.

Embora essas atividades estivessem no regimento escolar, Maria teve dificuldade em descrever quais eram as atividades atribuídas a ela:

Eu tenho trabalhado quatro horas, que é o horário de professor, porque eu continuo sendo professora readaptada. Ai aqui assim, tem os projetos que precisam serem feitos, né? Só que desde que eu entrei aqui, como não tinham muitas pessoas pra me orientar, como que eu tinha que fazer, porque todos que passaram porque aqui, também não tinham tido essa ajuda e tudo mais né. Ai eu faço devido ao que vão me passando: organizar os livros didáticos, entregar para os alunos, entregar para os professores. Eu faço os cadernos deles, pra cada um, pra cada série, onde eu anoto os livros que eles buscam, que eles leem, mais ou menos isso.

Durante as observações no trabalho de campo, notamos que a maioria das **ações** desenvolvidas por Maria, diziam respeito à entrega e controle de livros que os/as alunos/as, nas aulas de língua portuguesa, buscavam. Todo começo do ano letivo, Maria elabora um caderno-

controle para cada série, contendo o nome do aluno, o livro e a data que retirou o livro. No nosso entendimento, essas ações são muitos mais relacionadas à burocracia estabelecida na organização da biblioteca, do que com o processo de ensino-aprendizagem no que toca às atividades da mesma.

Eu vou na secretaria. Peço a listagem dos alunos. Vejo quantas salas tem, pq cada ano muda. As vezes tem três 4º anos, por exemplo. Ai eu faço a listagem dos alunos. Ai faço a hora que estão todos nos seus horários. Ai eu passo para cada professor e pergunto qual horário seria melhor pra eles. Ai é feito o horário. Ai devido a esse horário, cada sala vem no seu horário. Muitas vezes tem professores que preferem trazer, explicar o que é a biblioteca. Eu deixo um pouco livre. Mas nessa parte minha, eu tento fazer essa parte dos cadernos.

Ainda que Maria tivesse certa preocupação no que se refere à leitura e tentasse investigar se as crianças liam os livros, não havia condições de empreender algum trabalho educativo no momento em que as crianças buscavam os livros na biblioteca, isto é, não havia condições objetivas que permitissem o desenvolvimento de alguma atividade educativa por Maria.

Essa preocupação com a leitura, com a motivação/desmotivação dos alunos, era uma preocupação da professora. Maria, por vezes, comentava que gostaria de empreender um projeto de leitura que já esboçara em conjunto com a coordenadora pedagógica, mas não teve oportunidade de efetivá-lo. O não compromisso da escola capitalista burguesa com a apropriação do conhecimento científico do alunado, têm feito um desserviço para o desenvolvimento humano, tanto dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as, ao impor condições desumanas de trabalho e vida aos/as professores/as e alunos/as. Vejamos o relato de Maria ao ser questionada sobre os projetos que ela gostaria de desenvolver na biblioteca:

Eu juntamente com a coordenadora, redigimos um projeto esse ano de leitura para os quintos anos, porque teve muita defasagem de leitura e tudo mais. Só que devido ela também ser readaptada, por problemas de saúde também, não foi possível executar esse projeto. Só que eu percebi que os professores do quinto ano, como eles viam essa defasagem do quinto ano, eles procuraram, por eles mesmo, aplicar esse projeto. Eu vi que teve mais esforço assim, da parte dos professores e dos alunos. Mas assim, o projeto não foi realizado. Depois teve outra coordenadora também que veio conversar comigo pra saber se a gente ia fazer o projeto ou não, porque tava disponível pra fazer. Só que devido esse ano, ter sido um ano de mudanças tanto na prefeitura, coordenador, tudo mais, teve muita cobrança em relação aos professores, então. Quando era pra gente executar esse projeto, era para os professores passarem por uma prova e tudo mais. E tava acontecendo muita coisa. Ai a gente ficou assim de não ter que ficar cobrando os professores, já que eles já tinham muita coisa pra ser feita. Então ficou parado também. Só que a coordenadora foi, conversou com os professores, eu também conversei que nós estávamos aqui a disposição, sabe? Com o que precisarem, tanto na leitura, quanto com aluno. As vezes a gente também poderia ta fazendo um reforço. Porque também faz parte, porque eu já fui professora. Então eu estava a disposição. Mas eu sei que eu também posso dar mais um pouquinho de mim mais, nesses projetos. Tão onde que assim, meus pensamentos cada vez mais assim [...] Ai esse ano também melhorou muito devido que veio um palestrante dar um curso pra gente, de biblioteca. Porque todas da rede municipal, a maioria é readaptados, e também

nunca tinha tido contato. Porque nós não temos o curso de bibliotecários, ne? Então deu uma pincelada, porque também foi muito pouco ne. Mas já deu um passo. Então achei assim, muito bom. Por esses dois anos que estou aqui não tinha tido. Então acredito que vai melhorar também. Então **também depende de mim, e tudo mais.**

Esses sentimentos de desmotivação, inutilidade, de doar-se mais, são relatados/as por muitos/as professores/as em situação de readaptação, assim como os que não estão em readaptação, mas que passam por um processo de intenso sofrimento em decorrência das dificuldades impostas tanto no trabalho, quanto à vida como um todo. O mal-estar docente²⁰ ainda está presente quando o/a professor/a não exerce sua função em sala de aula, dado que a sobrecarga de trabalho, a falta de conhecimento acerca da função realizada, o sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, entre outros aspectos, se mantêm nessa dada forma de trabalho.

Diante desses fatores das condições objetivas de desenvolvimento da atividade de Maria, tais como os sentimentos de desvalorização, o desconhecimento acerca da função realizada, as condições de trabalho, interferem no desenvolvimento de seu trabalho, assim como no relacionamento com os demais professores/as e equipe escolar, como relatado por Maria:

Muitas vezes eles me olham um pouco diferente. Me perguntam porque estou aqui. Eu sinto que as vezes ficam com ciúmes, infelizmente. Na sala dos professores não é aquela coisa como quando eu era professora. É diferente, é sim, é tratada diferente. Em relação aos recados, **eu fico sem saber o que está acontecendo.** Hoje porque eu estou no zap da escola.. Mas pra mim mesmo eu fico sem saber muita coisa em relação ao pedagógico. Muitas vezes eu até pergunto o que está acontecendo. Mas não é como quando eu estava em sala. E eu não sou de ficar perguntando.. pra mim as vezes não é.. como que fala.. não vai ser necessário, porque eu não participo da formação de professores. Mas eu faço questão. Porque até quando eu vim pra cá, falaram assim, se eu quisesse ficar no intervalo ou não, se eu quisesse ficar aqui na sala da biblioteca. Ai eu fiz um teste. Eu fiquei aqui na biblioteca na hora do intervalo pra ver se tinha criança que queria ler e tudo mais. Mas eu vi que muitos queriam bagunçar, corriam aqui dentro, e eu não tô mais pra isso, pra chamar atenção de menino. Não consigo. Acho ate por isso que eu readaptei mesmo, porque eu não tenho paciência pra isso mais não. Ai eu falei com a direção que não daria. E a direção concordou que eu teria que ter meu recreio. Ai eu comecei ficar na sala dos professores. E ai eu acho bom porque a direção e a coordenação dão recado. E eu fico mais inteirada, fico sabendo o que está acontecendo. Não fico tão isolada, **porque se não, você fica totalmente isolada,** é ruim também. Mas partiu mais de mim essa aproximação.

Os momentos nos quais acompanhamos Maria em sua atividade de trabalho na biblioteca, tentamos compreender a posição social ocupada por ela nas relações sociais da escola. Maria, assim como muitos/as professores/as em readaptação, sofrem com o

²⁰ Podemos conceber o mal-estar docente como a sensação de desânimo e/ou descontentamento com o trabalho na qual derivam sentimentos que os/as professores/as têm diante das mudanças históricas que tocam à educação. Esses sentimentos podem ser: esgotamento e estresse, depressão, desmotivação e/ou abandono da profissão, insatisfação profissional, entre outros (FACCI, 2004). Dentre os autores que estudam o mal-estar docente citamos, Esteve (1995, 1999), Trias (1998), Codo (1999), Mosquera e Stobäus (1996).

isolamento no trabalho. Muitas vezes ela entrava na biblioteca as 07h30 da manhã e saía as 11h30 sem ter nenhum contato com professores/as, coordenadores/as e/ou diretor. Havia duas funcionárias da cozinha, também readaptadas²¹, que passavam pela biblioteca para conversar com Maria. Esse era o momento em que elas conversavam sobre sua condição de sofrimento e adoecimento, assim como sobre as dificuldades de continuarem trabalhando, uma vez que sentiam muitas dores (no caso das funcionárias da cozinha). Esse era o momento que Maria sentia-se acolhida e entre pessoas que confiava. No entanto, sua relação com demais professores/as e a gestão escolar, pelo pouco que tivemos acesso no trabalho de campo e conforme relatado por ela, é limitada, no sentido de ser voltada à busca por informações do ambiente escolar e com alguns desentendimentos em relação ao trabalho de Maria.

Esse ano eu notei assim um pouco que as pessoas acham que a gente não tá fazendo nada e tá lá. Realmente como inútil. Eu senti sim, depois que eu vim pra cá, pra biblioteca. Mas como foi uma coisa que eu quis, eu não me deixei abalar. Eu tento me reerguer. Agora no finalzinho teve coisas que chatearam, mas eu deixo pra lá. Eles veem, não como inútil, mas pensam assim, 'ela tá lá ganhando sem fazer nada'. Eles acham que a gente não faz nada.

Diante dessa trama social, atravessada por momentos de fragmentação e isolamento entre professores/as readaptados/as e não readaptados/as, falta de informação acerca da readaptação funcional e condições precárias de trabalho, são forjados **motivos individuais** e as **ações**, assim como estabelecida a **posição social** que Maria ocupa na escola. Compreendemos que as **ações** que Maria realiza, tais como catalogação e organização de livros, distribuição dos livros didáticos, organização e preenchimento dos cadernos-controle, auxílio à pesquisa em revistas e livros, se chocam aos **motivos individuais** que se relacionam ao educativo, como por exemplo, a elaboração de projetos de leitura e auxílio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Consideramos que a falta de subsídios materiais e formação específica às funções do educador na biblioteca contribuem para o entendimento de que o/a professor/a readaptado/a que fica responsável pela biblioteca, desempenhará atividades relacionadas à administração e organização da biblioteca e não ao ato educativo. Com isso, a atividade de trabalho de Maria, fica condicionada às ações tecnicistas e repetitivas, que contribuem mais a alienação e ao estranhamento de seu trabalho, do que ao seu próprio desenvolvimento.

²¹ Não sabemos o motivo da readaptação dessas funcionárias, mas em uma das conversas entre Maria e elas, notamos que falavam sobre problemas de coluna, ossos, e sobre exames e consultas que vinham realizando para perícia. Essas funcionárias eram readaptadas temporariamente.

Além disso, dentre **os motivos individuais** que orientam o desenvolvimento de seu trabalho, há também, o salário recebido. Esse, sem dúvida, tem uma determinação importante sobre o desenvolvimento da atividade de trabalho de todos que têm de vender a força de trabalho para sobreviverem.

Na época que eu fiquei no CEINF, que ficou faltando coordenador, eu tinha que fazer dois horários. Eu fazia parte da hora atividade. Só que ai o salário era o mesmo. Ai depois entrou coordenador ganhando muito mais que eu. Eu via que era injusto. Fora a cobrança que para o coordenador não é fácil. Eu vi que não era certo. Estava trabalhando a mais e ai eu procurei a secretaria de educação e falei que não tinha como, estava gastando muito combustível. Ai disseram que eu não tinha direito. Ai eu fui atrás do sindicato, onde eles me orientaram e realmente eu tinha direito de sair sim.

Diante desse cenário, o resultado da atividade de trabalho de Maria, isto é, a finalidade de sua atividade, se refere à organização e catalogação dos livros, mantendo a organização da biblioteca, auxiliar às pesquisas de alunos e professores/as, cumprindo, portanto, todas as incumbências solicitadas pela gestão escolar, de modo a garantir seu salário e emprego até a aposentadoria. A produção de sentido pessoal à atividade de seu trabalho é engendrada por essas determinações e se aproxima muito mais com a obrigação de cumprir seu trabalho, garantindo um relacionamento com a gestão sem maiores complicações, do que com a possibilidade de desenvolvimento de alguma atividade pedagógica, relacionada à sua formação, e aos motivos individuais forjados por tal.

Após tais considerações acerca do processo de atribuição de sentido pessoal da atividade de Maria, passemos à análise do contexto, desenvolvimento e resultado da atividade de trabalho de Joana.

- **Contexto, desenvolvimento e resultado da atividade de trabalho readaptado de Joana**

Joana é readaptada definitivamente, e se encontra fora de sala de aula há quatro anos, sendo que os primeiros 18 meses fora readaptada temporariamente. Durante aproximadamente 40 meses, Joana fora realocada para a coordenação pedagógica antes de assumir a sala de tecnologia. Esse período, de acordo com a professora, ela não utilizara tanto a voz, como na sala de tecnologia, visto que lidava mais com os/as professores/as do que com os/as alunos/as. No entanto, assim como Joana, ela avalia que o trabalho que desenvolve na sala de tecnologia é mais tranquilo do que o trabalho na coordenação, pois não tem tantas responsabilidades, ainda que se sinta sobrecarregada.

Responsável pelas salas de tecnologia educacional – STE, há um ano, Joana tem suas atividades localizadas nos serviços de apoio ao ensino, como descrito no regimento escolar da Unidade. De acordo com Joana sua função é “auxiliar os professores, quanto a estar mexendo nas máquinas. Quando um aluno sai do programa e ele não sabe eu vou e abro novamente, então assim, é um auxílio para o professor” (sic). Deste modo, compreende que as atividades desenvolvidas na sala de tecnologia devem ser “um implemento do trabalho do professor. Ali ele está complementando, ele tá diferenciando sua aula” (sic). Mas, se decepciona ao perceber que os/alunos/as não compreendem as atividades dessa forma, visto que “eles [alunos] veem como uma fuga da sala de aula quando eles vem pra tecnologia e pro vídeo” (sic).

Durante o período no qual acompanhamos Joana, pudemos observar a rotina da professora, a forma como organizava e desempenhava sua atividade de trabalho. Joana cumpre a carga horária das 07h30 às 11h30. Ao chegar na escola, a professora já se dirigia à sala de tecnologia para iniciar suas **ações** que se davam todos os dias, mais ou menos na mesma ordem: primeiro Joana limpa todos os computadores com um pano molhado com água, depois, limpa os computadores e mesas com álcool. Quando percebe que há algum escrito nas mesas, limpa com uma bucha de lavar louça. Após o procedimento de limpeza, Joana liga os computadores, afim de preparar os equipamentos para o desenvolvimento das aulas dos/as professores/as. Depois de ligados, Joana abre o site de buscas ou site de jogos, a depender do/a professor/a que reservou a sala. Assim como Maria, Joana tem um livro controle, contendo os horários das aulas, nos quais anota, também, o nome do/a professor/a e a série para a qual este reservou a sala. As mesmas **ações** de limpeza e funcionamento do computador, assim como do aparelho data show, são desenvolvidas na sala de vídeo, da qual teoricamente não seria responsável, mas cumpre essa função. No entanto, uma vez que a sala de vídeo é utilizada para filmes, Joana fica na sala de tecnologia, para assessorar os/as alunos/as e os/as professores/as.

Por vezes, Joana precisa baixar da internet, algum material a ser utilizado pelo professor/a (músicas, filmes, vídeos, jogos). Nessas situações, em alguns casos ela precisa se dirigir ao/a professor/a, que reservou a sala de tecnologia ou a sala de vídeo, para questionar acerca de qual atividade ele vai realizar, para que ela desenvolva ações no sentido de viabilizar a atividade do/a professor/a regente, seja baixar um vídeo, música ou entrar em algum site de jogos/busca. Muitas vezes os/as professores/as não repassam, antecipadamente, qual atividade irão realizar e Joana tem de baixar um filme, por exemplo, no horário da aula do/a professor/a.

O meu planejamento é simples, porque lá é rotina, então todos os dias eu chego, eu ligo as máquinas, eu vou na sala de vídeo eu ligo os equipamentos da sala de vídeo. E ai a cada momento que o professor entra eu vou lá, coloco a atividade pro professor e

saio e volto pra sala. Então assim, não tem o que você planejar, o único planejamento que você faz é que você sabe que você tem que chegar lá, ligar as maquinas, deixar pronto professor usar e deixar ligado os equipamentos da sala de vídeo. Então não tem o que você planejar porque você sabe que é rotineiro. Ai depende de como vai o andamento durante as aulas, que você vai colocando as atividades, então não tem o que você se planejar, a única coisa que você se planeja é que você sabe que você tem que chegar lá, ligar as maquinas, estar procurando com o professor o que vai ser trabalhado na sala, porque ele não te passa antes. Eu chego na sala e falo, professor o que você vai passar hoje, você passa os materiais? Ai ele passa o pendrive ou a gente põe na internet, então assim, não tem como você estar planejando antes em casa, o planejamento é de imediato, conforme você chega e pergunta pro professor. Porque ele nunca te passa pra você antecipado.

Conforme relatado, Joana não tem um planejamento para o desenvolvimento sua atividade de trabalho, a não ser, no que se refere ao funcionamento e manejo dos computadores e demais aparelhos eletrônicos. Ou seja, a capacidade de pré-idear sua atividade, de refletir sobre os processos de seu trabalho, lhe são usurpados, criando condições nas quais, ela somente reproduz o que lhe é solicitado.

Sendo a STE, um serviço de apoio ao ensino, as atividades desenvolvidas nesse ambiente deveriam, igualmente, conduzir intencionalmente para contribuir com o ensino dos/as alunos/as. O trabalho desenvolvido por Joana, deveria ser esse apoio ao ensino e à aprendizagem dos alunos, porém, seu trabalho se caracteriza como um apoio técnico ao funcionamento das máquinas. O caráter educativo da STE não é efetivado na atividade de trabalho de Joana. Não queremos com isso culpabilizar a professora. Ao contrário disso, compreendemos que esse fato se dá justamente porque as condições objetivas se orientam para tal.

Além disso, outras ações são solicitadas à Joana e não são próprias à função da qual ela é responsável. Vejamos o relato de Joana, quando perguntamos quais atividades são pedidas a ela:

Você fala assim, dentro lá da sala, não somente o que foi me passado, mas todas as que eu faço? Eu digito bilhetes pra professor quando pede, pra coordenador, pra direção. Eu ajudo na sala de vídeo, quando é preciso vem um professor e pede, Joana, procura uma atividade pra mim lá, procura um filme. Eu procuro, eu sempre estou auxiliando eles, sempre quando pede assim, 'Joana você pode me auxiliar nessa atividade que eu não estou conseguindo fazer aqui no computador?' Eu vou e faço. Sempre que o professor tem dificuldade em acessar, porque tem alguns que eles não estão interessados em ir ao fundo pra saber fazer, ai eles falam 'ah, Joana me ajuda?' eu vou e ajudo. Então são essas as minhas atividades, além das eu faço na tecnologia, que é ligar as máquinas, acessar o portal onde o professor vai trabalhar, e depois estar auxiliando, essas são as atividades que eu faço, dentro do meu setor.

Conforme já mencionado, Joana se sente sobrecarregada na atual função. Isso se deve tanto à realização das atividades que são de sua responsabilidade, quanto à realização das demais atividades que lhe são solicitadas, como por exemplo, digitar bilhetes. Muitas vezes

presenciamos a gestão escolar, assim como funcionários da secretaria solicitando que Joana digitasse bilhete para mandar para os responsáveis dos/as alunos/as. Uma das vezes em que esse fato aconteceu, Joana comenta “Você viu que já me mandaram fazer bilhete?” e diz que essa função não é dela, e sim da coordenadora, porém, realiza o solicitado, com um semblante de cansaço.

Joana embora sobrecarregada, demonstrando seu esgotamento e cansaço, realiza todas as solicitações que lhe são feitas, desde digitar bilhetes a ajudar o/a professor/a no preenchimento dos planejamentos online. É tida pela gestão escolar como uma excelente profissional, conforme relatado quando solicitamos autorização à direção. A própria Joana, em alguns momentos, disse que faz seu trabalho e não reclama, por isso é vista como uma professora que ‘não dá trabalho’, e, ainda, que muitos professores/as não sabem que ela é readaptada. Para ela: “me sinto útil. Nem sinto diferença. Me sinto como qualquer professor. No começo ouvia dizer que professor/a readaptado/a não fazia nada, mas com o tempo eu percebi que não era nada disso. Existe sim professores que não fazem nada e são estigmatizados, mas no meu caso não”. Compreendemos que Joana é atravessada pelo entendimento de que precisa ‘mostrar serviço’, tanto para não se sentir inútil, quanto para demonstrar o mesmo e obter o respeito dos colegas de serviço. Com isso, em meios às contradições, Joana se desgasta cada vez mais, realizando atividades que não são de sua responsabilidade e que não lhe possibilitam nenhuma satisfação profissional, mas que lhe possibilitam ser reconhecida profissionalmente pela gestão escolar, assim como pelos colegas de trabalho. Assim se insere a **posição social** que Joana ocupa em seu ambiente de trabalho.

[...] todos os anos eu fico de atestado, esse ano eu fui campeã, gloria a Deus Jesus, eu não tirei um dia de atestado. Eu falei que esse ano era ano de vitória, por mais dificuldades que eu passaria, mas **eu ia provar pras pessoas, e pra mim em primeiro lugar, que eu tenho capacidade**. Porque quando a responsável pela readaptação me escolheu pra ir pra tecnologia foi um choque pra mim. Porque era acostumada na coordenação, fiquei quase quatro anos na coordenação né. Então assim, pra mim foi uma surpresa, **eu falava assim, eu não vou dar conta, porque as pessoas falavam que esse Linux era uma coisa de outro mundo, era um bicho, eu falava assim eu não vou conseguir já pensou, o que é que eu vou fazer**. A hora que ela me falou foi uma surpresa, eu falei pra ela, ‘eu consigo?’ Ela falou: ‘claro, **se eu te escolhi é porque você tem capacidade**’. Eu falei sim na hora, e falei ‘vou tentar, primeiro eu vou ver a minha capacidade, se eu não conseguir eu chego nela e falo pra ela’. E fui graças a Deus foi ótimo, maravilhoso.

Nesse fragmento da entrevista podemos notar o quanto Joana buscou demonstrar para si e para todos/as que tinha capacidade e competência para desenvolver seu trabalho. Isso nos demonstra que a busca pela resolução dessa problemática se dá individualmente e a partir da capacidade ou competência de cada um. Vale lembrar que Joana fez um curso voltado à

especificidade de seu trabalho, porém, muito reduzido, que não garante a apropriação dos conhecimentos necessários à objetivação do mesmo. Porém, ainda que tivesse tido um curso que garantisse a apropriação necessária, não podemos ser idealistas ao ponto de afirmar que isso por si só bastaria. O que estamos problematizando aqui se refere a questão outra. A atividade de trabalho desenvolvida na readaptação contém elementos de precarização do trabalho, ocorre em condições precárias, com falta de materiais, sobrecarga de atividades, individualiza ainda mais a questão sobre o adoecimento e as formas de superação e se distancia cada vez mais da finalidade da educação. Joana realiza seu trabalho, não porque sente prazer, mas porque é obrigada. E porque se não o fizer da forma como lhe for solicitado, sem reclamar, sem tirar atestados, ainda que adoecendo cada vez mais, não obtém o reconhecimento de bom profissional. O **motivo** da sua atividade, ao nosso ver, é o reconhecimento de que não é inútil.

O cansaço e esgotamento fora relatado por Joana em todos os encontros que tivemos. Esse fato se relaciona intimamente às condições objetivas de desenvolvimento de sua atividade. A sala de tecnologia, como já mencionada, é pequena e não é arejada, além de possuir um cheiro forte de mofo, que Joana já não mais repara. Existem poucos computadores que funcionam efetivamente, motivo pelo qual os/as alunos/as precisam dividir os aparelhos. Com isso, o tumulto é inevitável, visto que os mesmos ficam disputando os computadores. Muitas vezes o/a professor/a regente interfere, na tentativa de acalmá-los, porém, não é suficiente e Joana sempre precisa intervir. Em um dos momentos em que Joana precisou intervir para conter os gritos de alunos, se aproximou da pesquisadora e com um suspiro disse “Tá vendo como é difícil? É assim que passo meus dias” (sic). Além disso, Joana também auxilia os/as alunos/as, quando não sabem desenvolver o que foi solicitado/a pelo/a professor/a regente, principalmente quando são da educação infantil.

Sobre a falta de computadores, vimos Joana, em dois momentos distintos, entrando em contato com o técnico responsável pela troca de computadores para questionar sobre os computadores que havia solicitado há pelo menos quatro meses. Em uma das vezes Joana nos relatou que sempre entra em contato para cobrar os computadores, mas nada tinha sido feito até o momento. Para ela, os/as alunos/as deveriam, no máximo, sentar em duplas para utilizar o computador e que isso dificulta o trabalho dela, assim como a aula do/a professor/a e a aprendizagem do aluno.

Assim como Maria, Joana percebe que os/as alunos/as estão desmotivados/as com o estudo e, para ela, esse é um dos motivos pelos quais os professores/as tem adoecido e são readaptados/as. Segundo ela, para mudar essa situação, os/as pais deveriam ser mais incisivos na educação com os/as filhos/as:

Deveria é ter auxílio dos pais em casa, pra que esses alunos tenham mais limites, esses alunos, sejam mais ponderáveis com os professores, que eles entendam mais, que eles tenham mais vontade em aprender, que eles tenham mais, qual a palavra certa, mais prazer em estar em sala de aula. Porque melhoraria bem pro professor, o professor esta desgastando muito em sala de aula. É por isso que os professores tão readaptando, porque hoje esta tendo muita readaptação, não sei se você já observou. Muitas, porque, esta muito desgastante a sala de aula, os alunos hoje não querem compromisso, os alunos hoje não querem aprender, eles estão ali porque eles são obrigados, não é por prazer, hoje eu estudo porque eu sou obrigado. Eles falam desse jeito!

Ainda que Joana localize a causa da readaptação na indisciplina e na falta de interesse dos/as alunos/as, e tenha nos relatado que se ficasse em sala de aula por mais tempo, teria ido parar no hospital psiquiátrico da cidade, a professora não tem condições de problematizar o quanto a readaptação tem intensificado sua condição de adoecimento. Para ela, o processo é tido como positivo para sua melhora, dado que não lida mais com alunos em sala de aula. Compreendemos que isso se dá não porque o adoecimento se dá por conta da indisciplina e falta de interesse dos alunos e a readaptação contribui para a melhor porque o professor é retirado da sala de aula. Claro que essa é uma das determinações a serem problematizadas no processo de adoecimento. Porém, compreendemos que, uma vez que, em sala de aula se exige do professor a responsabilidade, a missão de ensinar, as competências para tal, ao ser realocado em outra função, essa responsabilidade não lhe cai mais sobre os ombros. No entanto, outras competências e responsabilidades lhe são exigidas, uma vez que é preciso se adaptar às mudanças e às atividades que são impostas. No caso de Joana, essas atividades são cumpridas e ela é tida como uma professora exemplar, que não é inútil, ao ponto de nem ser lembrada pela vice-diretora como uma professora readaptada. As consequências dessa obediência para o relacionamento com os/as professores/as e para com a gestão escolar, geram um ambiente sem muitas desavenças. No entanto, Joana se sente cansada e sobrecarregada cada vez mais.

No último dia que nos encontramos com a professora, já nas últimas semanas do semestre letivo, a mesma relatou sobre o cansaço, uso de medicamentos e um possível retorno ao psiquiatra:

[...] final de ano é complicado. Todos estão cansados, professores e alunos. Eu não tenho vontade de mais nada, só de ficar quieta. Não tenho vontade nem de trabalhar e quando chego em casa não tenho vontade nem de conversar com meus filhos. Só quero dormir e descansar. Minha cabeça anda fraca. Os alunos tem cabeça boa porque são novos, mas eu já não tenho a cabeça boa porque esqueço das coisas. Se eu te contar o que os antidepressivos fizeram comigo, você chora.

[pesquisadora pergunta se ela faz uso de medicação com orientação médica, Joana responde]: Faz tempo que não vou no médico. Fui no postinho essa semana marcar médico pra me encaminhar para o psiquiatra, porque tô precisando.

[pesquisadora pergunta se ela já fez acompanhamento com psicólogo, Joana responde]: Já fiz durante dois anos, mas como meu ambiente não muda, não adianta muita coisa, mas é bom pra desabafar (Fragmento do registro de campo).

Diante do exposto, compreendemos que as **ações** realizadas por Joana, são ações técnicas e repetitivas, cujo **motivo** que as orienta é garantia de efetividade das mesmas, cujo resultado é o reconhecimento pelo conjunto de professores/as e gestores/as, além da garantia de sua sobrevivência, por meio do salário. Diante disso, Joana ocupa **a posição social** de professora e não de professora readaptada, e, portanto, respeitada pelos demais. Essas determinações engendram o processo de atribuição de sentido pessoal de Joana, e conduzem ao sentido pessoal relacionado ao cumprimento de obrigações e ao bom relacionamento com gestores/as e demais professores/as.

Perante as condições precárias de trabalho, com esforço da voz, falta de materiais, sobrecarga de trabalho, formação esvaziada, trabalho técnico e repetitivo e baixo salário, Joana tem sentido cada vez mais o padecimento do seu ser social. Não há qualquer problematização tanto de Joana quanto de Maria em relação ao papel do Estado, ou da gestão da prefeitura, na garantia de condições de trabalho, ou sobre a concepção de seu adoecimento e sobre a readaptação. Joana e Maria se adaptam às mudanças, para garantir sua sobrevivência, como esperado pelos organismos universais que ditam as regras da mercantilização da educação, na qual os/as professores/as são meras mercadorias. Com isso, o próprio processo de desenvolvimento da consciência é deturpado de modo que a mesma a estrutura da mesma se mantém desintegrado, dado que se mantém da mesma maneira, a relação de alienação entre os sentidos e as significações.

UMA SÍNTESE POSSÍVEL DA TOTALIDADE: implicações da atividade de trabalho readaptado ao desenvolvimento da consciência de professores/as readaptados/as

Nesta pesquisa, buscamos estabelecer uma compreensão acerca da relação entre desenvolvimento da consciência e atividade de trabalho de professores/as readaptados/as, por meio da investigação da atribuição de sentido pessoal à atividade de duas professoras readaptadas na rede municipal de ensino de Paranaíba-MS, a saber: Maria e Joana. A partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético, traçamos um caminho teórico-metodológico que buscasse o desvelamento de algumas determinações que compõem a totalidade dessa realidade objetiva.

Num primeiro momento, reiteramos o caráter ontológico do trabalho como atividade fundante, inauguradora do ser social, assim como explicamos como se deu a partir do desenvolvimento do trabalho, a transformação e desenvolvimento histórico da consciência. Marcamos também, como se dá a relação entre a atividade e o desenvolvimento do psiquismo, de modo a diferenciar a estruturação do desenvolvimento psíquico animal e humano, no qual este último passa a reger-se por leis histórico sociais e não biológicas. Nesse momento, evidenciamos que a atividade, têm, necessariamente, uma existência psíquica, dado que abrange o conhecimento da realidade objetiva, isto é, possui um caráter cognoscitivo, além de orientar-se por finalidades e objetivos estabelecidos previa e idealmente, ou seja, possui, igualmente, um caráter teleológico.

A partir do pressuposto de que o desenvolvimento do psiquismo é regido por leis histórico-sociais, e que a humanização do indivíduo depende de sua atividade social, isto é, que depende da apropriação do produto histórico do trabalho humano, por meio das relações sociais e históricas específicas, introduzimos o debate acerca dos fundamentos da formação do psiquismo individual pelo estudo das categorias, atividade e consciência. Nesse sentido, compreendemos que a atividade humana é sempre orientada por um motivo, ou seja, por um objeto que, reproduzido na consciência, impulsiona a ação do indivíduo com buscas à satisfação de uma necessidade. Uma vez que os motivos e meios da atividade do indivíduo são objetivados, transmitidos e apropriados socialmente, demonstramos como as funções psíquicas superiores originam-se na atividade prática exterior aparecendo num primeiro momento no nível interpsicológico para depois, tornarem-se intrapsicológicas, conforme postulado por Vigotski, na lei genética geral do desenvolvimento.

Evidenciamos assim que os componentes estruturantes da atividade são: a) atividade e seus motivos; b) as ações dirigidas a seus fins; c) as operações. Esses elementos refletidos na

consciência constituem-se nos elementos estruturantes da mesma, a saber: o significado social e o sentido pessoal. O significado social compreende a cristalização, na linguagem, da prática social humana (crenças, conhecimentos, conceitos, valores). O sentido, por sua vez, reflete a relação individual do sujeito com os significados, por meio de sua atividade consciente e social.

Compreendido como se dá a formação histórico-social da consciência humana, e como a atividade social do indivíduo orienta e determina o desenvolvimento da mesma, assim como igualmente, a consciência orienta e determina o desenvolvimento da atividade, passamos à explicação dos conteúdos da realidade objetiva que determinam os conceitos e significados sociais acerca da educação e da atividade social do trabalho docente. Esses elementos deram subsídios à investigação da atividade de trabalho de Maria e Joana e ao sentido pessoal que estas atribuem à mesma, assim como aos possíveis desdobramentos desta atividade, para o desenvolvimento da consciência.

Nesse sentido, discutimos como sob o pressuposto do capital, o trabalho adquire características que o colocam diante de contradições expressas na deterioração do ser humano, nos mais diferentes níveis. Deste modo, procuramos demonstrar a contradição do trabalho sob o capitalismo, na qual este adquire características que implicam na precarização do trabalho, assim como na alienação e no estranhamento do ser social.

Ao discutirmos de maneira mais geral, como o trabalho se transforma em ferramenta de exploração do/a trabalhador/a pelo capitalista, apresentamos como isso se aplicou historicamente à educação e ao trabalho docente.

Compreendemos como se deu a mercantilização da educação e do trabalhador em educação, de modo que a este foi requerido o papel de formar cidadãos conformados para o mercado de trabalho. Para desempenhar esse papel, o/a professor/a deveria igualmente ser formado. Assim, discutimos como os organismos mundiais determinam os ideários pedagógicos para formação de professores, assim como ditam as diretrizes para atuação docente, para, desta forma garantir a maior extração de mais valia. Nesse sentido aos/as professores/as foram exigidas capacidades intelectuais com o intento de se adaptarem à produção flexível, sendo algumas delas, a capacidade de comunicar-se adequadamente, a autonomia intelectual, a capacidade de enfrentar novas situações, o comprometimento com o trabalho, a criatividade.

Assim, algumas determinações foram desveladas, para compreendermos como o trabalho docente têm sido, cada vez mais precarizado e alienado. Elencaremos algumas delas: 1) métodos de organização do ambiente escolar característico do ambiente fabril, como o ordenamento e agrupamento de turmas, a racionalização do trabalho docente, expresso em

prazos e metas de aprovação e formação de alunos, a serem cumpridos pelos/as professores/as; 2) as condições precárias de materiais, falta de recursos necessários à efetivação do trabalho docente, que demonstram a precarização do trabalho docente, além do aumento do adoecimento/sofrimento de professores/as expresso nos altos índices de afastamento, licenças e readaptações funcionais; 3) a ruptura entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, expressa na cisão entre pensar o trabalho e efetivá-lo, por meio das secretarias de educação e coordenadorias de ensino que, determinam e impõem ao professor, o conteúdo programático a ser trabalhado. A execução é supervisionada por um coordenador pedagógico que tem a função de determinar e controlar a concretização dos planos educacionais estabelecidos fora da escola, estabelecendo a perda de autonomia do/a professor/a; 4) esvaziamento de conteúdo (conhecimento pedagógico e específico de cada área) desde sua formação inicial²²; 5) desvalorização salarial, retirada de direitos, jornada de trabalho extensa.

A partir dessas determinações desveladas, demarcamos que, dada as condições objetivas e subjetivas de realização do trabalho docente, os/as professores/as têm adoecido demasiadamente e sido readaptados/as para outros postos de trabalho, como no caso de Maria e Joana. Essas determinações foram essenciais para compreendermos o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de trabalho de Maria e Joana, pois, embora não realizem mais a atividade de docência, ambas estão inseridas na escola da sociedade capitalista e, portanto, fazem parte das relações ali estabelecidas.

A partir do levantamento das trajetórias profissionais, dos fins das ações enunciados, do contexto e desenvolvimento da atividade de trabalho readaptado que compõem as condições objetivas e subjetivas, assim como a posição social que Maria e Joana ocupam nas relações na escola, tal como os motivos individuais, apresentamos elementos de análise que demonstram o que há de comum e diferente no processo de atribuição de sentido pessoal das professoras.

Joana e Maria vivenciaram a fragmentação do trabalho pedagógico antes da readaptação. No trabalho realizado com elas, compreendemos que quando exerciam a docência, suas ações expressavam a ruptura entre os motivos da atividade e as ações, entre o que se idealizava e o que era produzido como resultado. Ou seja, as contradições entre as condições objetivas e subjetivas de realização da atividade de trabalho docente foram algumas determinações que levaram ao adoecimento e à readaptação de ambas.

No contexto e desenvolvimento da atividade de trabalho readaptado, a análise das ações, motivos individuais, finalidade da atividade, podemos compreender que a produção de sentido

²² Não nos detemos em explicar como se dá o processo de alienação do trabalho desde a formação de professores, visto que não é o objetivo deste trabalho. Para aprofundar o debate, sugerimos Costa (2009).

pessoal de Maria e Joana se aproximam mais do cumprimento de seu trabalho, garantindo seu salário para sobrevivência e posteriormente, para sua aposentadoria, do que ao desenvolvimento do ato educativo como possibilidade de desenvolvimento psíquico.

Na atividade de trabalho readaptado, Maria, Joana, e possivelmente grande parte dos/as professores/as readaptados/as, continuam realizando trabalho forçado e alienado, que não lhes dá prazer, pouco lhe humanizam e não lhe emancipam. Disso depreendemos que as relações de alienação no trabalho readaptado acarretam no desenvolvimento da estrutura interna da consciência, também alienada, desintegrada, tornando-a limitada e contraditória.

Em contrapartida, há que se considerar que, sentidos possíveis de minimização da cisão entre significado social e sentido pessoal da atividade docente também são engendrados pelas contradições na atividade de trabalho readaptado. Isso porque a possibilidade de objetivação de projetos voltados à realização do ato educativo, apontam para sentimentos facilitadores da unidade motivo da atividade e os fins da atividade de trabalho, como demonstrou Joana em relação aos projetos de leitura que gostaria de empreender na biblioteca.

Há que se ressaltar, da mesma maneira, que o fim da alienação, da exploração e da opressão, que resultam no adoecimento e na readaptação de professores/as, somente será empreendido em uma sociedade em que uma classe não explore a outra, em uma sociedade sem classes. Nesse sentido, urge a necessidade de organização dos/as professores/as readaptados/as e não readaptados/as. É preciso, de forma organizada e independente dos governos, que haja uma reação dos/as trabalhadores/as da educação.

É preciso, lutar por melhores condições de trabalho, por melhores salários, por uma formação que não seja esvaziada. Mas além disso, é necessário a luta por uma transformação radical da sociedade, é preciso uma rebelião que transforme radicalmente o modo como organizamos, produzimos e pensamos a vida. A luta por uma sociedade e uma educação que efetivamente garantam o máximo desenvolvimento do gênero humano, assim como a tradição marxista revolucionária nos legaram.

A ciência psicológica, a pedagógica e a educação que reivindicam e reconheçam a tradição marxista e necessidade dessa transformação, têm de estar a serviço e junto à luta dos/as trabalhadores/as da educação e dos/as trabalhadores/as em geral. É nossa tarefa fundamental organizar a luta contra a perpetuação da exploração e da opressão que a burguesia empreende contra a juventude e o/a trabalhador/a.

Até o socialismo, sempre!

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global**. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.409-428, Set., 2004.

ANTUNES, R. **As novas formas de acumulação do capital e as formas contemporâneas de estranhamento (alienação)**. IN: Caderno CRH. n.1. Salvador: Centros de Recursos Humanos/ UFBA, 2002.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho, 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. & ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. IN: Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n.87, pp.335-351, maio/ago, 2004.

ANTUNES, S. M. P. S. N. Readaptação e Identidade Docente: Um relato de pesquisa. **Cadernos de Educação**, v.13, n. 26, p. 149-158, jan-jul. 2014.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. Revista Brasileira de Educação, n. 29, pp. 108-118. 2005.

ASBAHR, F. da S. F. “Porque aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 220f. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASSIS, A. C. P. Compreensão do sentido de ser professor readaptado por transtornos psíquicos à luz da fenomenologia heideggeriana. 102f. 2016. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BASSO, I. S. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

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

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

COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação do trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. IN: **A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009, pp. 59-100.

COSTA, A., MARAFON, A. M. M. A constituição do professor como trabalhador. Revista *HISTEDBR [on-line]*, Campinas, n. 36, p. 153-166, 2009.

DELORS, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília: Cortez, 1998.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, v.24, n.62, p.64-81. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2004.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRERES, H., GOMES, V. C., BARBOSA, F. G. Teoria do Capital Humano e o reformismo educacional pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado, In: Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Organizadoras). *O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista*. pp. 70-85. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*, 7ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRUGMANN, T. F. **Histórias de vida de professoras em processo de readaptação funcional**. 2001. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

KUENZER, A.Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 63. Campinas, 1998.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: desafios para a gestão, In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LENIN, V. I. *O Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo*. IN: *Obras Escolhidas*, Tomo 2. Edições Progresso, Lisboa-Moscovo, 1984. Transcrito por José Braz, Editorial Avante. Recuperado em 21 de novembro de 2018, de <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/index.htm>.

LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÁRKUS, G. *Marxismo e Antropologia: O conceito de “essência humana” na filosofia de Marx*. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores associados, 2015a.

MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. 2.ed. Campinas, Autores Associados, 2015b.

MARTINS, L. M., EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n.4, p. 675-683, 2010.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. vol I, T I, São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Coleção Os economistas).

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. O método da economia política. IN: MARX, K. Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer, Nélio Shneider. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro, 2011.

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

MATO GROSSO DO SUL – MS. Número de funcionários e docente da Rede Estadual 2010 - 2014. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Planejamento e apoio institucional, Coordenadoria de Programas e de Apoio Educacional, Estatística. 2014. Recuperado em 21 de novembro de 2018. Disponível em <<http://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>>.

MATO GROSSO DO SUL –MS. Número de estabelecimentos de ensino em atividade no estado de Mato Grosso do Sul entre 2010 e 2016. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Planejamento e apoio institucional, Coordenadoria de Programas e de Apoio Educacional, Estatística. 2016. Recuperado em 21 de novembro de 2018. Disponível em <<http://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>>.

MATO GROSSO DO SUL – MS. *Diagnóstico socioeconômico de Mato Grosso do Sul*. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico (SEMADE). 134f. 2015.

MERLO, A. R. C. & LAPIS, N. L. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho. *Psicologia & Sociedade*. v. 19, n. 1, pp. 61-68. 2007.

MESZÁROS, I. Educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETO, A. C. A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital. 2006, 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

NETO, E. F. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. IN: COSTA, NETO & SOUZA. **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009. p.11-57.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em estudo [online]*, v. 14, n.1, pp. 31-40, 2009.

PASQUALINI, J. C., MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, pp. 362-371.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RAMOS, M. Z., TITTONI, J.; NARDI, H. C. A experiência de afastamento do trabalho por adoecimento vivenciada como processo de ruptura ou continuidade nos modos de viver. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, vol. 11, n. 2, p. 209-221, 2008.

RIOS, C.F.M. O trabalho como atividade principal na vida adulta: contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. (Orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34, pp. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SFORNI, M.S.F. A feminização do corpo docente na democratização do ensino do século XIX. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1996.

SILVA, F. G. da. *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, C. R. da. *Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

SOARES, V. A. B. S., MARTINS, L. M. Relações entre sofrimento/adoecimento do professor e formação docente. IN: FACCI, M. G. D., URT. S. da C.(Orgs). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. EDUFPI: Teresina, 2017, pp. 45-72.

SOUZA, T. M. S. **Emoções e capital**: As mulheres no novo padrão de acumulação capitalista. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

TAYLOR F. W. **Princípios de Administração Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas S A, 1966.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L.S. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. (1930). Sobre os sistemas psicológicos. In: **Teoria e método em psicologia**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICE A - Índice de observação participante da atividade de trabalho de Maria e Joana

Dia	Atividade realizada	Tempo de permanência
08/11/17	Diálogo com Joana e Diretora Nádia para apresentação da pesquisa e observação da atividade de trabalho	45min
13/11/17	Observação participante da atividade de trabalho de Joana	3h 30min
14/11/17	Observação participante da atividade de trabalho de Joana	3h 30min
16/11/17	Diálogo com Maria e observação participante da atividade de trabalho.	4h
20/11/17	Observação participante da atividade de trabalho de Maria	4h 15min
22/11/17	Observação participante da atividade de trabalho de Maria	2h 15min
23/11/17	Observação participante da atividade de trabalho de Joana	4h
28/11/17	Observação participante da atividade de trabalho de Maria	2h
29/11/17	Observação participante da atividade de trabalho de Joana	2h 20min
30/11/17	Observação participante da atividade de trabalho de Maria	2h 10min
01/12/17	Observação participante da atividade de trabalho de Joana	50min
05/12/17	Observação participante da atividade de trabalho de Joana	2h
Total de observações: 13		Total de horas: 31h 58min

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR READAPTADO**Caracterização**

1. Idade: ____ anos

2. Estado civil:

casada solteira desquitada divorciada viúva relação marital outros

3. Renda Familiar (em salário mínimo):

- de um a 5 salários mínimos;
 de 6 a 10 salários mínimos;
 de 11 a 15 salários mínimos;
 acima de 21 salários mínimos.

4. Escolaridade:

- 2º grau completo;
 superior incompleto;
 superior completo;

5. Formação: **Tempo de formado:**

6. Há quanto tempo você trabalha como professora?

- até cinco anos; de 6 a 10 anos; de 11 a 15 anos;
 de 16 a 20 anos; de 21 a 25 anos; acima de 26 anos.

7. Há quanto tempo você trabalha nessa escola ou na última escola em que trabalhou como docente?

- de 1 a 2 anos; de 3 a 5 anos; de 6 a 10 anos; de 11 a 15 anos;
 de 16 a 20 anos; de 21 a 25 anos; acima de 26 anos.

8. Há quanto tempo está readaptado: _____

Readaptação Temporária Definitiva

9. Classificação Docente:

Professor I Professor II Ocupante de Função Atividade OFA Efetivo

10. Tem conhecimento sobre a normatização que rege a situação de readaptação do Professor ?

Sim Não Se sim, o que conhece?

11. Participa de capacitações e cursos desenvolvidos pela Secretaria da Educação, depois que entrou em readaptação?

Sim Não

OBS: Se a resposta for SIM cite pelo menos três capacitações ou cursos de que participou ou está participando

- 1- _____
 2- _____
 3- _____

12. Depois que entrou em readaptação realizou outro curso de formação universitária:

Sim Não

OBS: Se a resposta for SIM cite o nível de curso universitário que participou ou está participando:

Graduação Pós-Graduação

13. Que atividades lhe são atribuídas no local em que você atua readaptada?

14. Participa de Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) “coletivo”?

Sim Não Às vezes

15. É ou já foi membro de APM ou Conselho de Escola, desde que se readaptou?

Sim Não Às vezes

16. Participa de Planejamento ou Reuniões Pedagógicas com a equipe escolar ou local em que atua?

Sim Não Às vezes

17. Na situação de professor readaptado, desenvolve ou já desenvolveu algum projeto na escola ou no local onde atua?

Sim Não

SIM, descreva-o sucintamente.

18. Você participa de alguma outra atividade pedagógica na escola? Se sim, qual?

19. Como é o relacionamento com a equipe escolar, professores de sala de aula, gestores e demais funcionários?

Distante Próximo

20. Como é o relacionamento no auxílio às práticas pedagógicas com aluno?

Distante () Próximo ()

21. Você gostaria de mudar de profissão?

Sim () Não ()

22. O que é estar na situação de readaptação para você?

23. Como iniciou na carreira como professor? Como foi a escolha?

24. Como era o seu trabalho antes do afastamento?

25. Como se deu o processo de afastamento da sala de aula?

26. Como você se sentiu ao saber que não iria mais atuar em sala de aula?

27. No caso da readaptação ser temporária. O que você pensa ao retornar ao trabalho?

Como você se sente (Pensou a respeito?)

28. Em relação às atividades que você realiza, como você as avalia? Você acha que elas se relacionam com a atividade de professor?

29. Como você acredita que seus colegas de trabalho veem a readaptação?

30. Como você imaginava que seria a readaptação e como vê hoje?

31. Você prefere as atividades antes ou depois da readaptação?

32. O que você acha que a motiva para continuar trabalhando?

33. Como você se sente em seu novo posto de trabalho?

34. Qual palavra você usaria para definir a readaptação?

35. Você acredita que a readaptação auxiliou na melhora ou piorou a condição que levou seu afastamento da sala de aula?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **SENTIDO PESSOAL E READAPTAÇÃO DOCENTE: análise histórico-dialética do trabalho de professores/as readaptados/as**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Crisleine da Silva Crispin e Maria Silvia Rosa Santana**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade realizada por professores/as readaptados/as, bem como entender se essa atividade se relaciona com o significado social de professor/a. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Crisleine da Silva Crispin no local em que a/o professora/o estiver alocada/o.

Sua participação é muito importante e ela se daria respondendo a um questionário semiestruturado e respondendo a uma entrevista individual, agendados previamente de acordo com a sua disponibilidade. Na entrevista será utilizado um gravador (caso permitido). Após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão apagadas e, caso seja de seu interesse, poderá ter acesso às transcrições antes de seu uso para as análises. As perguntas deste processo se referem ao seu trabalho atual, o processo de readaptação e sua percepção sobre o assunto.

Informamos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o/a senhor/a: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Em nenhum momento você será identificado. As informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa oferecem riscos mínimos, sendo esperados: cansaço durante as entrevistas, constrangimento ou alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias de sua vivência pessoal. Os procedimentos tomados serão revistos ou até mesmo substituídos para que os riscos sejam minimizados.

Embora não tenha benefício direto em particular, sua participação contribuirá, não só, para a compreensão da realidade a ser estudada, mas também para a produção de conhecimento científico. Deste modo, espera-se que este estudo possibilite à comunidade escolar e aos estudiosos da educação, importantes informações no que se refere ao processo de readaptação docente e suas implicações na subjetividade docente. Salienta-se ainda que a pesquisadora se compromete, neste ato, a divulgar os resultados obtidos da pesquisa ora apresentada.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Crisleine da Silva Crispin (67) 99337-3611 ou Maria Silvia Rosa Santana (67) 98132 8005. Av. Ver. João Rodrigues de Melo s/n - Jardim Santa Mônica - Bloco 3 Paranaíba/MS CEP: 79.500-000.

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: (67) 3902-26999 ou cesh@uems.br.

Paranaíba, dede 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE D: MODELO DE REGISTRO AMPLIADO (R.A.)**08/11/2017****Atividade:** Trabalho cotidiano de J.**Permanência da pesquisadora:** 08:00 – 09:00 (60min)**Atividades realizadas pela pesquisadora:** Observação das atividades cotidianas e conversa com J.**Registro:** Anotações no diário de campo durante e após a observação. Relatório escrito em 08/11/2017**Com quem conversei:** Professora readaptada J.

Cheguei à escola e me dirigi à sala de informática, onde encontrei J. Nos cumprimentamos e perguntei se era nessa sala na qual ela passava a maior parte do tempo. Ela respondeu que sim, mas que sempre estava se deslocando para as outras salas (sala de vídeo) onde ela também é responsável pela organização e funcionamento.

J. mencionou que acordou com muita tosse e pensava que estava ficando resfriada. Logo que acordou, tomou um antialérgico, pois acreditava que assim melhoraria.

Comentei que eu estava com alergia, mas que não era gripe, pois tenho rinite e com muita frequência eu acordo espirrando, porém não tomei nenhuma medicação.

J. Sentou em uma cadeira também e começou a contar um pouco sobre o seu trabalho. Relatou que organiza a sala de informática, para que os professores que a reservam, utilizem-na limpa. Todos os dias passa um pano sobre as mesas, pois cai muito pó do forro da sala. O forro é de madeira e aparenta ser muito antigo. J. comentou que é bem antigo o forro e que não há manutenção de limpeza. Além disso, a sala tem um forte cheiro de mofo. Perguntei se o cheiro forte não a incomodava, ela disse que nem sente, já havia acostumado.

Relatou sobre as condições de trabalho, na qual faltam recursos e infraestrutura. Dos 15 computadores na sala de informática, apenas 7 funcionam. Em média, 30 alunos utilizam os 7 computadores, quando há alguma atividade proposta pelo professor ministrante da disciplina. De acordo com J. isso dificulta não só o trabalho do professor, mas o seu também, uma vez que sempre é solicitada para auxiliar os alunos que tem alguma dificuldade com os computadores que funcionam com algum problema.


Além disso, relatou que se sente muito sobrecarregada ao final do semestre, pois, segundo ela, ela faz tudo que lhe é solicitado e que fogem à sua função. Um exemplo disso é a constante procura para resolver problemas relacionados à função de outrem, no caso, de professores. Enquanto estávamos na sala, J. foi solicitada duas vezes para, na primeira, auxiliar uma professora com o filme que ela iria passar, mas que não havia conseguido abrir no pen drive. J. respondeu à professora que tentasse novamente, e que caso não conseguisse, que viesse à ela para que ela fizessem o download do filme. Após a saída da professora, da sala de informática,


J. comentou que isso acontece constantemente, e que os professores não têm a preocupação em averiguar se o material que propuseram está em ordem para funcionamento. “Eles não vêem se o filme está funcionando no pen drive, isso não é minha função, é função deles. Eu estou aqui para dar suporte na organização e funcionamento das salas e das máquinas, não para baixar filme ou ver se ele está funcionando”. Em um segundo momento, outra professora a procurou para que auxiliasse com a conexão da internet em seu celular, pois não estava funcionando. Ficaram conversando um pouco sobre assuntos pessoais. J. conseguiu conectar a internet em seu celular e a professora pediu ajuda para fazer a inscrição em um seminário que ocorreria na UFMS. J auxiliou-a.

J. foi diagnosticada com depressão. Porém, o motivo da readaptação é relacionado ao funcionamento das cordas vocais. De acordo com ela, formaram-se nódulos em suas cordas, devido ao uso cotidiano da voz em sala de aula. J. realizou um tratamento de um ano e meio com Otorrinolaringologista e Fonoaudióloga, no qual os nódulos desaparecem, sem a necessidade de cirurgia. Porém, relatou que desconfia que os nódulos tenham voltado, pois sente muita dor e coceira na garganta. Relatou também que ainda não procurou auxílio médico, pois tem medo do exame que, terá que fazer novamente para descobrir se os nódulos realmente voltaram. Além disso, não quer fazer o tratamento novamente, pois é “chatinho”.

J. relatou que ficou com sequelas em suas cordas vocais e que quando fala muito, começa a tossir. Antes da sala de tecnologia, J. era coordenadora em outra escola. De acordo com ela, a função desempenhada na sala de tecnologia é mais tranquila, porém se sente sobrecarregada.

ANEXO A – Parecer comitê de ética





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS

Continuação do Parecer: 2.332.681
 Universidade Estadual
 de Mato Grosso do Sul

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante para subsidiar políticas públicas em relação aos docentes que vivenciam a readaptação, temporária ou definitiva.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados e estão adequados à pesquisa que será realizada, permitindo entender que todas questões éticas serão atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não constam pendências na proposta apresentada.

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_978641.pdf	15/08/2017 21:19:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoedesquisaa.pdf	15/08/2017 21:19:33	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
Outros	curriculolattesorientador.pdf	14/08/2017 18:36:53	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termoequipeexecutora.pdf	14/08/2017 18:27:43	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	insituicaocoparticipante.pdf	14/08/2017 18:27:14	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
Outros	protocoloencaminhamento.pdf	14/08/2017 18:26:36	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
Outros	EntrevistaSemiEstruturado.pdf	14/08/2017 17:47:28	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/08/2017 17:44:06	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoo.pdf	14/08/2017 17:41:29	Crisleine da Silva Crispin	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3902-2699 E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS

Continuação do Parecer: 2.332.681
Universidade Estadual
de Mato Grosso do Sul

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante para subsidiar políticas públicas em relação aos docentes que vivenciam a readaptação temporária ou definitiva.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados e estão adequados à pesquisa que será realizada, permitindo entender que todas questões éticas serão atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não constam pendências na proposta apresentada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_978641.pdf	15/08/2017 21:19:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisaa.pdf	15/08/2017 21:19:33	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
Outros	curriculolattesorientador.pdf	14/08/2017 18:36:53	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termoequipeexecutora.pdf	14/08/2017 18:27:43	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	insituicaocoparticipante.pdf	14/08/2017 18:27:14	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
Outros	protocoloencaminhamento.pdf	14/08/2017 18:26:36	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
Outros	EntrevistaSemiEstruturado.pdf	14/08/2017 17:47:28	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/08/2017 17:44:06	Crisleine da Silva Crispin	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoo.pdf	14/08/2017 17:41:29	Crisleine da Silva Crispin	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.332,881

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS



Não

DOURADOS, 17 de Outubro de 2017

Assinado por:
Cynthia de Barros Mansur
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br

ANEXO B – Decreto n.º 078, de 08 de junho de 2015

ADMINISTRAÇÃO/SERVIÇOS GERAIS
DECRETO N.º 078, DE 08 DE JUNHO DE 2015.

“Dispõe sobre a lotação do professor readaptado provisório ou definitivamente e dá outras providências”

DIOGO ROBALINHO DE QUEIROZ - TITA, Prefeito Municipal de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO o disposto no artigo 83 da Lei Complementar n.º 051, de 09 de dezembro de 2011;

CONSIDERANDO o grande número de professores readaptados na rede municipal;

CONSIDERANDO a necessidade de regulamentar a lotação desses profissionais;

DECRETA:

Artigo 1º. Os professores readaptados, provisórios ou definitivamente serão lotados pela Secretaria Municipal de Educação, nos termos deste Decreto.

Artigo 2º. Ao professor readaptado não será atribuída hora atividade, devendo o mesmo cumprir sua carga horária integral na unidade em que for lotado, observada eventual redução da capacidade física ou mental.

Artigo 3º. As férias do professor readaptado lotado em função administrativa serão de 30 (trinta) dias.

Artigo 4º. Durante o período de readaptação e considerando as recomendações da perícia médica especificado no Boletim de Inspeção Médica – BIM, o professor readaptado desempenhará as seguintes funções:

atender alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem;
executar a função de monitor de alunos, público alvo da educação especial;
auxiliar na matrícula escolar dos alunos;
executar a redação e a gestão de correspondência e elaborar atas de reuniões quando solicitado;
articular com a comunidade interna, divulgando as informações pertinentes;
manter atualizados e organizados os arquivos de legislação e da vida da Unidade Escolar;
manter afixado em edital os atos oficiais da Unidade Escolar;
realizar serviços auxiliares relativos à parte financeira, contábil e patrimonial do estabelecimento, sempre que solicitado;

coletar e digitar dados estatísticos quanto à avaliação escolar, quantitativos de alunos alimentando e atualizando o sistema informatizado;

participar na organização das turmas, ensalamento dos alunos, preparação dos diários de classe, elaboração do horário de aulas e dos livros pontos, quando solicitado;

elaborar projetos com propostas de ações didáticas e/ou pedagógicas, que visem a melhoria do processo ensino-aprendizagem;

participar de grupos de trabalho, para elaboração do Regimento Escolar, do projeto político-pedagógicos e Planos de Desenvolvimento Escolar (PDE);

realizar palestras socioeducativas para pais, alunos e membros da comunidade;

coletar dados da avaliação de desempenho dos alunos, análise e tratamento estatístico dos resultados e proposição de alternativas de solução;

implementar projetos e mecanismos de combate à evasão e repetência de alunos;

acompanhar e monitorar as atividades dos alunos com dificuldades de aprendizagem;

elaborar propostas de atividades extracurriculares, com vistas ao fortalecimento das relações da escola com a comunidade;

executar projetos de atividades culturais e de lazer para a comunidade;

elaborar e ministrar formação continuada aos profissionais da escola, buscando o aprimoramento e qualificação, mediante coleta de informações e sugestões;

desempenhar a função de auxiliar de biblioteca;

executar outras incumbências que lhe forem solicitadas.

Artigo 7º. O profissional readaptado será acompanhado pela equipe escolar que referendará ou não a sua permanência no exercício das atividades anteriormente determinadas.

Parágrafo único. A unidade escolar poderá reencaminhar o profissional readaptado para a Secretaria Municipal de Educação para reavaliar sua lotação, considerando seu desempenho na função em que se encontra lotado.

Artigo 8º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Paço Municipal “*Prefeito Edú Queiroz Neves*”, aos 08 dias do mês de junho de 2015.

DIOGO ROBALINHO DE QUEIROZ - TITA
Prefeito Municipal

PUBLICADO E REGISTRADO na Secretaria Municipal de Administração na data supra.

DENISE CAMARGO BENITEZ DE ALMEIDA
Secretária Municipal de Administração

Publicado por:
Andreia Aparecida de Freitas
Código Identificador:1397CF34