

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DIEGO AUGUSTO DOS SANTOS

Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento e
sofrimento psíquico de professores

Maringá
2014

DIEGO AUGUSTO DOS SANTOS

Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Maringá
2014

DIEGO AUGUSTO DOS SANTOS

Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (Orientadora)
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Sônia Mari Shima Barroco
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Flávia Gonçalves da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

•
•

Dedico este trabalho à minha mãe Márcia e à minha avó Augusta, que dentro de suas possibilidades, desde a infância me propiciaram condições adequadas para que, neste momento, a realização deste trabalho fosse possível.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pelas mais diversas condições oferecidas até o presente, além de toda ajuda nos momentos difíceis que marcaram essa trajetória acadêmica;

À minha avó Augusta, que mesmo sem compreender plenamente no que consiste um trabalho de mestrado, sempre apoiou e contribuiu de distintas maneiras;

À professora e amiga Nilma, pelo papel fundamental na minha formação, ao ser a primeira a possibilitar contato com o marxismo, com a Psicologia Histórico-Cultural e com Psicologia Social, além de ter me orientado em pesquisa, projeto de extensão, estágio. Pelo trabalho conjunto nos Encontros da ABRAPSO, pelas conversas teóricas, políticas e informais no departamento, assim como também por sempre se colocar à disposição e oferecer ajuda de um modo geral;

Ao professor Osvaldo, pela contribuição teórica e por me fazer compreender o (então) “complicado” método materialista histórico-dialético;

Aos professores do Mestrado, sobretudo à Maria Lúcia Boarini, pela sua profundidade teórica e pelo modo dialético de conduzir sua disciplina;

À Tânia, pelo constante bom-humor e prestatividade;

À professora Marilda Gonçalves Dias Facci, pela orientação e paciência em vários momentos desta trajetória;

À professora Marlene Simionato, por disponibilizar um momento na disciplina “Ética Profissional” para realização do estágio em docência;

Às professoras Flávia Gonçalves da Silva e Sonia Mari Shima Barroco, pelas contribuições, sugestões e orientações na banca de qualificação;

À Adriana, pelas conversas, conselhos e por compreender e partilhar inquietações e incômodos;

Ao Bio, pela amizade, pelas conversas e pela ajuda em diversos momentos;

Ao Lalo, grande amigo, que desde o início da graduação tornou-se um interlocutor; pelas longas conversas sobre política, Psicologia, Educação; pela colaboração direta à época da elaboração do projeto de pesquisa para o processo seletivo do Mestrado; pelas leituras e sugestões que fez neste trabalho; por ouvir e compartilhar angústias;

Ao Caio, amigo de todas as horas e companheiro de trabalho, pelas conversas, pelos materiais que disponibilizou e pelas leituras que fez deste trabalho;

Aos eternos amigos Eternos, pela amizade de sempre, por terem me recebido tão bem na minha volta a Bauru, pelos momentos alegres dos nossos encontros e por entenderem os momentos de ausência;

À Sarah, que no meio desta caminhada se fez presente, por ser exemplo de dedicação, pelo constante apoio e incentivo, por ouvir as minhas angústias e desabafos em momentos de cansaço, por sempre ter um conselho que conforta e dá força, por compreender minhas ausências, pela cumplicidade e companheirismo, por proporcionar finais de semana de carinho e desconcentração que carregavam minhas energias;

Aos companheiros de gestão do Centro Acadêmico de Psicologia da UNESP/Bauru e aos companheiros do Movimento Estudantil, pela vivência e companhia nas inúmeras atividades que muito contribuíram para minha formação profissional, política e pessoal;

A todos aqueles que não citei nominalmente, mas que fazem parte deste trabalho;

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Há homens que lutam um dia, e são bons;
Há homens que lutam por um ano, e são
melhores;
Há homens que lutam por vários anos, e são
muito bons;
Há outros que lutam durante toda a vida, esses
são imprescindíveis.

Bertold Brecht

Santos, D. A. (2014). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compressão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

RESUMO

A atividade pedagógica, na configuração do modo de produção capitalista, tem produzido nos professores uma gama de adoecimentos bastante ampla. A partir das reformas neoliberais para a Educação dos anos 1990, adoecimentos físicos como LER, alergias ao pó de giz, varizes, dor nas pernas e nos ombros, problemas na voz etc, tem passado a conviver com o aumento dos adoecimentos psicológicos como Síndrome de *Burnout*, irritabilidade, estresse, exaustão emocional, sentimentos de desmotivação, frustração e sensação de pouca realização pessoal na profissão. Tomando como referência estes fatos, este trabalho tem como objetivo estudar o fenômeno do adoecimento e sofrimento psíquico de professores, de modo a buscar relacionar a reestruturação produtiva, a ideologia correspondente deste momento do capitalismo e as reformas produzidas no sistema educacional com o aumento dos adoecimentos e sofrimentos de ordem psicológica. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica que pauta-se nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, utilizando da Teoria da Atividade de Alexis Nicolaievich Leontiev como referência analítica. Neste trabalho busca-se fazer um levantamento bibliográfico das produções científico-acadêmicas sobre adoecimento e sofrimento psíquico de professores, analisando os principais temas que têm sido abordados nestas produções. Assim, a análise centra-se sobre a atividade pedagógica realizada em condições alienadas e de desumanização. Atividade que, nestas circunstâncias, vitima, adocece, faz sofrer e impossibilita a realização dos sujeitos no trabalho, assim como inviabiliza o desenvolvimento destes em direção à humanização.

Palavras-chave: Atividade; Adoecimento psíquico; Sofrimento psíquico; Professores; Psicologia Histórico-Cultural.

Santos, D. A. (2014). *Contributions of Historical-Cultural Psychology for compression of illness and psychological distress of teachers*. Master's Dissertation, Postgraduate Program in Psychology, State University of Maringá, Maringá-PR.

ABSTRACT

The pedagogical activity in the capitalist mode of production setting, the teacher has produced a range of very broad illnesses. From the neoliberal reforms Educational 1990s, physical illnesses like RSI, chalk dust allergies, varicose veins, pain in the legs and shoulders, voice problems etc, has gone to live with increased psychological illnesses like syndrome burnout, irritability, stress, emotional exhaustion, feelings of discouragement, frustration and feeling little personal achievement in the profession. With reference to these facts, this work aims to study the phenomenon of illness and psychological distress of teachers, in order to seek to relate the productive restructuring, the corresponding ideology of capitalism and this time produced reforms in the educational system with increased illnesses suffering and psychological. It is a theoretical literature that is guided by theoretical and methodological principles of dialectical and historical materialism and Historical-Cultural Psychology, using Activity Theory Alexis Nicolaievich Leontiev as analytical reference. This paper seeks to review the literature of scientific-academic productions about illness and psychological distress of teachers, analyzing the main issues that have been addressed in these productions. Thus, the analysis focuses on the pedagogical activity performed in sold condition and dehumanization. Activity that, in these circumstances, the victim, sick, suffering and makes impossible the realization of subjects in the work, as well as prevents the development of these towards humanization.

Keywords: Activity; Mental illness; Psychological distress; teachers; Historic-Cultural Psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 TRABALHO, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PSICOPATOLOGIA	18
1.1 TRABALHO ONTOLÓGICO, CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL.....	20
1.2 A TEORIA DA ATIVIDADE.....	32
1.3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PSICOPATOLOGIA.....	42
1.3.1 Resumo histórico do desenvolvimento da Psicopatologia.....	43
1.3.2 Princípios da organização da investigação psicopatológica	52
1.3.3 Princípios teórico-metodológicos norteadores para o estudo do adoecimento e sofrimento psíquico de professores.....	59
2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DO ADOECIMENTO E SOFRIMENTO PSÍQUICO	69
2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	70
2.1.1 Fordismo/taylorismo e Educação.....	93
2.1.2 Toyotismo e Educação.....	105
2.1.3 Toyotismo e trabalho do professor e o adoecimento.....	113
3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO A CERCA DA TEMATIZAÇÃO DO ADOECIMENTO E SOFRIMENTO PSÍQUICO NA LITERATURA CIENTÍFICA ATUAL	144
3.1 O ADOECIMENTO E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	144
3.1.1 Dissertações e teses.....	146
3.1.2 Artigos.....	152
3.2 TEORIZANDO SOBRE OS CONCEITOS UTILIZADOS A CERCA DO SOFRIMENTO DO PROFESSOR NA LITERATURA CIENTÍFICA.....	155
3.2.1 Síndrome de Burnout	158

3.2.2 Mal-estar docente.	161
3.2.3 Estresse	163
3.2.4 Qualidade de vida	166
3.3 CONCEITUAÇÃO DOS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS UTILZADOS NAS PESQUISAS	166
3.3.1 Maslach Burnout Inventory	166
3.3.2 Self-Reporting Questionare (SRQ-20)	167
3.3.3 Medical Outcomes Study 36 – Item Short-Form Health Survey (SF-36)	167
3.3.4 World Health Organization Quality of Life (WHOQOL)	168
3.3.5 Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL)	179
3.3.6 Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimentos (ITRA)	170
3.4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS PELA PESQUISA DIRIGIDA PELA APEOESP RELATIVOS À SAÚDE DOS PROFESSORES DO ENSINO ESTADUAL DE SÃO PAULO (SP).	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	181

INTRODUÇÃO

A saúde do professor tem sido tema de diversas investigações nos últimos anos por pesquisadores de variadas áreas do conhecimento (Delcor *et al.*, 2004; Gasparini, Barreto & Assunção, 2005; Araujo, Sena, Viana & Araujo, 2005; Benevides-Pereira, Yaegashi, Alves & De Lara, 2008). No que concerne a este projeto de pesquisa, pretendo apresentar dados de pesquisas realizadas no Brasil que tratam exatamente da saúde docente, dando ênfase especial a um aspecto: o adoecimento/sofrimento psíquico dos professores, constatado de forma generalizada por essas mesmas pesquisas, que serão devidamente mencionadas adiante.

Uma primeira referência à saúde mental dessa categoria profissional que merece atenção é o estudo bastante abrangente realizado por Codo (1999), no qual investigou trinta mil docentes em 1.440 escolas do país de 1º e 2º graus, identificando que 26% da amostra apresentava exaustão emocional.

A pesquisa realizada por Delcor *et al.* (2004) com professores das dez maiores escolas da rede particular de ensino de Vitória da Conquista/BA, professores estes do ensino infantil, fundamental e médio – num total de 250 -, revelou que os sujeitos apresentavam problemas psicossomáticos ou relacionados à saúde psíquica, como o cansaço mental, presente em 59,2% e outros 41,5% com distúrbios psíquicos menores (DPM), “(...) que designam quadros clínicos em indivíduos com sintomas de ansiedade, depressão ou somatização e que não satisfazem a todos os critérios de doença mental de acordo com a Classificação Internacional das Doenças (CID-10) (Tavares, 2011, 114).

Outra investigação que também encontrou dados preocupantes quanto à saúde psíquica dos professores foi a realizada por Gasparini *et al.* (2006) na cidade de Belo Horizonte/MG. Foram analisados os dados apresentados no Relatório preparado pela Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal, de abril de 2001 a maio de 2003, relativos aos afastamentos do trabalho de funcionários da Secretaria de Educação. A categoria dos professores representou 84% dos servidores afastados. Do período de maio de 2001 a abril de 2002, dentre os diagnósticos que resultaram em afastamento, os transtornos psíquicos ficaram em primeiro lugar (15%), seguidos das doenças do aparelho respiratório (12%) e das doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (11%).

A Síndrome de *Burnout* também é referida nas pesquisas sobre condições de saúde de professores. Conforme Benevides-Pereira (2002, p.45), entende-se *Burnout* como sendo “a resposta a um estado prolongado de estresse, que ocorre pela cronificação deste, quando os

métodos de enfrentamento falharam ou foram insuficientes. [...] está relacionado com o mundo do trabalho, com o tipo de atividades laborais do indivíduo”.

Esta mesma autora realizou um estudo com 318 professores do ensino fundamental de diversas regiões do Estado do Paraná (Curitiba, Umuarama, Pato Branco, Guaíra, Foz do Iguaçu, Londrina, Ivaiporã, Apucarana entre outras). Pela análise dos dados foi constatado que 44,3% dos integrantes da amostra demonstravam elevados níveis de exaustão emocional, além do que 34,3% não se sentiam realizados em sua atividade profissional (Benevides-Pereira *et al.*, 2008).

Estes estudos constatam que uma parcela significativa dos professores de diversas regiões do país tem apresentado algum tipo de adoecimento/sofrimento psíquico. Entretanto, esse fenômeno não se restringe à educação nos níveis infantil, fundamental e médio. Araújo *et al.* (2005), avaliando as condições de trabalho e saúde de professores numa instituição de ensino superior, encontraram dados alarmantes nessa população. Foram estudados 314 professores com vínculo contratual permanente, de todos os departamentos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Os resultados evidenciaram que as queixas relacionadas à saúde mental de maior prevalência foram cansaço mental (44,0%), esquecimento (20,3%), nervosismo (18,5%) e insônia (14,1%).

Os trabalhos acima citados não se detêm, entretanto, exclusivamente na quantificação de professores que apresentam algum tipo de sintoma ou queixa em relação à saúde mental. Em alguns casos é possível identificar os determinantes que contribuem para o surgimento do problema, segundo a fala dos próprios participantes das pesquisas. Alguns exemplos são: falta de reconhecimento; falta de respeito dos alunos, dos governantes e sociedade em geral; baixos salários; diminuição dos espaços de discussão coletiva; tripla jornada; sobrecarga de trabalho; baixa participação direta na gestão e planejamento do trabalho; culpabilização pelos resultados negativos dos alunos; invasão do espaço domiciliar; inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes de ensino regular, dentre outros (Brito, Barros, Neves & Athayde, 2001; Brito, Silva, Muniz, Athayde & Neves, 2003; Carlotto, 2002a e 2002b; Benevides-Pereira, Justo, Gomes, Silva & Volpato, 2003; Barasuol, 2005).

Meu interesse em estudar o fenômeno do adoecimento e sofrimento psíquico de professores surge no fim da graduação, no ano de 2010. Cursava o penúltimo ano de Psicologia. No decorrer do estágio curricular em Psicologia Educacional, dentre outras atividades, eu e outros colegas de estágio realizamos intervenção junto a professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Bauru, na modalidade formação continuada. Dentre os temas trabalhados nessa atividade de estágio, o

adoecimento/sofrimento psíquico do professor foi o principal articulador da prática dos estagiários.

Àquela época, a escola em que fazíamos o estágio recebia pela primeira vez estagiários que passariam o ano todo atuando na instituição. No primeiro semestre, fizemos a caracterização da instituição de ensino e levantamos as necessidades que a escola apresentava, de modo que posteriormente propusemos alguns projetos que tinham por objetivo atender às necessidades postas. Nesse processo de conhecer a escola e suas peculiaridades, percebemos que havia certo número de professores que poderiam estar em adoecimento psíquico e sofrendo pelas condições em que realizavam seu trabalho. Assim, um dos projetos que colocamos em prática foi um curso de formação continuada ao longo do segundo semestre, que contava com cerca de sete ou oito professores.

Trabalhávamos a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. Ao buscarmos trabalhos para nos referendar, que tratassem do fenômeno do adoecimento psíquico de professores nesta perspectiva teórica, nos surpreendemos por termos encontrado unicamente a tese de Flávia Gonçalves da Silva¹. Dessa forma, tivemos algumas dificuldades na execução do curso oferecido aos professores.

O curso exigiu bastante estudo e criatividade dos estagiários. Entretanto, ao final da intervenção, estagiários e professores mostravam-se muito satisfeitos. Os estagiários pelo percurso que havíamos trilhado, pelas técnicas utilizadas, pelas discussões empreendidas e pelo objetivo final ter sido atingido. Os professores, por sua vez, avaliaram o curso de forma também muito positiva. Percebiam a mudança de consciência que tiveram do início para o final da intervenção. Relataram que as temáticas abordadas iam ao encontro da realidade educacional que viviam cotidianamente.

Particularmente, me interessei muito pelo tema e queria aprofundar meu conhecimento sobre o mesmo. Assim, em 2012 iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), linha de pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos*, tendo como orientadora a professora doutora Marilda Gonçalves Dias Facci.

Decidimos por nos dedicar a um estudo bibliográfico-teórico. Como já citamos, o fato da produção teórica sobre adoecimento e sofrimento psíquico na Psicologia Histórico-Cultural

¹ Silva, F. G. (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC.

ainda ser pouco explorada, coloca-nos também diante da necessidade de ampliarmos alguns aspectos pouco estudados, tendo em conta o contexto em que o fenômeno ocorre hoje.

Dessa forma, estaremos contribuindo – ainda que modestamente – com o aprimoramento do conhecimento científico acumulado sobre o tema e, por outro lado, com o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que estamos empreendendo esforços no sentido de ampliar as possibilidades de estudo de objetos de pesquisa pouco comuns nessa vertente teórica.

Este trabalho está dividido em três partes. Na primeira seção, iremos tratar dos pressupostos teórico-metodológicos que nos orientam na compreensão de nosso objeto de estudo, ou seja, as categorias e conceitos centrais do materialismo histórico-dialético, sistematizados por Karl Marx e Friedrich Engels, que tem por base a conceituação sociológica do *trabalho*, atividade vital humana.

Ainda nesta seção, conceituaremos também a categoria psicológica *atividade*, elaborada pelo psicólogo soviético Alexis Leontiev, um de nossos referenciais na busca do entendimento da gênese e das determinações do processo de adoecimento e sofrimento psíquico de professores. Igualmente, abordaremos também outros conceitos e aspectos da Psicologia Histórico-Cultural que não podem escapar de nossa análise, já que ocupam lugar de destaque para a compreensão de alguns fenômenos e processos psicológicos que serão abordados ao longo do trabalho. Desse modo, traremos as contribuições de Bluma Zeigarnik, pesquisadora da psicologia soviética reconhecida como uma das principais referências no estudo da psicopatologia. Contribuições estas que – assentados nas bases e pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural – nos ajudam no entendimento de nosso objeto de estudo, pelo fato dessas investigações buscarem um entendimento das psicopatologias dialogando diretamente com os conceitos da Teoria da Atividade de Leontiev, a saber: necessidades, motivos, sistema de hierarquia de motivos entre outros conceitos.

Na seção II, traremos a discussão da intrínseca relação que se estabelece entre trabalho e educação nos mais diversos aspectos, em que procuramos perfazer uma análise histórica da mesma, destacando como ela se desenvolveu desde os primórdios da humanidade, passando pelos modos de produção escravista e feudal, chegando, por fim, até a educação no capitalismo em suas formas atuais. Discutiremos, portanto, a função da escola enquanto responsável pela formação dos trabalhadores e pela disseminação da ideologia liberal, cumprindo o papel de produzir conformidade e aceitação da ordem burguesa estabelecida.

Nesta seção, abordaremos também os principais princípios da ideologia liberal, e mais recentemente da ideologia neoliberal, explicitando como estes são fundamentais para a

difusão dos ideais burgueses de dominação. Do mesmo modo, analisaremos a determinação do modelo fordista/taylorista no direcionamento da educação ao longo do século XX, até chegarmos à crise deste sistema de acumulação, e as consequências e mudanças operadas pelo capital a fim de recompor seu padrão de acumulação, ou seja, analisaremos alguns aspectos da reestruturação produtiva levada a cabo nos anos 1970, sua chegada ao Brasil na década seguinte e as respectivas reformas neoliberais efetivadas no sistema educacional nos anos 1990, sobretudo por influência do Banco Mundial e demais agências internacionais de financiamento.

Neste sentido, faremos a discussão de como tais reformas reconfiguraram as funções da escola, sua estrutura organizacional e de gestão, os mecanismos de controle assumidos e, conseqüentemente, os reflexos destas mudanças sobre a atividade do professor. Assim, tentaremos trilhar um caminho que permita-nos afirmar que, na era toyotista, a partir dos novos mecanismos alienadores colocados em prática por este modelo de gestão da produção, os adoecimentos e sofrimentos de caráter psicológicos passaram a ser mais frequentes e a atingir um contingente cada vez maior de docentes, uma vez que o toyotismo busca efetivar a “captura” da subjetividade dos sujeitos, trazendo conseqüências psicológicas particulares na sua saúde.

Por fim, na terceira seção, apresentaremos os resultados e análises obtidos pelo levantamento que fizemos com artigos científicos e dissertações e teses. Procuramos entender por meio desse levantamento, como o adoecimento psíquico de professores vem sendo abordado pelos pesquisadores, através de que temáticas, se utilizam e quais são os instrumentos empregados para verificar a ocorrência do fenômeno, em que regiões e estados do país estão sendo produzidos os estudos, que modalidade de pesquisa está sendo feita (pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica, estudo teórico etc). Ou seja, buscar entender como o fenômeno do adoecimento e sofrimento psíquico dos professores vem sendo abordado nas produções acadêmicas atuais.

Tentaremos, portanto, buscar compreender como alguns adoecimentos psicológicos estão intrinsecamente relacionados com a atividade desenvolvida pelos professores em condições de alienação, permeados por cobranças, exigências, competição, remuneração insuficiente, condições de trabalho precárias etc. Ou seja, a partir da análise da atividade pedagógica dos professores em dadas condições, buscaremos uma compreensão de como e porque os adoecimentos e sofrimento manifestam-se nos sujeitos, que dinâmica obedecem na consciência dos docentes.

1. TRABALHO, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PSICOPATOLOGIA

Nesta seção iremos tratar dos pressupostos teórico-metodológicos que nos orientam na compreensão do objeto de estudo deste trabalho. Apresentaremos, portanto, categorias e conceitos centrais do materialismo histórico-dialético, sistematizados por Karl Marx (1818-1893) e Friedrich Engels (1820-1895). Retomaremos, portanto, a conceituação sociológica *trabalho*, atividade vital humana, categoria fundante do homem enquanto ser social.

Concomitantemente, conceituaremos também a categoria psicológica *atividade*, nosso maior referencial na busca do entendimento da gênese e das determinações do processo de adoecimento e sofrimento psíquico de professores. A Teoria da Atividade na qual nos pautamos foi elaborada pelo psicólogo soviético Alexis. N. Leontiev² (1903-1979), que juntamente com Lev S. Vigotski³ (1896-1934) e Alexander R. Luria (1902-1977) – a Troika⁴ – são os principais representantes da Psicologia Histórico-Cultural. Psicologia esta que se desenvolveu na União Soviética a partir do anos 20 do século passado, cuja orientação teórica e metodológica se faz a partir dos pressupostos marxistas.

Posteriormente, traremos as contribuições de Bluma V. Zeigarnik (1900-1988), pesquisadora da psicologia soviética reconhecida como uma das principais referências no estudo da psicopatologia. Os estudos de Zeigarnik – assentados nas bases e pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural – sobre distintas patologias psíquicas nos fornecem pistas para o entendimento de nosso objeto de estudo. Sobretudo, pelo fato dessas investigações buscarem um entendimento das psicopatologias dialogando diretamente com os conceitos da Teoria da Atividade de Leontiev, a saber: necessidades, motivos, sistema de hierarquia de motivos entre outros conceitos.

Este momento de pontuarmos a teoria que nos guia se faz necessário por algumas razões, que de alguma forma estão intimamente relacionadas.

² Adotaremos a grafia do nome do autor com “i”, como comumente é encontrado em edições de suas obras em língua portuguesa e espanhola, como alerta Duarte (2004). Apenas em citações de obras, manteremos a grafia da tradução correspondente.

³ Do mesmo modo como procederemos ao nominar Leontiev, o faremos em relação a Vigotski. Em citações de obras, manteremos a grafia adotada pelo tradutor.

⁴ L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, à época da realização e desenvolvimento de seus estudos e pesquisas, ficaram desta forma designados. Os autores fundaram institutos e centros de pesquisa em Psicologia em diversas regiões da União Soviética, agregando ao longo do tempo diversos pesquisadores. Além dos contemporâneos que se reuniram “ao redor” da Troika, outros pesquisadores foram responsáveis pela continuação e aprimoramento das pesquisas iniciais. Toda essa gama de autores, que dedicou os estudos em psicologia a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do marxismo, é conhecida também como pesquisadores da “Escola de Vigotski”.

A primeira delas corresponde a uma exigência intrínseca do materialismo histórico-dialético. Este método de investigação busca nas relações reais dos homens as determinações que originam e constituem os objetos e fenômenos da realidade objetiva. Ou seja, trata-se de uma teoria materialista, que compreende que a realidade que nos cerca e na qual estamos inseridos não tem origem metafísica, não é produzida pela intenção ou vontade divina. É na realidade objetiva, base material⁵ – produzida pelos homens ao longo de todo processo histórico, que tem início no momento em que o homem passou a trabalhar, agir intencionalmente na transformação da natureza – que devemos procurar as determinações constitutivas desta mesma realidade.

A segunda razão se coloca da necessidade de distinguirmos a Psicologia Histórico-Cultural de outras psicologias existentes na atualidade, como a Psicanálise e o Behaviorismo por exemplo. Ao tratarmos do trabalho ontológico, discutirmos posteriormente o trabalho na sociedade capitalista e, no interior desta, o trabalho do professor, pela nossa opção teórico-metodológica afirmamos o caráter histórico dos objetos. Sem esse movimento, poderíamos cair na armadilha ideológica de tomarmos os fenômenos da realidade de forma essencialista, ou seja, como se eles tivessem “vida própria”, autodeterminação, essência *a priori*. Ao compreendermos que os fenômenos e objetos são produtos da história, que possuem movimento, se modificam e têm características do tipo de sociedade que os produziu, nos distanciamos de outras psicologias que ignoram o movimento histórico e dialético da realidade. Distanciamos-nos, assim, de concepções que tomam os objetos em si, puros, como se pudessem estar apartados do funcionamento global da sociedade.

A última razão, que decorre das duas anteriores, se justifica também a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Para esta teoria é necessário que expliquemos os fenômenos. A mera descrição dos mesmos – ainda que detalhada de suas características e formas como se apresentam – não é suficiente para compreendê-los de fato. A descrição para nosso método de investigação constitui-se como momento inicial do processo que busca explicações, ponto de partida para explicar as suas determinações reais, materiais e históricas. Trata-se de um movimento que, a partir da manifestação do objeto tal qual ele se apresenta num primeiro momento (aparência), ou seja, procedendo com a

⁵ A passagem a seguir exemplifica nosso entendimento da referida expressão, assentado nas contribuições de Marx: “(...) na produção social de sua vida, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual (...)” (Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular.

descrição de suas características, passa-se à tarefa de explicá-lo, buscar as determinações que o constituem.

Kosik (1995), a cerca desse movimento necessário ao real conhecimento dos objetos/fenômenos, assevera:

*Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *detour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *detour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade) (Kosik, 1995, p 27).*

Assim, somente através de um *detour* – de um desvio – que supere a a observação direta, podemos conhecer os objetos na sua concreticidade, síntese de múltiplas determinações. Este desvio configura-se enquanto uma tarefa de análise que pretende revelar os traços essenciais do objeto, que implica a apreensão das leis gerais que determinam sua existência objetiva. Para tanto, empreende-se a busca por decodificar as relações dinâmico-causais dos fenômenos, captando suas diversas mediações constituintes.

1.1 TRABALHO ONTOLÓGICO, CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

O homem diferencia-se dos demais animais porque trabalha. O trabalho – atividade vital humana – se constitui como um processo pelo qual o homem age intencionalmente sobre a natureza com o objetivo de transformá-la e modificá-la a fim de satisfazer suas necessidades.

...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 à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar,

por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1989, p. 149).

Diferentemente dos animais que se adaptam às circunstâncias do meio em que vivem, os homens, pela sua atividade, “em seu metabolismo com a natureza”, agem de forma intencional sobre as condições que os cercam e as modificam. Os animais encontram-se fusionados com as necessidades biológicas que os afligem. Cada exemplar de determinada espécie vai agir e reagir repetidamente de maneira análoga diante dos estímulos externos, uma vez que são guiados pela sua herança genética.

Os homens, por sua vez, não recebem por herança biológica das gerações precedentes a capacidade para o trabalho. A experiência da transformação da natureza não se introduz em seus genes. Deve, portanto, ser transmitida a cada nova geração que nasce. Os indivíduos precisam assimilar as conquistas humano-genéricas anteriores, necessitam se apropriar daquilo que os antepassados já produziram. Nesse sentido - a partir do surgimento do trabalho - o homem faz história, cria a cultura. Liberta-se, em certa medida, da determinação das leis biológicas da evolução da espécie (extremamente lentas) e passa a ser governado pelas leis sócio-históricas, pelo processo de desenvolvimento da sociedade, da cultura propriamente humana. Não se trata, entretanto, de desprezar ou dar menos importância aos aspectos biológicos. Em condições regulares, o homem é constituído de mãos, pés, membros, cérebro, possui um corpo natural, orgânico. Sem esta estrutura não haveria como colocar suas forças na transformação da natureza. É um ser que pertence à natureza, frente à natureza que quer transformar. O que queremos ressaltar é que a transmissão das características humanas, oriundas do trabalho, só podem ser passadas aos novos membros da espécie por um processo sócio-histórico, não-hereditário. Leontiev (1978), comenta:

...Se bem que exista igualmente, a herança biológica, isso é evidente, ao nível do homem a sua ação não se estende todavia *diretamente* aos progressos realizados pela humanidade na esfera do desenvolvimento psíquico no decurso dos últimos quarenta ou cinquenta milênios, isto é, após a formação biológica definitiva do tipo do homem contemporâneo e a passagem da sociedade humana do estágio da pré-história ao estágio do desenvolvimento histórico, portanto a um processo dependente inteiramente de leis sociais objetivas (Leontiev, 1978, p. 252).

Nessa linha de pensamento,

Isso significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Por outras palavras, a passagem do homem a uma vida em que a sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias. O homem e a humanidade libertaram-se (...) do despotismo da hereditariedade e podem prosseguir o seu desenvolvimento num ritmo desconhecido no mundo animal (Vygotsky & Luria, 1996, pp. 263-264).

Ainda sobre este movimento de apropriação, assimilação da cultura e seus objetos por cada geração, recorreremos novamente a Leontiev (1978):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando do trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 1978, p. 284).

A apropriação para Leontiev (1978) constitui-se como um processo sempre ativo, no qual se coloca ante o indivíduo a necessidade de realizar uma atividade que “reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto” (Leontiev, 1978, 268). O indivíduo, ao reproduzir a atividade, em seus componentes essenciais, se apropria de um produto da história humana, que se configura, em certos casos, na atividade de utilização de dado objeto. Ou ainda, sendo necessário reproduzir o processo de criação/confecção desse objeto.

Por meio do processo de apropriação são reproduzidas no indivíduo “as aptidões e funções humanas historicamente formadas” (Leontiev, 1978, p. 169), ou seja, “a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano” (Duarte, 2004, p. 50).

Para compreendermos efetivamente o processo de apropriação, temos de entendê-lo em sua plenitude, ou seja, a partir de outro processo que se opõe e ao mesmo tempo complementa o primeiro. Trata-se do processo denominado de objetivação. A esse respeito, Duarte comenta que por meio do

(...) processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social (2004, p.49).

Assim, compreende-se que só é possível aos indivíduos apropriarem-se de dado objeto ou fenômeno social por conta destes terem sido produzidos/criados por gerações precedentes. Diante de necessidades materiais postas para os homens, estes criaram objetos a fim de supri-las. Nesse processo criativo, aquilo que é produzido pelos homens, objetivado, assume uma função social, ganha significação. Pela importância que adquiriram em dado período da história humana, estes conservaram-se e foram reproduzidos pelas gerações que sucederam-se, configuram, portanto, um processo cumulativo que complexifica com o desenvolvimento da cultura humana como um todo.

Diferentemente dos demais animais que, como já vimos anteriormente, são governados pelas leis biológicas de hereditariedade, no ser humano “a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social objetivadora” (Duarte, 2004, pp. 50-51).

Deste modo, assumindo que a relação dos indivíduos e a história humana se realiza pela mediação da apropriação da prática social objetivada, outra característica da apropriação (compreendida, de fato, na relação apropriação/objetivação) é que este processo caracteriza-se enquanto um processo educativo:

(...) um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explicações orais etc (...) (Duarte, 2004, p.51).

A partir do trabalho – atividade vital humana – e ao mesmo tempo do seu surgimento, numa relação dialética, o homem adquiriu e desenvolveu a consciência, pensamento e

linguagem. Como poderia o homem desenvolver o trabalho se nesta atividade não estivesse deste os primeiros estágios de desenvolvimento, presentes “em sua cabeça”, a intenção e a pré-ideação daquilo que se pretendia transformar? Da mesma maneira, como poderia transmitir aos novos membros da cultura os produtos históricos elaborados pelos antepassados? Sobre a consciência e a linguagem, originados no processo histórico do trabalho, que trataremos adiante.

Os homens, no processo de trabalho, visando à satisfação de suas necessidades que tornavam-se cada vez mais complexas, foram se dando conta de que suas forças corpóreas eram limitadas. Que somente com as forças de seus braços e pernas, ainda que o processo de trabalho se realizasse coletivamente, algumas realizações eram inexecutáveis. A partir da limitação imposta pelas forças corpóreas naturais, surge a necessidade de produzir objetos que ampliassem suas capacidades. É então que começa a fabricar instrumentos.

O fabrico e uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da ação de trabalho. Mas a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas. O uso do machado, por exemplo, não responde ao único fim de uma ação correta; ele reflete objetivamente as propriedades do objeto de trabalho para o qual se orienta a ação. O golpe do machado submete as propriedades do material de que é feito esse objeto a uma prova infalível; assim se realiza uma análise prática e uma generalização das propriedades objetivas dos objetos segundo um índice determinado, objetivado no próprio instrumento. Assim é o instrumento o portador da primeira verdadeira (..) generalização consciente e racional (Leontiev, 1978, p. 82).

Assim, é consciente e intencional o uso de instrumentos com vistas a executar ações necessárias à realização da atividade como um todo. Já no processo de fabricação do objeto existe a consciência do homem das propriedades deste, da sua significação, daquilo a que este se destina. Ou seja, o homem tem previamente a ideia tanto da ferramenta que virá a construir, da mediação que esta ferramenta encerra na atividade, como também do resultado final do produto que esteja fabricando. Nesse mesmo sentido, Lukács (2004) destaca o papel da consciência e o caráter teleológico do trabalho:

Só no trabalho, na posição do fim e de seus meios, consegue a consciência, através de um ato conduzido por ela mesma, mediante a posição teleológica,

ir mais além da mera adaptação ao ambiente – em que se incluem também aquelas atividades dos animais que transformam a natureza objetivamente, de maneira involuntária –, e consumir na própria natureza mudanças que para ela seriam impossíveis e inclusive impensáveis. Na medida, pois, em que a realização se converte em um princípio transformador, inovador da natureza, a consciência (que tem o impulso e a orientação para isso) pode ser, no plano ontológico, algo mais que um epifenômeno (Lukács, 2004, pp. 80-81).

Os instrumentos só podem ser elaborados e utilizados quando o homem tem consciência do modo como os utilizará em sua atividade produtiva. Ou seja, a elaboração do instrumento depende da capacidade humana de conseguir sintetizar a sua função social, que se fosse de outra forma, esse instrumento se tornaria inútil (Eidt, 2009).

Também podemos compreender a teleologia – esta dimensão do trabalho que guia o indivíduo na fabricação de instrumentos para posterior modificação da natureza (processos mediados pela consciência da finalidade das ações) – a partir do conceito de práxis:

(...) práxis é a atividade material consciente e objetiva. (...) é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva (natural, social e humana) e ao modificá-la transformam também a si mesmos. Para tal transformação o homem precisa aprofundar de maneira consequente, pela reflexão (teoria) as suas ações, pois é a teoria que o remete à ação mas é a práxis que valida a teoria (Chaves, 2001, p. 13).

Logo, temos que a práxis corresponde à atividade humana, sintetizada nas suas dimensões prática e teórica – objetiva e subjetiva – de transformação da realidade no mesmo passo que modifica àquele que a realiza.

Entendemos, pois, que foi o processo de trabalho que possibilitou o surgimento do pensamento, raciocínio. Nesta relação, desenvolveu-se também a linguagem, na qual os processos cognitivos se materializam, dão forma às ideias presentes na cabeça do homem. Em resumo, o psiquismo humano fundamenta-se a partir do trabalho.

O homem, ao superar os limites da representação imediata da realidade, que caracteriza a relação dos demais animais com a natureza, pode, então, representar

cognitivamente os fenômenos da realidade através de palavras de sua linguagem, que como consequência formaram-se os conceitos e os significados. A partir da linguagem os homens puderam não apenas realizar o intercâmbio de objetos, mas também o intercâmbio de pensamentos (Martins, 2007).

Assim, podemos compreender a importância da linguagem no processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Uma vez que o homem não recebe por herança genética a capacidade para o trabalho, é preciso que as novas gerações aprendam com as anteriores a utilizar os objetos da cultura até então desenvolvidos. A linguagem é indispensável para que essa apropriação se concretize. Ao designar os objetos, ao nomeá-los, os homens estão transmitindo através das palavras também o significado social destes objetos. O significado, portanto, cristaliza o uso dos objetos e ao designá-los (processo linguístico), exprimem-se as relações objetivas fixadas neste objeto. “O elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra *codifica nossa experiência*” (Luria, 1986, p. 2, grifos no original). Para Leontiev (1978, p. 88), a consciência “(...) é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente”.

A linguagem, além do seu caráter primeiro de comunicação entre os homens, imprescindível para a o processo de apropriação dos objetos e fenômenos da realidade, também possui a característica de ser um processo que se orienta internamente. A linguagem, além de designar através de conceitos e significados a realidade, possui papel fundamental ao permitir ao homem que reflita sobre esta mesma realidade e também sobre suas próprias ações práticas, ou seja, a linguagem estrutura a consciência do homem e possibilita que este tome a sua própria conduta como objeto de análise. “(...) as palavras, além de designar um objeto, efetuam um trabalho mais profundo: separar o traço essencial desse objeto, analisá-lo (...)” (Luria, 1986, p. 36). Sobre este aspecto, da linguagem (sistema propriamente humano) possibilitar que o homem tome a sua própria atividade como objeto de análise, ressaltamos nesse sentido a afirmação de Marx:

O animal identifica-se imediatamente com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É a sua própria atividade. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente. Ela não é uma determinação com a qual imediatamente coincide. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais. Só por

esta razão é que ele é um ser consciente, quer dizer, a sua vida constitui para ele um objeto, porque é um ser genérico. (1989, pp. 164/165).

E Luria (1986)⁶, aprofunda a análise sobre a palavra, “núcleo do pensamento”, ao tratar dos processos de generalização e abstração para a atividade intelectual, possíveis a partir do surgimento e desenvolvimento da linguagem:

A palavra não somente designa uma coisa e separar suas características. A palavra *generaliza uma coisa*, a inclui em uma determinada categoria, ou seja, possui uma complexa função intelectual de generalização (...).

(...) Ao generalizar os objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso, ao designar com uma palavra este ou outro objeto, o incluímos em uma determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a *célula do pensamento*, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização (...) (p. 37, grifos no original).

Portanto, este segundo caráter da linguagem de se orientar internamente no homem, também se configura como uma característica propriamente humana, inexistente nas outras espécies. Dessa forma, fica clara a afirmação de Marx sobre o trabalho possibilitar não apenas a transformação da natureza, mas também nesse processo dialético de transformação da natureza externa, circundante do homem, ele transforma a si mesmo porque faz da sua atividade objeto de reflexão, análise.

Tem a pré-ideação dos resultados de sua ação e de cada etapa necessária pra concretizá-la. Passa, adiante, às ações propriamente ditas, ao trabalho. Transforma a natureza, compara o produto final com a ideia primeira, vê-se diante da realidade agora transformada, defronta-se com esta. A realidade modificou-se, assim como também o sujeito que debruçou-se sobre ela. A natureza que recebe a ação humana, motivada pelas necessidades que se colocam ao homem, transforma-se. Diante da natureza transformada, novas necessidades emergem e impõem ao homem satisfazê-las. Eis o processo criativo do trabalho, a relação apropriação-objetivação – social por origem, a partir do qual a humanidade desenvolveu-se e

⁶ Para melhor compreensão da função da linguagem na formação do psiquismo humano, na distinção entre “linguagem animal” e linguagem humana e da dinâmica e estrutura do pensamento, sugerimos a consulta da obra completa do autor, a saber: Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed.

historicamente complexificou-se. Da mesma forma e por consequência, desenvolveram-se e complexificaram a consciência, a linguagem, o pensamento. Por tratar-se de um processo dialético, ao mesmo tempo em que desenvolvia-se e aprimorava-se a sociedade humana, os instrumentos, ferramentas, objetos culturais de forma feral, desenvolvia-se e complexificavam-se também as faculdades psíquicas dos homens (pensamento, raciocínio, linguagem, memória, atenção etc: a consciência como um todo).

Até aqui tratamos do trabalho ontológico, atividade fundante do homem, a partir da qual e por ela a história humana começa e desenvolve-se. Pela sua característica do ser social, aquele que transforma a natureza, o homem tornar-se essencialmente distinto dos demais animais, pela consciência e demais funções psicológicas que foram adquiridas ao longo do desenvolvimento da humanidade. Cabe agora discorrermos sobre o trabalho na sociedade capitalista, cujo modo de produção assenta-se na propriedade privadas dos meios de produção e na exploração do trabalho do homem pelo homem.

Caracterizaremos, dessa maneira, o trabalho neste modo de produção e as consequências deste para o psiquismo do homem contemporâneo. Falaremos brevemente como se configura a atividade criadora humana e das particularidades que se forjam na consciência pelo trabalho alienado.

Se o trabalho ontológico libertou o homem das determinações biológicas da espécie, pode-se dizer que essa mesma característica mantém-se no trabalho na sociedade de classes? Se, num primeiro momento, os homens realizavam o trabalho coletivamente, planejavam suas ações, pensavam e executavam a atividade como um todo, dividiam as tarefas mediante interesses comunitários, pode-se dizer o mesmo no cenário marcado pela sociedade capitalista? Devido ao processo de desenvolvimento da cultura humana – marcado pela relação apropriação – objetivação – não debruçamo-nos mais sobre a “natureza bruta” (ou o fazemos de forma menos intensa e frequente), já que as ferramentas e instrumentos aprimoraram-se quantitativa e qualitativamente, e diferem sobremaneira das primeiras ferramentas cunhadas pelos homens primitivos. Se temos hoje como objetos de nossa atividade também a arte, a ciência, a filosofia, teorias – ou seja, um mundo cultural e simbólico extremamente rico e mais complexo do que o de nossos antepassados – podemos dizer que, assim como o trabalho ontológico (criativo por excelência e fonte de enriquecimento dos indivíduos e do gênero humano) se dá de maneira análoga o trabalho alienado?

Marx (1978) conceitua o trabalho em seu sentido ontológico, positivo, ou seja, como objetivação e autodesenvolvimento humanos, intercâmbio necessário entre homem e natureza

na constituição da cultura humana, contudo, por outro lado ele também afirma que na sociedade de classes o trabalho assume um caráter negativo na forma de trabalho alienado. É trabalho abstrato, “(...) é a forma mais genérica de produção de mais-valia. Fixemos isto para podermos prosseguir: trabalho abstrato não é o contrário de trabalho concreto. Trabalho abstrato é o trabalho explorado pelo capital, alienado pelo fetichismo da mercadoria” (Lessa, 2005, p. 25).

O trabalho na sociedade capitalista apoia-se na existência da propriedade privada dos meios de produção, na intensificação da divisão do trabalho e na separação entre concepção e realização do produto, contrariamente ao trabalho ontológico, que se realizava de forma coletiva, em que todos os indivíduos participavam do processo global (ainda que realizando etapas distintas do mesmo) e tomavam igualmente parte do produto final da sua atividade, apropriavam-se coletivamente dos resultados de sua atividade. A alienação, assim, constitui-se como:

(...) uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito – que modifica e desenvolve o homem – da atividade humana apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. Logo, a alienação é – no sentido marxista dessas noções – a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem. (Márkus, 1974a, p. 99)

Pertinente destacarmos as considerações que Leontiev (1978, p. 121) tece ao comparar e distinguir o trabalho na sua forma primeira e o trabalho no modo de produção capitalista:

Essa ‘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 estreita 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 privada (...).

Vale salientarmos que a alienação não se constitui como um processo individual. Ela está posta pelas relações econômico-sociais objetivas deste modo de produção. Ou seja, não

se trata de um atributo pessoal ou uma escolha dos homens terem uma consciência alienada. A alienação, dessa maneira, se caracteriza como advinda de um conflito entre as forças produtivas e o modo de produção e, destarte, não tem origem na cabeça dos homens “(...) tem suas raízes nos fatos, na realidade objetiva, fora de nós, independentemente da vontade ou da vontade dos próprios homens que a provocaram” (Engels, 1986, p. 62). O que se pretende colocar é que a alienação econômica fornece a base para às demais formas de alienação presentes na sociedade de classes (Màrkus, 1974b).

Neste sentido ainda, pertinente destacarmos como Marx conceitua de maneira mais aprofundada as características da alienação, seus efeitos e as formas sobre as quais ela se apresenta. Ele identifica pelo menos três características. A primeira que o autor (Marx, 2004) apresenta é o fato da alienação operar uma cisão entre o trabalhador, sua atividade e o produto final de seu trabalho, de maneira que o sujeito não se reconhece como produtor daquilo que produz. Este objeto coloca-se para o sujeito enquanto algo estranho, alheio e independente e, de igual forma, como um objeto dotado de poder, que volta-se contra o indivíduo trabalhador como uma força estranha e hostil.

A segunda característica da alienação é que o trabalho neste modo de produção limita-se a ser apenas um meio de existência física, ou igualmente, “(...) a vida mesma aparece só como meio de vida” (Marx, 2004, p. 84). O trabalho, assim, não se coloca como uma atividade promotora de pleno desenvolvimento das faculdades humanas, mas somente como uma forma de possibilitar a sobrevivência física do trabalhador. Marx afirma que o trabalho não se constitui como

(...) satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer as necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui de forma tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação (2004, p. 83).

Marx e Engels (2006) afirmam ainda que o trabalho alienado coloca o trabalhador próximo de sua condição animal, quando o trabalho lhe permite somente a satisfação de suas necessidades mais elementares, de garantia da preservação da espécie, ou seja, comer, dormir, procriar. O trabalhador, portanto,

(...) torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias, produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção em que produz bens (Marx, 2004, p. 80).

Por fim, o terceiro caráter da alienação é que esta aparta, separa o homem de sua espécie, da sua genericidade. “Uma consequência imediata (...) de o homem estar estranhado do produto de seu trabalho, de sua atividade vital, do seu ser genérico, é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem” (Marx, 2004, p 85). Desse modo, temos a cisão que generaliza-se, que opera no próprio sujeito em suas relações com os outros homens, trabalhadores também sob condições alienadas.

Em síntese, por meio da compreensão de Marx (2004), temos que o trabalho alienado propicia um estranhamento do sujeito para consigo mesmo, para com seu trabalho e, por conseguinte, para com a genericidade, os demais homens.

Neste tópico procuramos discutir a categoria sociológica *trabalho*, atividade que funda o homem enquanto ser social, desenvolvida por Marx e Engels. Apresentamos também, segundo o entendimento dos mesmos autores, a concepção e as características do trabalho alienado – intrínseco da sociedade capitalista vigente.

No tópico seguinte nos deteremos na categoria psicológica *atividade*, desenvolvida por A. N. Leontiev a partir das mesmas bases teórico-metodológicas dos primeiros autores, o materialismo histórico e dialético. De modo semelhante ao realizado no item precedente, apresentaremos a *atividade* no seu aspecto ontológico (gênese, estrutura e conteúdo) e também como esta se manifesta na sociedade de classes, as características que ela assume neste contexto histórico e como se dá a particular formação do psiquismo no interior da atividade alienada.

Desta maneira, poderemos em momento posterior analisar detidamente a atividade pedagógica do professor, considerando a função que esta cumpre no capitalismo, assim como também explicitando os contornos e especificidades que esta adquire para trabalhadores professores que a desenvolvem.

1.2 A TEORIA DA ATIVIDADE

Como já vimos anteriormente, respaldados na compreensão marxista de desenvolvimento do homem, este diferencia-se se dos animais pelo trabalho. Não se adapta de forma passiva ao ambiente. O homem defronta-se com a natureza e produz os meios para satisfazer suas necessidades (tanto as biológicas quanto as socialmente produzidas), ou seja, é atividade mediatizada. Nesta atividade, não realiza de modo direto/imediato suas necessidades, tal qual os animais. Nestes, os objetos de suas ações e os motivos da atividade coincidem. Neste caso, o motivo e a atividade animal se relacionam sempre de maneira dependente. Distintamente, o homem produz sua própria vida material (e psíquica) de forma mediada: a atividade humana para Leontiev (1978b)

(...) é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. É um sentido mais estrito, isto é, no nível psicológico, é uma unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transações e transformações internas, seu desenvolvimento (pp. 66-67).

A atividade desenvolve-se, primeiramente, de forma prática, externa. Posteriormente, e por conta da própria dinâmica da atividade, ela passa a orientar-se também no plano interno, psicológico, ou seja, como reflexo psíquico da realidade, correspondendo, deste modo a formulação da Lei Geral do Desenvolvimento Cultural desenvolvida por Vigotski: “(...) toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (...) (Vygotski, 2000, p. 150).

Este é o modo como as funções psicológicas formam-se nos indivíduos. De início, a atividade das crianças passa necessariamente pela mediação dos adultos, estabelecendo a relação dos primeiros com o mundo, processo no qual a linguagem exerce papel essencial. Observa-se este processo quando a adulto nomeia as coisas para a criança, ensina-lhes a falar e a manipular objetos culturais, dirige-lhes a atenção (relação interpsíquica). Isso ocorre com

a linguagem, atenção, memória, pensamento, raciocínio abstrato, ou seja, com as demais funções psicológicas superiores.

Aos poucos, essas funções que estão colocadas socialmente vão sendo incorporadas pelos indivíduos em particular. Há uma passagem destas funções do plano externo para o plano interno, processo conhecido como internalização⁷. Ao se complexificarem as relações dos sujeitos com a cultura, à medida que estes vão tomando parte para si de um conjunto cada vez maior de significações, as funções se interiorizam, também se complexificam e passam a orientar os indivíduos não mais apenas em relação ao “ambiente externo”, mas também na relação do sujeito com ele mesmo⁸.

Todo fator psíquico é uma parte da autêntica realidade e um reflexo da mesma, não em separado, mas sim os dois em conjunto. Precisamente nisso consiste a particularidade do psiquismo, de onde aparece, simultaneamente como o lado real do ser e como o seu reflexo, isto é, como unidade do real e do ideal. (Rubinstein, 1960, citado por Martins, 2007, p. 64).

Assim, temos que essa relação exprime o processo de formação da consciência, possível a partir do reflexo psíquico da realidade. A realidade se apresenta aos sujeitos que agem sobre ela, atuam e, desse modo, formam uma imagem psíquica a partir do mundo objetivo. “O psiquismo existe numa forma dupla. A primeira forma manifesta-se na atividade, sendo a forma primária e objetiva de sua existência. A segunda forma, subjetiva, manifesta-se no reflexo psicológico enquanto ideia, imagem, enfim enquanto consciência” (Martins, 2007, p. 65).

Faz-se importante salientar que o reflexo psíquico não se constitui na consciência como uma cópia idêntica dos fenômenos e objetos culturais, ou uma imagem espelhada. Não se trata de uma transposição direta da dimensão externa para a interna. Ocorre um processo de internalização da atividade externa na constituição e desenvolvimento do plano interno, “(...) a partir das experiências significadas e sentidas pelo indivíduo, que constituirão sua consciência. Esse processo não é linear, tampouco imediato; ao contrário, é mediatizado justamente pela própria atividade” (Silva, 2007, p. 35).

⁷ Para Vigotski (2000), internalização constitui um processo de reconstrução interna de uma operação externa, que se faz dependente do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Segundo o autor, este processo não se dá de forma linear, mecânica e imediata, mas dialeticamente mediado pela própria atividade.

⁸ No processo de internalização “(...) que signos se convertem em instrumentos fundamentais da atividade mental interna, da atividade intelectual. Os signos (...) apenas se estruturam nas interações sociais, na cultura, e são os meios das atividades internas, dirigidos, inclusive, para o controle do próprio indivíduo (...)” (Martins, 2007, p. 70).

Mas afinal, o que faz com que os indivíduos engajem-se em determinada atividade? Segundo Leontiev (1978), “a primeira condição de toda a actividade é uma necessidade (...)” (p. 107). A atividade, então, configura-se como uma tentativa do sujeito de satisfazer esta necessidade. Entretanto, apenas a necessidade não é suficiente para orientar concretamente a atividade, uma vez que é somente no objeto da atividade que o estado carencial encontra a sua determinação. “(...) Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se **motivo** da actividade, **aquilo que o estimula**” (Leontiev, 1978, p. 108, grifos nossos).

Segundo Martins (2001) o estado de necessidade do sujeito, contudo, não está *a priori* determinado, “impresso” no objeto capaz que pode sanar este estado. Faz-se necessário que o sujeito encontre esse objeto, sendo que apenas a partir da descoberta do mesmo, a necessidade adquire objetividade e o objeto passa a assumir função estimuladora e orientadora da atividade. Ou seja, no encontro do objeto que supre a necessidade, este torna-se motivo da atividade.

É importante observar que atividade não é sinônimo de ação⁹. Ações e operações são componentes da atividade. Por ação entende-se um processo que responde a uma finalidade consciente, processo que se relaciona à noção de resultado. Deste modo, a **atividade** mantém relação com o **motivo** que a engendra, enquanto que a **ação** remete-se a **finalidade**. Por sua vez, os meios selecionados e empregados para efetivar determinada ação são denominados de operações, que dependem das circunstâncias objetivas, ou seja, das reais possibilidades postas ao indivíduo na atividade (Leontiev, 1978).

Por operação entendemos o modo de execução de uma acção. A operação é o conteúdo indispensável de toda a acção, mas não se identifica com a acção. Uma só e mesma acção pode realizar-se por meio de operações diferentes, e inversamente, acções diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo facto de que enquanto uma acção é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim” (p. 303-304).

A fim de exemplificar a relação entre ações e operações, o autor remete à situação em que é preciso memorizar um poema:

⁹ Podemos considerar que atividade e ação são sinônimos apenas quando dada atividade é composta por uma única ação. Por exemplo, quando uma pessoa está com sede, enche um copo d’água para satisfazer esta necessidade. Ou seja, apenas em condições análogas é que atividade e ação coincidem.

(...) suponhamos que tenho por fim memorizar um poema: a minha acção será então memorizá-lo activamente. Mas como vou fazer? Posso, por exemplo, se estou em casa, copiá-lo; noutras condições, ser-me-á muito mais fácil repeti-lo interiormente. Nos dois casos, a acção será a memorização, mas os seus modos de execução, isto é, as operações de memorização serão diferentes (Leontiev, 1978, p. 304).

Coloca-se, neste momento, a necessidade de determo-nos na explicação de como as operações são formadas. Toda operação já foi, em algum momento do desenvolvimento dos indivíduos, uma acção. As operações “(...) se formam pela primeira vez enquanto acção e não podem aparecer sob outra forma”. “(...) Formam-se, primeiro, como processos que visam um fim, que podem apenas adquirir em seguida, em certos casos, a forma de práticas automatizadas” (Leontiev, 1978, p. 304).

A alfabetização das crianças, da aprendizagem da linguagem escrita, é um bom exemplo para compreender-se como constituem-se as operações. Nos momentos iniciais da alfabetização, a atividade da criança resume-se em um conjunto de ações não automatizadas, que requerem a constante mediação da consciência para a reprodução das letras do alfabeto. Com a prática contínua, repetição e treinamento, as ações convertem-se em operações, passam a ser automáticas e, dispensando, desse modo, a constante mediação da consciência (Eidt, 2009).

O ato de escrever depende da memorização gráfica de cada uma das letras. Esse processo ocorre por meio de uma cadeia de impulsos motores isolados que responde a apenas um elemento da estrutura gráfica. A prática faz com que essa estrutura seja radicalmente alterada, de modo que o ato de escrever se converte em uma “melodia cinética” única, pois ele não se utiliza mais da mediação da consciência para guiar o seu agir. Quando isso acontece, as ações se transformam em operações que compõem a ação de escrever. Entretanto, quando o indivíduo está aprendendo a escrever, cada uma das operações é na verdade uma ação, que contém um fim independente em si (...) (Eidt, 2009, p. 102).

Tem-se, deste modo, que a atividade é motivada e orienta-se na posição consciente das finalidades a serem atingidas por determinadas ações. A partir da complexificação histórica da

atividade esta pode ser decomposta em cadeias de ações interligadas, em que os fins de cada ação – os resultados tomados de maneira isolada – não coincidem com o motivo que impulsiona o indivíduo a entrar em atividade.

Os motivos da atividade impulsionam o sujeito a executá-la, e como já apontamos acima, nesse processo o objetivo dos motivos (gerado pela necessidade) passa então a coincidir com o objeto que supre esse estado carencial. Estes motivos podem ser de duas ordens: motivos eficazes e motivos compreensíveis¹⁰.

Os motivos eficazes constituem-se como aqueles que se relacionam intrinsecamente com os fins da atividade e com seus significados, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Os motivos eficazes são mais constantes e independem de relações causais. Por sua vez, os motivos apenas compreensíveis atuam em circunstâncias mais diretas da realidade e, portando, indiretamente para o indivíduo. Por isso, não conduzem e estimulam efetivamente a atividade (Almeida, 2008).

Martins (2007), alicerçada nas proposições de Leontiev (1978b), pontua e esclarece a cerca das diferenças destas duas ordens de motivos:

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

Já os motivos-estímulos, coexistentes com os primeiros, cumprem o papel de fatores impulsores, positiva ou negativamente, da atividade. Sua função é essencialmente sinalizadora, e por isso carecem da função de gerar sentido. Revelam-se enquanto vivências diretas, imediatas, por onde os motivos que se expressam enquanto sinais internos não estão contidos de forma direta e explícita (p. 110-111).

A transição de motivos compreensíveis para motivos realmente eficazes – em consequência de modificações nas relações do indivíduo com a realidade – segundo Leontiev, aponta para uma modificação na própria atividade do indivíduo. Nesse processo de mudança “ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são

¹⁰ Também denominados, respectivamente, de “motivos geradores de sentido” e de “motivos-estímulos”.

compreendidas em um nível mais alto” (Leontiev, 1994, citado por Almeida, 2008, p. 38). Desse modo, compreende-se que, se são produzidas mudanças nas necessidades, da mesma forma produzem-se mudanças nos objetos capazes de satisfazê-las e, portanto, ocorrem também mudanças efetivas na orientação e finalidades da atividade (Almeida, 2008).

Retomando as características da atividade, de seu caráter motivado e orientado na posição consciente das finalidades a serem atingidas por dadas ações, faz-se necessário que o indivíduo da ação possa refletir psiquicamente as relações entre ações e suas finalidades específicas, uma vez que “(...) o sentido do ato já não se encerra em si mesmo, não fecha-se na especificidade de seu fim, mas surge refletido em suas ligações com os motivos e finalidades da atividade na qual se insere (...)” (Martins, 2007, pp. 72-73). Então, no processo da atividade como um todo, para que se forme a ligação entre o motivo desta atividade e as relações entre as ações e suas finalidades específicas, é preciso que estas conexões se estabeleçam no psiquismo do homem (reflexo psíquico da realidade), constituam-se enquanto ideias a serem conservadas em sua consciência. Somente deste modo será possível ao indivíduo estabelecer sentido para suas ações (Martins, 2007).

Este processo de tomada de consciência - de estabelecimento das conexões entre cadeias de ações, dos modos de executá-las e o motivo da atividade – ocorre a partir das relações que os sujeitos fazem das objetivações humanas (significados sociais) com os aspectos individuais (sentidos pessoais) que se formam nesta mesma relação.

Por significado social entende-se a fixação da prática social humana sintetizada em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência, objetivações que possuem um caráter estável (porém mutável), conservam-se enquanto tais em variados contextos. O significado é, portanto, uma generalização das produções culturais da humanidade.

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada ou 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 sistema de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. É deste fato que devemos partir (Leontiev, 1978, p. 94).

Ou, dito de outra forma:

Por significado, entendemos o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra (...). O “significado” é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, *igualmente para todas as pessoas*. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um “núcleo” permanente, um determinado conjunto de enlaces. (Luria, 1986, p. 45, grifos no original).

O sentido pessoal, por sua vez, se dá pela relação do motivo da atividade com os fins das ações: “(...) para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (Leontiev, 1978, p. 97). Assim, só compreende-se o sentido mediante a relação estabelecida entre o motivo e o objetivo da atividade, ou, dito de outro modo, “(...) o sentido consciente traduz a relação do motivo com o fim” (Leontiev, 1978, p. 97). O sentido é, então, o conteúdo subjetivo. Todo sentido é sentido de algo – de um significado: os sentidos estão ligados um ao outro, mas têm uma base e uma origem distintas (Leontiev, 1978).

Todo o sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos “puros”. Razão por que, subjetivamente, o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na sua significação objetiva. Foi este fato que engendrou na psicologia e na linguística psicologizante um grave mal-entendido que se traduz quer por uma total indiferenciação destes conceitos, quer pelo fato de o sentido ser considerado como a significação em função do contexto ou da situação. Na verdade, se bem que o sentido (sentido pessoal) e a significação pareçam, na introspecção, fundidos na consciência, devemos distinguir estes dois conceitos. Eles estão intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedentemente; ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido. (Leontiev 1978, pp. 97/98).

O significado, então, corresponde às objetivações, aos objetos e fenômenos culturais. É aquilo que está disponível no mundo para que os indivíduos se apropriem, tomem parte dos mesmos. Dessa forma, o significado possui um caráter constante – porém não imutável. Leva-

se certo tempo e depende do desenvolvimento da sociedade para que a significação se transforme ou se aprimore, ganhando outras características. Ao seu turno, o sentido é conteúdo subjetivo porque corresponde à relação que cada sujeito estabelece com determinado objeto cultural. Exemplificando: um carro é uma objetivação que carrega seu significado, sua função, a saber: transportar pessoas e ou/objetos. Isto está posto socialmente. O sentido que o indivíduo atribui ao carro vai depender das experiências e vivências pessoais – permeadas por conteúdo afetivo/emocional – que teve com este objeto. Para alguns, o veículo vai remeter ao “carro vermelho barulhento do meu pai”, para outros vai remeter “à vez que sofri um acidente de carro” e assim por diante, uma vez que cada indivíduo tem relações muito particulares e únicas com as objetivações, considerando o fato também de que essas relações são dinâmicas, processuais e estão modificando-se a todo o tempo. Recorremos a Luria (1986) para exemplificarmos de outra forma o sentido pessoal:

A palavra “carvão” possui um *significado* objetivo determinado. É um objeto preto, a maioria das vezes de origem vegetal, resultado da calcinação de árvores, com uma determinada composição química em cuja base está o elemento C (Carbono). No entanto, *sentido* da palavra “carvão” designa algo completamente diferente de pessoa para pessoa e em circunstâncias diversas. Para a dona de casa, a palavra “carvão” designa algo como o qual acende o samovar e do qual precisa para acender a estufa. Para o cientista, o carvão é um objeto de estudo, ele separa a parte do significado desta palavra que lhe interessa – a estrutura do carvão, suas propriedades. Para o pintor, é instrumento com o qual pode fazer um esboço provisório do quadro. E, para a menina que sujou seu vestido branco com carvão, esta palavra tem um sentido desagradável, é algo por causa do qual sofre (p. 45, grifos no original).

Cabe frisar, apesar do que já expomos acima, de que o sentido pessoal não é algo inerente a cada indivíduo, que o traz em sua essência (no sentido idealista). Assim como o significado social, o sentido pessoal tem origem na realidade objetiva, emana de relações concretas. Portanto, é algo que os indivíduos constroem a partir das relações que estabelecem com o mundo. Dito em outras palavras, por tratar-se de um conteúdo subjetivo não quer dizer que o sentido se dê *a priori* para os sujeitos; resulta, então, mediante a relação ativa do sujeito com a cultura.

Na sociedade capitalista não necessariamente o significado da ação e seu sentido mantém relação. Entre o que o indivíduo faz efetivamente e o porquê, a razão dele o fazer. A cisão entre o sentido pessoal e o significado da atividade que ele realiza provoca o desenvolvimento unilateral da consciência e daquele que vive sob as relações alienadas de produção. Como nos lembra mais uma vez Leontiev (1978), atividade e consciência configuram uma unidade dialética, já que o desenvolvimento da consciência do homem se dá apenas mediante sua atividade. Sendo ainda mais claro, tomando a atividade alienada, recorremos à passagem de Leontiev (1978, p.122):

A alienação da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objectivo da actividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objectivo da actividade não concorda agora com o seu conteúdo subjectivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência.

Isto se dá pelo fato de que no capitalismo, o trabalhador é possuidor unicamente de sua força de trabalho, que é vendida, trocada pelo salário, enquanto que o excedente por ele produzido (mais-valia) é apropriado pelo capitalista. “(...) a grande massa de produtores transforma-se em operários assalariados, cuja única propriedade é a sua capacidade para o trabalho. As condições objectivas da produção opõem-se-lhes doravante enquanto propriedade estranha (...)” (Leontiev, 1978, p. 121). Dessa forma, seu trabalho é apenas “meio de vida” e não a própria realização da vida. “(...) a sua própria actividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente” (Leontiev, 1978, p. 121). Seu salário, necessário para manter-se vivo, torna-se motivo de sua atividade.

O que ele [o trabalhador] produz *para si mesmo* não é a seda que tece, não é o ouro que extrai da mina, não é o palácio que constrói. O que produz para si próprio é o salário – e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se para ele a uma camisola de algodão, ao papel de crédito e a um alojamento cave (Marx citado por Leontiev, 1978, p. 122, grifos do original).

Portanto, pouco importa o conteúdo efetivo do seu trabalho, a função social do que produz (o para quê), desde que receba o pagamento pelo trabalho que desenvolve. Sob o imperativo da propriedade privada, as relações que se desenvolvem a partir desta, acabam por

determinar também as propriedades da consciência. (Leontiev, 1978). Eis a cisão entre motivos e fins da atividade, ruptura engendrada nas condições da sociedade de classes.

No próximo item analisaremos a relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicopatologia. Nesse sentido, para que possamos compreender o desenvolvimento deste ramo da Psicologia – originariamente atrelado à psiquiatria e neurologia - faremos um apanhado histórico a fim de apreendermos a trajetória que esta disciplina percorreu desde seu nascimento até seu ulterior desenvolvimento na União Soviética, onde gerou profícuas contribuições. Contribuições estas que possibilitaram avanços científicos, tanto na postulação de questões teóricas que se incorporaram ao conjunto de postulados gerais da Psicologia Histórico-Cultural, quanto na resolução de problemas colocados no campo da saúde mental do bloco socialista.

Determos-nos um momento nestas questões históricas faz-se imperativo por pelo menos duas razões. A primeira delas mantém relação com a própria temática/campo de estudo: a psicopatologia. Atualmente, nos marcos da Psicologia Histórico-Cultural, ainda são poucos os trabalhos que têm como objeto de estudo o tema da psicopatologia/doença mental. No Brasil, os acadêmicos que primeiro começaram a estudar as obras da “Escola de Vigotski” (em meados da década de 1980) pertenciam à área da Educação. Dessa forma, as temáticas dos estudos e as pesquisas que foram empreendidas naquele momento mantinham estreita relação com conteúdos relativos às questões escolares/educacionais, sendo que esta tendência ainda se mantém nos dias atuais. Reflexo disso pode ser observado pelo baixo número de materiais publicados sobre o tema, mesmo em língua espanhola e inglesa¹¹.

A segunda razão, intimamente ligada à primeira, refere-se ao papel destacado que as pesquisas experimentais tinham para os estudiosos soviéticos. Já a troika – assim como também seus colaboradores e continuadores – realizava pesquisas empíricas, grande parte em laboratórios experimentais. Entretanto, este fato ainda é desconhecido para boa parte daqueles que começam a estudar a Psicologia Histórico-Cultural.

Desse modo, entendemos ser importante discorrer sobre o histórico da psicopatologia, de como esta se desenvolveu na União Soviética e da posição de destaque que a pesquisa experimental obteve no interior deste ramo da psicologia, a fim de apresentarmos o referido

¹¹ A dissertação de Maria Aparecida Santiago da Silva, intitulada “*Compreensão do adoecimento psíquico: de L. S. Vigotski à Patopsicologia de Bluma V. Zeigarnik*” (2014), traz uma relação de obras de Bluma V. Zeigarnik – pesquisadora em psicopatologia na União Soviética – publicadas em inglês e espanhol, assim como também relaciona os títulos disponíveis em russo.

material e podermos, assim, contribuir minimamente com os leitores ainda não familiarizados com estas questões.

Ao fazermos este percurso, traremos formulações engendradas a partir da psicopatologia soviética – sobretudo no que se refere aos estudos de B. V. Zeigarnik – concernentes ao nosso objeto de estudo, o adoecimento psíquico de professores. Ainda que os pesquisadores soviéticos não tenham se debruçado especificamente sobre as questões que para nós se colocam, consideramos que algumas formulações teóricas formuladas por eles permitem que esboçemos uma compreensão do nosso objeto de pesquisa.

Nesse sentido ainda, é necessário ressalvamos o caráter histórico e social da produção dos fenômenos/objetos. Os adoecimentos de que sofrem os professores na atualidade¹² são produtos desta realidade na qual vivemos: a sociedade mercantil, do capitalismo globalizado do terceiro milênio, produtora de alienação (que como já apontamos acima, segundo Leontiev (1978), opera cisões nos conteúdos da consciência). Adoecimentos típicos deste momento histórico atual, que se produzem no interior desta sociedade, possivelmente são bastante distintos daqueles estudados pelos pesquisadores na União Soviética. Por obvio, não poderiam os pesquisadores daquela época estudarem fenômenos que não se colocavam naquela realidade social. Entretanto, guardadas estas ressalvas, buscaremos na produção da psicologia e psicopatologia soviética postulados que permitam explicarmos o atual e peculiar adoecimento psíquico de professores.

1.3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PSICOPATOLOGIA

Neste tópico trataremos dos aspectos teóricos e metodológicos postulados pela Psicologia Histórico-Cultural sobre a Psicopatologia, o modo como compreende a dinâmica da patologia nas funções psicológicas dos indivíduos, assim como também abordaremos a questão da opção metodológica adotada por essa abordagem da psicologia para investigação e estudo das patologias psíquicas. Elegemos nesse momento – a fim de discorrermos sobre as questões acima abordadas – as contribuições realizadas por B. V. Zeigarnik (1900-1988), pesquisadora da psicologia soviética reconhecida como uma das principais referências no estudo da psicopatologia.

¹² Na terceira seção abordaremos alguns adoecimentos psíquicos que têm acometido os professores na atualidade.

1.3.1 Resumo histórico do desenvolvimento da Psicopatologia

Bluma V. Zeigarnik foi uma psicóloga lituana que atuou na União Soviética com estudos teóricos e investigações experimentais no campo da Psicologia, Neuropsiquiatria e também na Psicopatologia ou Patopsicologia¹³ – terminologia empregada pela autora para diferenciar o trabalho diagnóstico realizado, respectivamente, na Medicina e Psicologia. Zeigarnik, em sua trajetória profissional¹⁴, inicialmente trabalhou na Alemanha ao lado do gestaltista Kurt Lewin (1892-1947) e, anos mais tarde, elaborou seus estudos com os soviéticos Vigotski, Luria e Leontiev, além de outros teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (Moraes, 2011; Silva, 2014).

A histórica da psicopatologia, escreve Zeigarnik (1979; 1981), está ligada ao desenvolvimento da psiquiatria, da neurologia e da psicologia experimental. Postula que a **psicopatologia** constitui-se como um **ramo de estudos da ciência psicológica**. Entretanto, faz-se necessário considerarmos o percurso histórico realizado até o momento em que Bluma V. Zeigarnik publica seus estudos e faz estas afirmações.

Ao final do século XIX, a psicologia começa a desvincular-se do caráter especulativo que a caracterizava até então. Passam a ser empregados métodos das ciências naturais nos estudos psicológicos. Os métodos experimentais de W. Wundt (1832-1920) e seus discípulos penetram nas clínicas psiquiátricas – na clínica de E. Kraepelin (1856-1926), uma das maiores clínicas da França, na qual P. Janet (1859-1947) posteriormente viria a ocupar por mais de cinquenta anos o cargo de diretor do laboratório. Na Rússia, por sua vez, inauguram-se

¹³ A Patopsicologia foi uma disciplina fundada por Zeigarnik com a intenção de diferenciar-se da Psicopatologia. A Psicopatologia, segundo a autora, constitui-se como uma parte da especialidade médica do estudo sobre as enfermidades, enquanto que a Patopsicologia se fundamentaria no estudo da psicologia sobre as enfermidades mentais (Moraes, 2011). Nas obras da autora que utilizamos como referência (Zeigarnik, 1979; 1981; Zeigarnik & Bratus, 2001), publicadas em língua espanhola, ora o termo era traduzido como patopsicologia, ora como psicopatologia. A fim de evitarmos incompreensões, decidimos por manter o termo psicopatologia, tanto nos títulos das obras como em referência à área do conhecimento.

¹⁴ Segundo Silva (2014), a trajetória profissional de Bluma Zeigarnik pode ser dividida em cinco momentos: “O primeiro momento refere-se à experiência com o psicólogo alemão Kurt Lewin, na Universidade de Berlim, quando teve seu primeiro trabalho de maior reconhecimento, o “Efeito Zeigarnik”. Após esse momento, Zeigarnik viveu a fase de trabalho junto com Vigotski e seus colaboradores na formação da Psicologia Histórico-Cultural. Já na década de 1940, a autora passou por experiências como especialista tanto em psicodiagnóstico quanto em reabilitação e restabelecimento das funções e processos psíquicos superiores nos hospitais militares, juntamente com Luria e outros colaboradores. No quarto momento de sua carreira, após a Segunda Guerra Mundial, Zeigarnik desenvolveu estudos envolvendo fenômenos mentais patológicos, em especial na sua Patopsicologia. Por fim, como tema de interesse após essas etapas, a autora aproxima-se dos estudos da personalidade, dos anos de 1970 em diante, o que lhe trouxe também aproximações com as elaborações de Leontiev” (Silva, 2014, p. 158). Para mais detalhes a cerca de questões pessoais e profissionais de Zeigarnik, sugerimos a consulta da obra: Golder, M. (1986). Entrevista com B. V. Zeigarnik. In M. Golder. (1986). *Reportajes Contemporaneos a la Psicologia Sovietica* (pp. 72-112). Buenos Aires: Editorial Cartago.

laboratórios experimentais de psicologia também no interior de clínicas psiquiátricas, sendo os principais laboratórios o de V. M. Behterev (1857-1927) em Kazan, fundado em 1885, e de S. S. Korsacov (1854-1900) em Moscou, fundado no ano seguinte (Zeigarnik, 1979; 1981).

Os estudos clínicos realizados por psiquiatras, ao final do século XIX e início do século XX, contribuíram de maneira consistente para o momento posterior em que a psicologia passaria a desempenhar no estudo das psicopatologias, anos mais tarde. V. M. Behterev, em 1904, já assinalava para esta tendência:

Os recentes êxitos da psiquiatria, conseguidos em grande parte graças ao estudo clínico das alterações psíquicas junto a cama do doente, tem servido de base para o ramo especial de conhecimento denominado psicologia patológica, (...) a qual já tem permitido resolver grande número de problemas psicológicos, e da qual, sem dúvida, pode-se esperar muito mais no futuro (Behterev, 1904, citado por Zeigarnik, 1981).

Entretanto, segundo Zeigarnik (1981), esta não parecia ser uma tendência geral da psicopatologia. Pelo que pudemos compreender, esta aproximação da psicologia e psiquiatria¹⁵, da primeira sendo tomada como base para a segunda, era uma característica peculiar da ciência russa. A autora pontua:

O desenvolvimento da psicopatologia em nosso país se distinguia por suas sólidas tradições, baseadas nas ciências naturais. I. M. Sechenov dava grande importância à aproximação da psicologia à psiquiatria. Em 1876, em uma carta à M. A. Bokova, disse que tinha iniciado a formação de uma psicologia médica, chamando-a de seu “canto do cisne”. Sobre a psicologia, escrevia: “Esta ciência, pelo visto, se converte em base para a psiquiatria, do mesmo modo que a fisiologia forma a base da patologia do corpo” (Kaganov, 1948, citado por Zeigarnik, 1981, p. 14).

I. M. Sechenov (1829-1905) trouxe importantes questões (inclusive experimentais) sobre fisiologia do cérebro e psicologia. Suas contribuições foram de grande importância para o estabelecimento de pesquisas e estudos a partir de bases materiais, afastando-se de algumas

¹⁵ A colaboração entre psicólogos e psiquiatras na Rússia, como já comentamos, constituía-se uma peculiaridade deste país já no período de fins do século XIX e início do século XX. Após a Revolução de 1917, a tradição manteve-se até o começo da década de 1930. Entretanto, nos anos da censura stalinista, os estudos conjuntos dos psicólogos e psiquiatras foram rompidos e a colaboração só voltou a ser possível a partir dos anos 50.

tendências idealistas que ainda eram fortes em seu tempo. Ele defendia uma concepção materialista de homem e mundo, assim como também o estudo do psiquismo por meio das investigações fisiológicas do cérebro. Apesar da discussão sobre a relevância do estudo fisiológico para a compreensão do psiquismo ser uma discussão de seu tempo,

(...) Sechenov avançou em muitos aspectos em relação a seus contemporâneos, como pode ser observado nas discussões desenvolvidas por Paul Broca, Carl Wernicke e Gustav Fechner. As pesquisas desenvolvidas por Sechenov eram mais avançadas, tanto pelo maior refinamento de suas técnicas, como por sua efusiva defesa da materialidade do real. Um dos pontos a ser ressaltado é sua adoção da teoria da seleção natural das espécies de Charles Darwin.

A obra de Sechenov abriu as portas para importantes questões e para autores que vieram depois dele, principalmente no que concerne à materialidade, à fisiologia do sistema nervoso e aos procedimentos investigativos (Almeida, 2008, p. 57).

Apesar disso, não foi Sechenov (1829-1905) que desenvolveu esse novo ramo da Psicologia. É considerado o fundador da psicopatologia na Rússia, V. M. Bekhterev, que dirigiu uma série de estudos psicológicos experimentais a cerca de alterações da atividade psíquica. Uma das principais contribuições do pesquisador foi dar objetividade aos estudos em Psicologia, eliminando os métodos de pesquisa baseados na introspecção (representada pelas concepções subjetivistas e idealistas). Bekhterev trabalhava com os métodos da “Psicologia reflexa”, atribuía caráter absoluto às manifestações externas da psique, negava-se a utilizar terminologias da psicologia corrente e a fazer qualquer tentativa de penetrar no mundo subjetivo. Portanto, seus estudos eram marcados pela acumulação de anotações descritivas dos fatos da manifestação externa da “neuro-psique” e das condições em que elas se manifestavam (Zeigarnik, 1981).

Zeigarnik (1979; 1981) reconhece a importância e os avanços possibilitados pelos trabalhos de Bekhterev. Entretanto, ressalta que, se por um lado os métodos empregados pelo pesquisador davam caráter objetivo aos estudos – ao distanciar-se da especulação e do método introspectivo –, por outro o método reflexológico retirava do estudo a possibilidade de uma análise psicológica propriamente dita das manifestações da psique.

A principal característica dos estudos de Bekhterev era sua tendência natural-científica de compreensão do psiquismo, ou seja, entendia os processos psicológicos a partir de uma

compreensão biológica. O autor defendia a impossibilidade de adotar a consciência como objeto da psicologia, assim como quaisquer dados subjetivos. Defendia uma psicologia objetiva, cujo fundamento era a fisiologia. (Almeida, 2008).

Portanto, para Zeigarnik (1979; 1981), o maior interesse nesses estudos centra-se não nas análises produzidas, mas nas anotações dos protocolos de trabalho (material empírico) da escola de V. M. Behterev. Ainda sobre as contribuições dadas por Behterev, Zeigarnik (1981, p. 15) aponta:

Nos trabalhos da escola de V. M. Behterev tem-se acumulado um material concreto muito rico, referente às particularidades da atividade associativa, pensamento e capacidade de trabalho mental nas distintas categorias de doentes, comparando-os com sujeitos saudáveis da mesma idade, sexo e formação (...).

Contudo, Zeigarnik (1981) ainda faz ressalvas quanto à reflexologia de Behterev, que para ela, não pauta-se estritamente por análises quantitativas. Apesar de adotar os princípios da reflexologia, é possível notar que nos estudos da escola de Behterev empregava-se certa análise psicológica. Esta contradição ficava evidente quando nos experimentos, levava-se em conta não apenas o que era possível observar dos doentes na experimentação. Os acontecimentos e comportamentos dos pacientes, imediatamente anteriores à entrada no laboratório, também eram considerados nas análises. Ou seja, fazia-se uma análise individualizada e consideravam-se aspectos que estavam além dos que era possível observar na experimentação¹⁶. Essa metodologia adotada na escola de Behterev, em sentido estrito, era contraditória aos princípios da reflexologia.

Talvez o mais conhecido dos pesquisadores do período, por suas contribuições nos campos da Fisiologia e Psicologia, seja Ivan Pavlov (1849-1936). Contemporâneo de Behterev, desenvolvia também pesquisas fisiológicas de forma independente. Seus estudos iniciais debruçavam-se sobre a fisiologia do sistema digestivo, sendo que nessas investigações deu-se a descoberta dos reflexos condicionados¹⁷. A primeira exposição da descoberta data de

¹⁶ Essa tendência da escola de Behterev, de um princípio do que se poderia chamar de análise qualitativa das alterações da atividade psicológica, converte-se em tradição para a psicologia nacional (Zeigarnik, 1981).

¹⁷ “A condição fundamental para a formação de um reflexo condicionado é a coincidência no tempo, uma ou várias vezes sucessivas, de uma excitação indiferente com um excitante incondicionado. Esta formação tem lugar mais rapidamente e com menor dificuldade quando o primeiro excitante precede imediatamente o excitante absoluto (...)” (Pavlov, 1967, citado por Almeida, 2008, p. 60).

1903, sendo que no ano seguinte Pavlov recebeu o Prêmio Nobel de Medicina ou Fisiologia por esses estudos (Almeida, 2008).

Para Almeida (2008), Sechenov, Bekhterev e Pavlov podem ser considerados os principais articuladores (mesmo tenham trabalho de forma independente) de uma consistente abordagem materialista que se desenvolvia na fisiologia e na psicologia da Rússia no período pré-revolucionário. Contudo, o autor ressalva que essas proposições expressavam uma tendência reducionista de psicologia, na qual os processos psicológicos podiam ser explicados pela fisiologia da atividade nervosa superior. Essa tendência pode ser observada nas próprias palavras de Pavlov:

Assistimos ao desenvolvimento de uma nova ciência, a fisiologia da atividade nervosa superior. Doravante, a fisiologia está apta a estudar, pelo método objetivo dos reflexos condicionados, a actividade normal do córtice e da região subcortical vizinha (...) estabelecendo as principais regras desta actividade (...)

Daqui para o futuro, rasga-se uma perspectiva cada vez mais vasta, permitindo firmar as manifestações da nossa vida subjectiva em conexões fisiológicas nervosas, o que equivale a operar uma fusão desses fenômenos (Pavlov, 1976b, citado por Almeida, 2008, p. 61).

A. F. Lazursky (1874-1917), discípulo de Behterev, tem papel de destaque nos rumos que a psicopatologia seguiria nos anos posteriores na Rússia. Ocupou o cargo de diretor do laboratório psicológico no Instituto Psiconeurológico fundado por Behterev. Quando da publicação em russo do livro de Lazursky, “Psicologia geral e experimental”, Vigotski escreve na Introdução que o autor pertencia a um grupo de estudiosos que estavam no caminho da transformação da psicologia empírica em psicologia científica. O pesquisador estudou, sobretudo, os problemas da psicologia individual e pedagógica e atribuía grande importância à psicopatologia. Para o autor, a patologia colocava “a possibilidade de examinar as propriedades espirituais do homem como se fosse através de uma lente de aumento, que faz visível para nós tais particularidades, cuja existência só podíamos pressupor em sujeitos normais” (Lazursky, 1900, citado por Zeigarnik, 1981, p. 16).

Lazursky é considerado um inovador no campo da metodologia experimental: ampliou as fronteiras do experimento em psicologia, ao utilizá-lo em condições normais da vida cotidiana e converteu em objeto de estudo experimental formas concretas da atividade e

manifestações complexas da personalidade. O autor elaborou um experimento¹⁸, primeiramente para aplicação na psicologia pedagógica com crianças, e que depois foi introduzido na clínica psiquiátrica. Neste contexto, o experimento consistia em organizar o ócio dos doentes, suas ocupações e distrações, propondo aos mesmos a realização de atividades como problemas de cálculo, hieróglifos, quebra-cabeças, tarefas de preencher letras e sílabas que faltavam em um texto, entre outras. (Zeigarnik, 1979; 1981).

Outro estudioso destacado foi S.S. Korsakov, uma vez que contribuiu com o desenvolvimento da psicologia clínica através de trabalhos realizados em sua clínica psiquiátrica. Korsakov, representante das tendências progressistas na Psiquiatria, postulava que o conhecimento dos fundamentos da ciência psicológica permitia compreender corretamente a decomposição da atividade psíquica do doente mental. Nas aulas de Psiquiatria que ministrava, costumava iniciar com a exposição dos fundamentos da psicologia. (Zeigarnik, 1979).

No contexto do desenvolvimento destes trabalhos, psiquiatras, “neuropatólogos” e psicólogos colaboravam mutuamente nos estudos das patologias psíquicas. Os primeiros com muito material de práticas clínica, já os psicólogos com a tendência de assimilar teoricamente os resultados advindos desta prática. Enquanto professores eram transmissores das ideias psicológicas mais avançadas da época; em suas aulas, expunham os fundamentos da Psicologia. Além disso, eram membros de sociedades científicas e redatores de revistas dedicadas à Psicologia. Não é de se estranhar, portanto, que foi de um congresso de Psiconeurologia que foram ouvidas as primeiras exposições dos psicólogos materialistas soviéticos, da necessidade de construção de uma psicologia marxista (Zeigarnik, 1981).

Mesmo antes da Revolução Socialista de 1917, a psicopatologia havia alcançado inúmeros êxitos e já estava em curso um processo de formação de um campo experimental de conhecimento: a psicopatologia experimental. Nesse ínterim foi criada uma rede de laboratórios psicológicos em clínicas psiquiátricas, nas quais eram elaborados procedimentos experimentais para o estudo dos estados patológicos e onde trabalhavam psiquiatras e neurologistas em íntima colaboração com psicólogos (Zeigarnik, 1979).

Nos anos seguintes à Revolução, o desenvolvimento da psicopatologia transcorreu “no encaixe” do desenvolvimento da psicologia enquanto ciência baseada na filosofia marxista-leninista. (Zeigarnik, 1981). Neste momento histórico já é possível dizer que estavam em

¹⁸ “Método de Experimentação Natural”: composto por procedimentos considerados “intermediários”, pois ocupam um lugar entre o método da pura observação e o experimento laboratorial propriamente dito (Zeigarnik, 1979).

curso os primeiros trabalhos de Vigotski, Luria e Leontiev. Estudos estes em que já se colocavam os princípios desta concepção psicológica sobre a constituição e desenvolvimento do psiquismo, que nos anos posteriores iriam se desenvolver largamente¹⁹.

Para o estudo do psiquismo – a partir das bases da filosofia marxista – deveria-se, portanto, seguir os seguintes postulados propostos por Vigotski: 1) O cérebro humano organiza suas funções por princípios distintos dos que regem os animais; 2) o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não é determinado somente pela estrutura morfológica do cérebro; os processos psíquicos não são fruto apenas da maturação de estruturas cerebrais. Vão formando-se ao longo da vida dos indivíduos e são produtos da educação, do estudo, das relações e das assimilações da experiência da humanidade; 3) lesões em determinadas zonas do córtex não produzem os mesmos resultados quando ocorridas em etapas distintas do desenvolvimento psicológico. Estes postulados determinaram sobremaneira o caminho pelo qual seguiram as investigações psicopatológicas e psiconeurológicas (Zeigarnik, 1981).

Uma série de estudos foi realizada em diversos institutos e centros de pesquisa ao longo dos anos que se seguiram à Revolução de 1917. V. N. Miasischev (1893-1973), seguindo a tradição de Behterev, tentava combinar a Psiquiatria e a Psicologia, além de buscar introduzir métodos objetivos no estudo dos doentes em clínicas psiquiátricas, tendo elaborado uma metodologia para registro objetivo dos componentes emocionais na atividade psíquica. No mesmo instituto que trabalhava Miasischev, na seção de Psicologia, foram realizadas análises da formação da atividade laboral dos enfermos, considerando a influência da atitude do enfermo diante do trabalho sobre sua capacidade laboral. Diante destes estudos, Miasischev elaborou uma teoria sobre a alteração da capacidade laboral, em que esta deveria ser considerada como manifestação fundamental de uma enfermidade psíquica. Um dos

¹⁹ Importante destacarmos que os estudos desenvolvidos pela “Escola de Vigotski”, nos mais diversos campos e com variados objetos de pesquisa, foram realizados ao longo da década de 1920 e início da década seguinte. O período que compreende meados da década 1930 até os anos de 1950 foi marcado pela forte censura do regime stalinista, que prejudicou de forma decisiva o desenvolvimento das pesquisas calcadas nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. O Estado soviético, durante esses anos, adotou como psicologia oficial, àquela identificada pelos estudos de Ivan Pavlov. Assim, os estudos em psicologia deveriam guiar-se respaldados nas formulações da reflexologia pavloviana. Isso provocou rearranjos nos grupos de pesquisa conduzidos por Vigotski e seus colaboradores, obrigando-os mesmo à mudanças de cidades, a deixarem de lado temporariamente alguns estudos e a dedicarem-se à pesquisas em campos de atuação diferentes dos que vinham percorrendo de modo sistemático. À respeito do período da censura científica na União Soviética e os desdobramentos decorrentes deste processo para a Psicologia Histórico-Cultural, indicamos a consulta dos seguintes materiais: Tuleski, S. C. (2011). *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá: Eduem; Almeida, S. H. V. (2008). *Psicologia histórico-cultural da memória*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP.

critérios para determinar o estado psíquico do doente baseava-se num índice de capacidade para o trabalho (Zeigarnik, 1981).

Uma diversidade grande de pesquisas – com os mais variados objetos de estudo e empregando distintas metodologias de investigação – foram feitos nesse período na União Soviética. Desde estudos que visavam investigar a atividade intelectual de sujeitos que haviam sofrido traumas cerebrais, até àqueles que buscavam compreender a atividade psíquica e cerebral de epiléticos e esquizofrênicos. Durante a II Guerra Mundial, também conhecida pelos soviéticos como Grande Guerra Pátria (devido à notoriedade do envolvimento da União Soviética), “psicopatólogos” trabalhavam nos estudos das alterações psíquicas provocadas por traumas cerebrais e na reabilitação dos indivíduos acometidos (reabilitação dos movimentos, da fala e da capacidade para o trabalho). Análises psicológicas de alterações da personalidade, observadas em sujeitos atendidos em clínicas psiquiátricas, também eram objetos de estudos em psicopatologia. (Zeigarnik, 1981).

É preciso ressaltar que este era um contexto histórico marcado por diversas tendências teóricas e metodológicas no estudo das psicopatologias, não apenas no período pós-Revolução mas também, parece-nos, que se estendeu pelas décadas seguintes. Pesquisas baseadas nos métodos descritivos – com diversas variantes possíveis – conviviam com as investigações que se pautavam pelos pressupostos da Psicologia soviética, calcadas no materialismo histórico-dialético. Zeigarnik (1981) pontua esta questão da seguinte forma, assinalando a necessidade de superação das formas de compreensão das psicopatologias:

A doença, ao modificar a atividade psíquica do homem, conduz a distintas formas patológicas de personalidade. Nas publicações psiquiátricas pode-se encontrar descrições extraordinárias por sua vivacidade e veracidade sobre as alterações da personalidade, que são características para distintas doenças e estados. Contudo, a análise destas alterações realiza-se fundamentalmente nas condições da psicologia cotidiana ou na já superada [psicologia] empírica. Por este motivo, uma das metas de maior perspectiva consiste na investigação das alterações de personalidade a partir do ponto de vista da atual psicologia materialista. Estes estudos são necessários não apenas para a prática psiquiátrica, mas também são úteis para resolver problemas teóricos da psicologia da personalidade (p. 20).

Mesmo diante deste quadro, Zeigarnik (1981) elenca algumas experiências desenvolvidas (à época da publicação) sob os pressupostos da Psicologia soviética.

Investigações sobre alterações nas escalas de motivos e da função do raciocínio, em que se estuda o “quadro interno da doença” em diversas doenças psíquicas. Outros trabalhos dedicavam-se na reabilitação laboral e social, assim como também na prevenção de doenças mentais.

Outras investigações, ainda, também ocorriam em instituições psiconeurológicas infantis com o objetivo de elaborar metodologias que pudessem diagnosticar o atraso mental precocemente:

(...) analisam-se os complexos quadros de debilidade mental e demência na idade infantil, com o fim de buscar características e sintomas diagnóstico-diferenciais complementares. Além disso, utilizando a tese de Vigotski sobre a “zona de desenvolvimento imediato”, elabora-se uma série de métodos de *experimento educativo*, dirigidos ao esclarecimento de importantes características prognósticas a respeito da educabilidade das crianças (Zeigarnik, 1979, p. 23).

Até aqui, procuramos traçar um breve histórico do desenvolvimento da psicopatologia, citando as mais expoentes experiências em diversos países, ocorridas nos fins do século XIX e início do século XX. Experiências estas que determinaram e influenciaram os rumos desse ramo do conhecimento também na União Soviética, formada pós-Revolução de 1917.

Em resumo, pode-se afirmar que a psicopatologia desenvolveu-se a partir das investigações nas áreas da Neurologia e Psiquiatria. Como nos demonstra Zeigarnik (1979; 1981), a nascente Psicologia beneficiou-se dos trabalhos destas duas áreas, adquiriu certa independência das mesmas e passou a ter papel determinante no estudo das psicopatologias, sobretudo na União Soviética. No bloco socialista, pela estreita colaboração existente entre psicólogos e “neuropatólogos” e psiquiatras, estes reconheciam as contribuições da Psicologia para o estudo das patologias psíquicas e compreendiam que a ciência psicológica desempenhava importante função na sistematização teórica ao propor explicações das alterações mentais mediante os resultados de observações clínicas ou experimentais dos doentes.

Neste resgate histórico do desenvolvimento da psicopatologia, como vimos a partir dos trabalhos de Zeigarnik (1979; 1981), a autora pontua variados contextos, áreas, metodologias e objetos de investigação da psicopatologia que foram tornando-se foco de pesquisas, realizadas desde o período pré-revolucionário até fins da década de 1960 e década

seguinte, época em que foram publicados pela primeira vez estes materiais que utilizamos como referência (1969 e 1976, respectivamente). Ao proceder com este histórico, além de enfatizar os esforços de diversos pesquisadores, a autora destaca também os limites destes trabalhos, que se mostravam limitados por conta dos métodos e teorias que empregavam para estudar as patologias psíquicas. Bluma Zeigarnik, que estudou a psicopatologia sob os postulados da Psicologia Histórico-Cultural, destaca a importância do método experimental nas investigações da psicopatologia e das explicações produzidas a partir de uma compreensão materialista-dialética do psiquismo humano. No tópico seguinte, então, nos teremos mais de perto sobre estas questões, novamente utilizando a produção de Zeigarnik como referência.

1.3.2 Princípios da organização da investigação psicopatológica

“Como qualquer área da ciência psicológica, a psicopatologia utiliza o método experimental”, afirma Zeigarnik (1979, p. 26). É preciso salientar que a referida autora, neste ponto, fala de um momento histórico (década de 1970) em que o método experimental em psicopatologia já está consolidado na União Soviética. Além disso, realiza suas exposições a partir da Psicologia materialista-dialética, ou seja, é deste lugar que analisa historicamente os métodos e compreensões filosóficas que permearam as investigações das patologias psíquicas. Deste modo, postula:

(...) Os procedimentos utilizados na investigação psicopatológica estão em relação direta com os princípios teóricos fundamentais da psicologia geral. Por isto, a eleição do caminho concreto na investigação psicológica não é apenas um problema de procedimento, mas que também possui caráter metodológico. Para poder compreender as particularidades do experimento psicopatológico é indispensável deter-se uns momentos nos métodos de investigação utilizados na psicologia geral. (...) Este método [experimental] converteu-se em primordial com o desenvolvimento da psicologia como ciência exata e em conexão com seus postulados teóricos gerais (Zeigarnik, 1981, p. 23).

As psicologias racionalistas, e também a vertente existencialista, visavam unicamente descrever o comportamento dos sujeitos, registrar suas expressões e sua auto-observação, colocando-se à parte do experimento. Ao psicólogo, portanto, cabia apenas a tarefa de

compreender os fenômenos psicológicos ao invés de explicá-los, descrever estes fenômenos sem penetrar em sua essência (Zeigarnik, 1979; 1981).

Este quadro começa a mudar a partir do desenvolvimento da psicologia empírica e da psicofisiologia, que iniciam em psicologia o uso do método experimental (W. Wundt, G. Ebbinghaus (1850-1909), E. Titchener (1867-1927)) aplicando-o na prática da neurologia e da psiquiatria. Uma série de laboratórios experimentais passa a funcionar dentro destas clínicas (Zeigarnik, 1981).

Wundt compreendia que os processos psíquicos representavam capacidades inatas, que com o desenvolvimento, modificam-se apenas no seu caráter quantitativo. Desse modo, desenvolveu-se uma psicologia baseada na medição dessas capacidades. O método de medição quantitativa de determinadas funções psíquicas alcançou sua máxima expressão nos estudos dos testes de A. Binet (1857-1911) e T. Simon (1872-1961), que se destinavam a determinar o nível intelectual dos sujeitos. Surgem os chamados testes de inteligência (QI), que estão assentados na concepção segundo a qual as faculdades mentais são predeterminadas pelo fator hereditário e que somente em grau ínfimo essas capacidades podem sofrer a influência de processos educativos e de instrução (Zeigarnik, 1979).

Segundo Zeigarnik (1979; 1981), na melhor das hipóteses, estes testes permitiam apenas avaliar conhecimentos e hábitos adquiridos, mas não as particularidades qualitativas de sua atividade mental. A autora afirma:

Ao analisar os doentes com métodos dirigidos à medição das funções, não se pode levar em conta as particularidades da atividade mental, seu aspecto qualitativo da alteração, nem as possibilidades de compensação, cujo estudo é tão indispensável para resolver os problemas clínicos.

A medição quantitativa somente detecta os resultados finais do trabalho, contudo, por este procedimento não se pode detectar o próprio processo de trabalho, a atitude do sujeito ante o problema colocado, os motivos que induzem o sujeito a optar por um determinado modo de ação, suas posturas pessoais, nem seus desejos, em uma palavra, toda a variedade das particularidades qualitativas na atividade do sujeito experimentado (Zeigarnik, 1981, p. 25).

Além dos métodos de medição de inteligência²⁰, foram elaborados neste período os chamados testes de projeção, que tinham por objetivo determinar a personalidade dos sujeitos (Rorschach). Em essência, estes testes eram de caráter qualitativo, que tomam como base a identificação do sujeito que os realiza com as manchas de tinta. Enquanto os testes de inteligência enfocam os resultados do trabalho, os de projeção centram a atenção nas reações pessoais do sujeito e nas associações que faz a partir das telas que lhe são apresentadas. Para Zeigarnik, diferentemente dos testes de medição de inteligência, os testes projetivos apresentam certo avanço, pelo seu caráter de avaliação qualitativa. Contudo, pontua também seus limites. O método projetivo

(...) em contraposição à medição quantitativa de determinadas funções, deve dar a possibilidade de realizar uma análise qualitativa da personalidade em conjunto. É evidente que se deve aproveitar o gérmen racional que contém o método “de projeção”. Contudo, os sentimentos e particularidades detectados mediante este método não podem servir de indicador para a personalidade, **para uma escala estável de motivos e necessidades** (...) (1981, p. 26, grifos nossos).

Ambos os métodos acima citados não respondem à necessidade de explicar as alterações psíquicas. Sob os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, os processos psíquicos não são tomados como capacidades inatas herdadas biologicamente, e sim como “aspectos da atividade que se formam durante toda a vida” (Zeigarnik, 1981, p. 26-27). Nem, tampouco, para o estudo da personalidade o método projetivo (apesar de seu caráter qualitativo) mostra-se satisfatório. Este método compreende a personalidade estática, acabada, não reconhecendo os processos que determinam sua gênese e desenvolvimento, ou seja, seu movimento e dinamismo. Portanto, para compreender-se as alterações mentais faz-se necessário o emprego de experimentos psicológicos que permitam estudar estas alterações como alterações da atividade. Dessa forma, o experimento psicológico

²⁰ Zeigarnik (1981) critica os testes quantitativos para medição de capacidades cognitivas. Afirma que estes testes determinam somente o nível de desenvolvimento atual dos indivíduos, ficando “ocultas as possibilidades potenciais” destes. Em contraposição, assevera a importância da compreensão do conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vigotski – que determina não apenas o nível atual de desenvolvimento do indivíduo, mas também aquilo que ele consegue realizar mediante a colaboração de um adulto. Ou seja, aquilo que – logo lhe auxiliem na execução – pouco em breve poderá realizar sozinho. A autora enfatiza que, apenas determinando o nível atual dos indivíduos, numerosas problemas práticos deixam de ser resolvidos, como, por exemplo, a seleção e encaminhamento de crianças com alterações no desenvolvimento para instituições de ensino especializadas.

(...) deve estar focado na análise qualitativa das distintas formas de desintegração da psique, no descobrimento dos mecanismos da atividade alterada e das possibilidades existentes para sua recuperação. Se tratam-se de alterações nos processos cognoscitivos, os métodos experimentais devem mostrar como decompõem-se tal ou qual operação mental do doente (...), como modifica-se o processo de formação de novas conexões e em que forma desfigura-se a possibilidade de utilizar o sistema das antigas conexões que se formaram na experiência anterior (...) (Zeigarnik, 1981, p. 27).

É importante salientarmos que as análises quantitativas não devem ser descartadas ou desprezadas. Os resultados dos experimentos podem utilizar-se de quantificações e análises estatísticas, quando o problema a ser estudado permita e exija esta mensuração. A análise quantitativa é admissível quando já se foi efetuada uma análise qualitativa dos fatos. “Antes de iniciar a medição, deve ficar determinado o que é que se mede” (Zeigarnik, 1981, p. 27).

Contrariamente às posições que defendem unicamente a medição dos processos psíquicos, na perspectiva materialista dialética da psicologia o princípio fundamental na estrutura no experimento psicológico consiste na análise qualitativa das particularidades do desenvolvimento destes processos. Tão importante quanto conhecer as dificuldades que os doentes enfrentam na resolução de problemas, igualmente se faz necessário conhecer em que se fundamentam seus erros e dificuldades. “É precisamente a análise dos erros cometidos pelos doentes ao executar tarefas experimentais o que nos proporciona significativo material para a valoração de uma determinada alteração na atividade psíquica dos doentes” (Zeigarnik, 1981, p. 28).

Ao propor aos doentes a resolução de problemas, o experimento psicológico, ainda, deve ser capaz de atualizar as operações mentais que utiliza o sujeito em sua atividade vital e os motivos que o levam até esta atividade. Já V. M. Miasischev assinalava esta perspectiva, que o experimento psicopatológico deveria atualizar não apenas as operações mentais do sujeito, mas também a sua postura pessoal.

(...) o fenômeno psíquico e psicopatológico pode ser compreendido levando em consideração a postura do sujeito diante do trabalho, seus motivos e finalidades, a opinião sobre si mesmo, as exigências para consigo e para o resultado do trabalho etc. Estas posições, ante às manifestações psicológicas, exige (...) conhecimentos e estudo da psicologia da personalidade (Zeigarnik, 1981, p. 28).

Esta compreensão aponta, portanto, a importância do caráter qualitativo do experimento psicológico, o modo como este deve ser empregado para o estudo das patologias psíquicas. Sugere que a análise deve estar centrada não apenas nos resultados produzidos pelos indivíduos, numa quantificação ou descrição do imediatamente observável em situação experimental. Mas, sobretudo, a análise deve privilegiar o **processo** realizado pelos indivíduos, “sua postura pessoal” diante do trabalho que lhes é proposto. Dessa maneira, ao pesquisador que conduz o estudo e experimentação, cabe realizar uma análise psicológica que leve em conta aspectos subjetivos dos doentes (motivação para a tarefa, opiniões e exigências sobre si mesmo etc). “(...) a própria atitude do doente sobre uma situação e sobre si mesmo deve converter-se em objeto de estudo e dever ter seu lugar na estrutura do experimento” (Zeigarnik, 1981, p. 29).

S. L. Rubinstein (s/d, citado por Zeigarnik, 1981), sobre a necessidade da análise psicológica, afirma que as condições exteriores não determinam diretamente o comportamento dos sujeitos. Ou seja, suas opiniões, atos e reações não são uma resposta imediata aos estímulos exteriores, senão que são determinados por seus motivos e necessidades. Estas condições vão se formando durante toda a vida sob a influência da educação e ensino, mas uma vez formados, elas mesmas determinam as ações e atos da pessoa sadia ou doente. Portanto, ao analisar-se uma pessoa, deve-se considerar o círculo de seus interesses, o conteúdo de suas necessidades, os fenômenos da vida que a deixam indiferente, o que desperta sua alegria, os objetivos de seus pensamentos e desejos.

Esta postura metodológica na elaboração do experimento psicológico, ou seja, a análise psicológica propicia uma maneira distinta de compreender os resultados obtidos no mesmo, uma vez que considera o processo realizado pelo sujeito, sua postura pessoal. Em certas classes de patologias caracterizadas por alterações do pensamento, por exemplo, observa-se um “deslocamento” afetivo dos doentes. Em alguns sujeitos, nota-se a presença de “pensamento não crítico”, cuja ausência de reflexão é causada por uma atitude indiferente e passiva ante os resultados da atividade e não pelo descenso na capacidade de generalização. Sujeitos com lesões nos lóbulos frontais do cérebro não foram capazes, em estudos experimentais, de realizar atividades relativamente simples, mas que exigiam deles fazer escolhas. Por outro lado, realizavam com bastante facilidade tarefas complexas que não possuíam esta exigência. Assim, uma execução equivocada da tarefa pode ser resultado não de uma alteração na estrutura lógica do pensamento, mas sim de uma atitude indiferente do sujeito em relação à tarefa (Zeigarnik, 1981).

Ainda sobre as particularidades do experimento psicopatológico, a organização do mesmo deve permitir não somente a detecção da estrutura das formas alteradas na atividade psíquica do doente, senão também suas formas intactas. O que se configura como indispensável para a solução de problemas relacionados com a restauração das funções alteradas. Segundo Luria (1962, citado por Zeigarnik, 1981) o êxito na restauração de complexas funções psíquicas alteradas depende do grau em que o trabalho reabilitador se fundamenta nas ligações intactas da atividade psíquica. O autor ainda enfatiza que a reconstrução das formas alteradas da atividade psíquica deve transcorrer mediante a reestruturação dos sistemas funcionais²¹. “A reestruturação da função defeituosa efetua-se em estreita colaboração com o desenvolvimento da intacta” (Zeigarnik, 1981, p. 39).

Outra particularidade do experimento psicológico refere-se às modificações e ajustes que possam ser necessários a depender do estado do doente e das características específicas de sua patologia. “Em estado de delírio, excitação ou relaxamento obriga o experimentador a colocar o experimento de modo distinto, e às vezes a modificá-lo quando já foi iniciado” (Zeigarnik, 1981, p. 40). Diferentemente de sujeitos sadios, que em experimentação costumam aceitar instruções e as atividades que lhes são propostas, é comum que os doentes não se apliquem na execução das tarefas, interpretem equivocadamente o experimento ou oponham-se às instruções dadas.

(...) se ao realizar um experimento de associação com um sujeito saudável, o experimentador adverte que deve escutar atentamente as palavras pronunciadas, o sujeito dirigirá sua atenção às palavras pronunciadas pelo experimentador. Ao realizar este procedimento com um doente negativista se produz o efeito oposto: o doente ativamente não escuta. Nestes casos o experimentador se vê obrigado a realizar o experimento “fazendo um desvio”: o experimentador pronuncia as palavras como sem querer e registra as reações do doente. É frequente que se tenha que realizar o experimento com um doente que interpreta a situação de modo delirante, por exemplo,

²¹ A denominação sistemas funcionais foi desenvolvida por A. R. Luria. Anteriormente, Vigotski (1996) já havia sistematizado conceituação bastante semelhante, denominando-a de “sistemas psicológicos”. Desse modo, trataremos estas denominações como sinônimas. Assim, por sistema psicológico entende-se “(...) uma complexa estrutura funcional cuja dinâmica está fundada na inter-relação e no inter-funcionamento dos processos psicológicos superiores, sendo este desenvolvido na ontogênese, permitindo ao indivíduo a percepção totalizante do psiquismo, com uma correspondente organização cerebral que lhe confere sua materialidade. Explicando amplamente sua formação tem-se que os processos psicológicos internalizados ficam cada vez mais interligados, havendo uma mudança na relação existente entre os processos superiores, modificando a estrutura funcional da consciência e formando um novo sistema psicológico caracterizado, como já escrito, pela intrínseca interconexão e inter-relação dos processos” (Almeida, 2008, pp. 44-45).

considerando que o experimentador atua sobre ele “hipnotizando-o” ou mediante “raios”. É natural que esta atitude do doente diante do experimento se reflète nos procedimentos de execução da tarefa. (...) Nestes casos, a estrutura do experimento também deve modificar-se (Zeigarnik, 1981, p. 40).

Este modo de compreender o experimento psicológico revela, mais uma vez, sua condução respaldada numa abordagem qualitativa. Ou seja, a depender do estado dos indivíduos em experimentação (que mantém relação direta com os resultados que serão produzidos) – considerando as peculiaridades de sua patologia e postura diante da situação de investigação – os procedimentos podem ser modificados, justamente pelo modo como o sujeito encontra-se na condição de estudo.

Zeigarnik (1981) pontua a necessidade da repetição de certos procedimentos e a comparação de resultados obtidos em distintas variações do mesmo experimento. Justifica essa necessidade com o seguinte exemplo:

(...) ao realizar uma determinada tarefa, o doente não somente a realiza de forma acertada ou equivocada, senão que neste processo com frequência adquire consciência de seu defeito; os doentes tentam encontrar a possibilidade de compensar este defeito, encontrar pontos de apoio para sua correção. As variadas tarefas permitem diferentes possibilidades para isto. É frequente que o doente realize corretamente as tarefas mais difíceis e fracasse nas mais fáceis. Entender a natureza deste fenômeno somente é possível mediante a comparação dos resultados obtidos em distintas tarefas (p. 41).

A autora afirma esta necessidade de comparação de resultados a partir de outra justificativa. Com frequência, a alteração da capacidade psíquica do doente é instável. Ao melhorar o estado do doente, algumas particularidades de sua atividade mental desaparecem, outras persistem. Além disso, o caráter das alterações pode ser determinado pelas particularidades do próprio procedimento experimental. “É por isso que somente a comparação dos resultados de distintas variações de um método (...) permite julgar o caráter, a qualidade e o dinamismo das alterações psíquicas do doente” (Zeigarnik, 1981, p.41).

Desse modo, ficam evidentes as vantagens do método experimental na investigação psicopatológica sobre o método clínico. O método experimental é bastante diverso e

proporciona o emprego de variados procedimentos, que permitem pequenas mudanças a fim de compreender de maneira mais precisa as alterações psíquicas nos sujeitos, ou determinar particularidades e características em certos casos. “(...) tem sentido e justificativa o fato de que no estudo da desintegração da psique deva-se recorrer a uma combinação de procedimentos metodológicos ao invés de limitar-se a um método determinado” (Zeigarnik, 1981, p. 41).

1.3.3 Princípios teórico-metodológicos norteadores para o estudo do adoecimento e sofrimento psíquico de professores

Nas obras “Introducion a la patopsicologia” (1979) e Psicopatologia (1981) de Bluma Zeigarnik – nossa principal referência neste tópico – a autora traça um histórico do desenvolvimento da psicopatologia. Enfatiza os estudos produzidos ainda no século XIX (em que esta área estava estritamente ligada à Psiquiatria e Neurologia) e chega até as pesquisas que foram produzidas e estavam em desenvolvimento na União Soviética à época da publicação das obras. Neste apanhado histórico, analisa também as diversas metodologias de investigação que permearam o estudo das patologias psíquicas. Zeigarnik, ao afirmar as diversas vantagens do modelo experimental de estudo, posiciona-se em defesa do mesmo, assim como também afirma a Psicologia Histórico-Cultural – assentada nos pressupostos da filosofia marxista – enquanto abordagem teórico-metodológica capaz de **explicar** as psicopatologias.

Além disso, nestes livros também a autora detém-se em analisar algumas classes de alterações psíquicas (alterações da consciência, percepção, memória, raciocínio, personalidade e da capacidade mental)²². Em cada uma dessas classes de alterações, relata uma grande diversidade de estudos e experimentos realizados com sujeitos acometidos por variadas enfermidades, como esquizofrenia, epilepsia, comprometimento global do desenvolvimento, traumas cerebrais, danos no cérebro causados por armas de fogo etc. Por conta de nosso objeto de estudo, o adoecimento psíquico de professores, distanciar-se das características e particularidades desses tipos de enfermidades, não nos deteremos sobre as especificidades dessas investigações. Contudo, alguns princípios elaborados a partir dos resultados destas pesquisas parecem nos fornecer algumas pistas para compreensão do nosso

²² Para maior detalhamento em relação às características e dinâmica das alterações psíquicas de distintas classes, sugerimos os já citados textos de Zeigarnik – 1979 e 1981 – assim como também a dissertação de Maria Aparecida Santiago Silva (2014), também já citada anteriormente.

objeto de estudo. Princípios estes consonantes aos já bem estabelecidos postulados teóricos gerais da Psicologia Histórico-Cultural. Sobre estes postulados que nos deteremos no presente tópico.

Primeiramente, a questão do método. Como já destacamos nos tópicos anteriores, Bluma Zeigarnik postula que, para verdadeira apreensão dos fenômenos psicopatológicos deve-se empregar o método materialista histórico e dialético²³. Este método – em contraposição aos métodos das ciências naturais que se pautam unicamente na descrição do imediatamente observável – carrega em seu bojo a necessidade de **explicar** os fenômenos. O método materialista histórico-dialético encerra, portanto, a necessidade de penetrar na essência dos fenômenos, de desvelar os diversos determinantes que os constituem.

Os métodos descritivos – adotados nos estudos em Psicologia nos fins do século XIX e início do século XX – deram contribuições decisivas ao inserirem metodologias objetivas para investigação do funcionamento psíquico e afastaram as “explicações” baseadas em meras especulações. Naquele momento, os principais estudiosos procuravam manter-se afastados das terminologias usadas pela Psicologia do período, assim como se negavam a compreender o psiquismo humano a partir do “plano interno”, entendendo que a análise da manifestação externa do comportamento dos indivíduos constituía critério científico suficiente para compreensão da psique humana.

Contudo, os métodos descritivos mostraram-se insuficientes para este propósito. Apesar de acumularem bastante material empírico, advindos da observação experimental, não conseguiam “penetrar” nas particularidades psicológicas, deixavam lacunas a descoberto. Nesse sentido, colocava-se a necessidade de uma sistematização teórica e metodológica que superasse os impasses e limitações dos métodos descritivos. A Psicologia Histórico-Cultural, assentada nos pressupostos do método marxista, constitui-se como ciência materialista, adquiriu corpo teórico consistente e empenhou-se na tarefa de suprir as lacunas deixadas pelo método descritivo. Essencialmente de caráter qualitativo, esta abordagem psicológica se propõe a explicar a dinâmica e funcionamento interno do psiquismo. A Psicologia Histórico-Cultural, contudo, não rejeita as análises quantitativas dos métodos descritivos. Considera a descrição dos fenômenos, mas admite ser necessário ir além, assevera que é preciso explicá-los. A descrição deve ser o ponto de partida, o material primeiro a ser considerado pelo investigador. A explicação, síntese produzida a partir da análise dos determinantes

²³ No caso, em Psicopatologia, as afirmações são de Bluma Zeigarnik. Contudo, frequentemente em suas obras Vigotski também fazia a defesa do método marxista na investigação do psiquismo, assim como seus colaboradores e continuadores de sua teoria.

constituintes de dado fenômeno – o concreto pensado – corresponde ao ponto de chegada. Kopnin (1978), a cerca deste pressuposto da análise marxista, explica:

O concreto no pensamento é o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária. Abstrações isoladas elevam o nosso conhecimento da apreensão do geral empírico ao universal, enquanto o concreto no pensamento fundamenta a conexão do singular com o universal, fornece não uma simples unidade de aspectos diversos mas a identidade dos contrários (p. 162).

Nos estudos em Psicopatologia empreendidos por Zeigarnik, esta questão fica evidente quando a autora afirma que, para além das manifestações observadas dos doentes nos experimentos, para além da análise dos resultados das tarefas que estes realizavam (erros e acertos nas atividades propostas), faz-se necessária a sua postura pessoal diante do mesmo. Essa postura pessoal pode ser avaliada pelos motivos e necessidades dos sujeitos, pelo modo como encaram a realização da atividade, considerando suas atitudes e reações diante do problema colocado, seus desejos etc.

O segundo princípio, refere-se ao fato de que os estudos em psicopatologia devem ter em conta e reger-se pelos pressupostos gerais da Psicologia (no caso, da Psicologia Histórico-Cultural). Esta questão metodológica já também foi discutida e colocada por Vigotski (1996) no texto *“O significado histórico da crise da Psicologia”*, quando discute a necessidade da construção de uma “Psicologia Geral”. Nesta obra, o autor considera que, sem a constituição de um sistema teórico geral que funcione como parâmetro para os diversos objetos e áreas de investigação, existe a tendência destes ramos específicos constituírem corpo teórico independente.

Pelo próprio processo de desenvolvimento particular, pelo inevitável acúmulo e desenvolvimento que cada ramo específico adquire em sua área delimitada, ocorre que cada um destes pode “alçar voo próprio” e constituir-se como teoria independente, “autocentrada”. A “Psicologia Geral” teria a função de ser esse parâmetro, ao delimitar princípios norteadores que seriam as bases para o estudo dos mais distintos objetos de pesquisa. Dessa forma,

respaldadas em pressupostos gerais, as áreas manteriam unidade teórica e metodológica, anulando a tendência de desprenderem-se da ciência geral.

Entretanto, é preciso compreender esse processo dialeticamente. A Psicopatologia, por exemplo, no estudo das enfermidades psíquicas respalda-se nos postulados da “Psicologia Geral”. Ao avançarem os estudos particulares deste ramo, estes são balizados pelos princípios gerais como também contribuem com seus achados para a formulação da “Psicologia Geral”, para sustentar, complementar ou rever conceitos. Não se trata, portanto, de uma “via de mão única”, mas de um “tráfego” contínuo entre a ciência geral e as suas áreas particulares de investigação.

Outro princípio a se considerar refere-se à concepção, assinalada por Luria, (1962, citado por Zeigarnik, 1981) que a restauração de funções psíquicas alteradas deve-se fundamentar em ligações intactas da atividade psíquica. Ou seja, ao “reabilitar” ou “tratar” indivíduos com certas enfermidades, deve-se ter em conta não somente os aspectos comprometidos de determinadas funções, mas sobretudo, considerar o que há de intacto, as esferas que se mantêm saudáveis. Ao estudarmos, no caso, o adoecimento psicológico de professores, temos de ter em conta não apenas os sintomas e queixas que se apresentam em variadas patologias psicológicas que os atingem, mas também considerar, de igual forma, aspectos sadios presentes nesses sujeitos.

Devemos pontuar ainda uma questão teórico-metodológica determinante, manifesta na seguinte expressão de Zeigarnik (1981): “A Psicopatologia parte das leis de desenvolvimento e da estrutura da psique em estado normal” (p. 08). Esta afirmação é consistente com a tese marxista de que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”. Esta concepção indica que para a compreensão das formas de desenvolvimento inferiores, é necessário que estas sejam estudadas a partir das superiores. Assim como Marx estudou os modos de produção feudal e escravista a partir do modo de produção burguês (mais desenvolvido), Zeigarnik (1981) afirma que a investigação dos estados psíquicos patológicos deve ser realizada tomando como base o desenvolvimento “normal”, que as leis de funcionamento e estrutura da psique em estado normal são as mesmas para o estado patológico. Sobre este aspecto, Vygotski (1997) afirma que o comportamento dito “anormal” não possui lógica própria de desenvolvimento, mas constitui-se de formas distintas no conjunto de possibilidades do percurso de desenvolvimento humano.

Acerca da anormalidade, Zeigarnik (1981) afirma ser ainda imprecisa esta conceituação, do mesmo modo que apresenta Vigotski (2001), ao tentar uma definição para o conceito:

O conceito de norma está entre aquelas concepções científicas mais difíceis e indefinidas. Na realidade não existe nenhuma norma mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e frequentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de **certa grandeza média dos casos mais particulares** e, na prática, não é encontrada em forma pura mas sempre em certa mistura de formas anormais (p. 379, grifos nossos).

Por fim, destacamos uma formulação de Zeigarnik (1981) que pode ajudar-nos mais diretamente na compreensão de nosso objeto de estudo. A autora propõe uma possibilidade de investigação sobre as patologias psíquicas – sobretudo as que denomina de alterações da personalidade – a partir da atividade do sujeito, considerando seus motivos e necessidades, constituídos nas suas relações objetivas de vida e trabalho.

Antes de destacarmos as formulações acerca das alterações que se processam na personalidade, coloca-se a necessidade de definirmos como a Psicologia Histórico-Cultural a compreende. Para Martins (2007), a personalidade é resultado

(...) de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo. Como fatores extrínsecos, temos as condições materiais de vida, o conjunto de relações sociais que sustentam a superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, que guardam as possibilidades reais da atividade humana. Como fatores intrínsecos, temos todos os processos biológicos e psicológicos desenvolvidos em consequência desta atividade, que representam as condições internas e subjetivas (p. 86).

A personalidade, portanto, é processual, desenvolve-se como resultado da relação entre dois aspectos da sociedade, um de natureza objetiva e o outro de natureza subjetiva. “O curso do seu desenvolvimento assenta-se exatamente no processo dinâmico pelo qual o primeiro converte-se no segundo e vice-versa” (Martins, 2007, p. 87). A constituição do indivíduo se dá em unidade dialética com a sociedade. Contudo, a existência do indivíduo enquanto tal assenta-se em sua autodiferenciação para com ela, o que confere ao indivíduo o papel de sujeito no processo de construção desta sociedade.

Para Martins (2007)²⁴, este processo de constituição da personalidade, expressa a vinculação e interdependência entre o desenvolvimento da personalidade e as condições objetivas de existência dos sujeitos. A autora assevera:

(...) a personalidade resulta da atividade do indivíduo condicionada por condições objetivas. Esta afirmação não subtrai da personalidade sua dimensão subjetiva mas afirma sua objetividade, uma vez que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente mas, sim, resultado da atividade social, e em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados separadamente, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles (p. 87).

Zeigarnik (1979; 1981) ao analisar as características de algumas patologias mentais que acometiam determinadas funções psicológicas (ou principalmente, no conjunto dos sistemas funcionais) e em dadas classes de alterações, afirma que na grande maioria das doenças o indivíduo como um todo era afetado. Esta afirmação fica ainda mais evidente quando a autora enfatiza que a postura pessoal do sujeito diante da atividade proposta deveria ser considerada (ao tratar das questões metodológicas que deveriam ser observadas no experimento), em seus aspectos tanto cognitivos quanto emocionais. Generalizando para além da situação experimental, para compreender-se as patologias em sua totalidade, considerou que a atividade dos indivíduos deveria ser levada em consideração, ou seja, a gênese e desenvolvimento da patologia deveriam ser buscados no conjunto das relações sociais dos doentes, na sua atividade, no modo destes se relacionarem com o mundo. Em consonância, portanto, com as formulações de Leontiev (1978a; 1978b), que coloca a atividade como aquela responsável pela formação da consciência e personalidade. Assim, a atividade – suas necessidades, motivos, conteúdo e estrutura – configura-se como categoria de análise para o entendimento do desenvolvimento das psicopatologias.

Portanto, a análise da função desempenhada pela atividade alterada do homem, segundo Silva (2014) justifica-se por conta de que os processos patológicos modificados devem ser analisados a partir das formas de atividade.

²⁴ Sugerimos o material: “*A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*” de Lígia Márcia Martins, L. M. (2007) para maior detalhamento do processo de formação da personalidade, sobretudo o terceiro capítulo. Neste capítulo, baseada nas contribuições de psicólogos soviéticos, a autora trata da personalidade em seus diversos aspectos, abordando conceitos como temperamento, caráter, capacidades, aptidões etc.

Isso porque (...) a doença mental atua na personalidade do homem de forma indireta alterando a atividade assimilada ao longo do desenvolvimento social. Assim como no desenvolvimento normal, na ontogenia, a alteração psicológica da personalidade, de sua autoconsciência, realiza-se na atividade prática do sujeito, ‘na reestruturação de suas relações reais, neste caso sob a influência de uma interpretação delirante de seu estado, desenvolvida com a autopercepção e que se refere ao lugar que ocupa a pessoa entre as demais pessoas’ (Zeigarnik, 1981, citado por Silva, 2014, p 206).

Zeigarnik (1979; 1981) pondera que estudos dedicados às alterações na personalidade, com enfoque na estrutura da atividade, são bastante reduzidos. O que existe em larga escala, no ramo da psicopatologia, são investigações que abordam as alterações cognitivas, principalmente as do pensamento. A autora enfatiza ainda que na psicologia geral não há sistematizações suficientes do problema da estrutura da personalidade, sendo que, a maior parte dos trabalhos encontra-se nos marcos da psicanálise, da psicologia descritiva e da psicologia existencialista.

Neste sentido, coloca-se uma questão de caráter metodológico, quando Zeigarnik & Bratus (2001) afirmam que o problema do desenvolvimento normal da personalidade pauta-se, na verdade, pela anormalidade, ao colocar o problema muito mais nos desvios patológicos e nas variações do desenvolvimento do que a partir da consideração de uma personalidade normal. Esse enfoque, por fim, não encerra uma devida explicação do desenvolvimento, mas lança mão da compreensão do patológico para tratar da normalidade. Desse modo,

(...) o nível de patologia do sujeito é determinado pela presença de desvios, sintomas patológicos, enquanto que em sua ausência, este é considerado na norma. São métodos [das concepções psicológicas tradicionais] que compreendem a personalidade do homem adoecido como a do sujeito saudável a partir das mesmas categorias do diagnóstico psiquiátrico (Silva, 2014, p. 206).

Ainda de acordo com Zeigarnik & Bratus (2001), os autores consideram insuficiente e errônea a tendência de se compreender a saúde mental a partir de “critérios negativos”. Para esta concepção, o nível de patologia do sujeito se determinaria pela presença de tais desvios, enquanto que o nível de normalidade se estabeleceria pela sua ausência. Assim, para os autores – “o esquema considerado, no qual a saúde psíquica se entende como a ausência de

sintomas patológicos manifestos e de alterações de adaptação” (Zeigarnik & Bratus, 2001, p. 212) – constitui-se como uma compreensão metodológica equivocada, insuficiente no plano teórico geral e produtor de resultados improdutivos para a solução de problemas práticos.

Podemos entender, a partir dessas considerações postas pelos autores – dados os problemas teórico-metodológicos e da prática clínica não solucionados – que a via experimental abria-se como alternativa para os estudos de alterações da personalidade, a fim de que fosse possível compreender as particularidades volitivo-emocionais e as mudanças que se processam no interior da personalidade. Por fim, Zeigarnik argumenta neste sentido, salientando as vantagens dos estudos experimentais:

A característica dessa posição de sua personalidade nas condições da investigação experimental é importante, já que o experimento – ao criar artificialmente uma situação significativa para o sujeito – ajuda, portanto, a descobrir o caráter típico para a personalidade dada, sua atitude para com o médico, para com a situação terapêutica, para sua doença considerada como um todo (1979, p. 132).

Zeigarnik (1981) identifica uma classe de alterações patológicas da personalidade que desdobram-se em dois tipos: alteração na hierarquia de motivos e alteração na formação de uma necessidade patologicamente modificada²⁵.

Entretanto, antes de analisarmos cada uma destas classes de alterações, faz-se necessário que identifiquemos quando é possível admitir alterações patológicas da personalidade:

(...) sob a influência da enfermidade diminuem os interesses da pessoa, se apequenam suas necessidades, quando permanece indiferente ante coisas que antes a inquietavam, quando seus atos não tem objetivo, as ações não são mediadas, quando a pessoa deixa de regular seu comportamento, não pode valorar adequadamente suas capacidades, quando modifica-se sua atitude para consigo mesma e com o mundo que a rodeia. Esta atitude modificada é indicativa de mudança na personalidade (Zeigarnik, 1981, p. 29)

²⁵ Consideramos a classificação realizada por Flávia Gonçalves da Silva em sua tese de doutorado, intitulada “*O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*” (2007). Neste trabalho, a autora estudou o sofrimento e o adoecimento psíquico de professores, utilizando as sistematizações de B. V. Zeigarnik, defendendo que as alterações psíquicas engendram-se a partir de alterações na estrutura da atividade do psiquismo humano.

O primeiro tipo de alterações na personalidade refere-se à **alteração/destruição na hierarquia dos motivos**.

Em algumas patologias ocorre uma reestruturação na hierarquia dos motivos da atividade dos sujeitos. Ao longo do desenvolvimento da personalidade do indivíduo – que se dá por meio de suas atividades, relações sociais, possibilidades de acesso aos bens culturais etc – desenvolve-se um motivo predominante na atividade do sujeito (em sua atividade principal). São os “motivos predominantes que determinam o sentido pessoal da atividade. É precisamente este motivo predominante que garante a possibilidade de mediação e a estrutura hierárquica dos motivos” (Zeigarnik, 1981, p. 160).

Esta estrutura hierárquica dos motivos da atividade se forma e desenvolve-se de maneira relativamente estável. Segundo Leontiev (1978b), este sistema hierárquico é responsável pela formação da individualidade, a partir das relações internas estabelecidas pelo sentido pessoal. Num processo psicopatológico ocorrem alterações nas motivações do indivíduo, na estrutura de organização hierárquica de seus sentidos pessoais, que ocasionam significativas mudanças na personalidade do indivíduo, modificando seus interesses, valores e opiniões (Zeigarnik, 1981).

Leontiev (1978b), a cerca da hierarquização dos motivos na personalidade e da modificação dessa hierarquização e suas consequências, assevera:

Outro parâmetro da personalidade, e por adição o mais importante, é o grau de hierarquização das atividades, de seus motivos. Este nível pode ser muito diversos, independente do quão estreita ou ampla seja a base da personalidade que cria seus vínculos com o entorno. As hierarquias de motivos existem sempre, em todos os níveis de desenvolvimento. São elas que criam as unidades relativamente independentes da vida da personalidade, e eles podem ser menores ou maiores, desunidas entre si ou entrar em uma única esfera motivacional. A quebra dessas unidades de vida, hierarquizadas entre si, cria a fisionomia psicológica do homem que vive *fragmentariamente*, ou seja, ora em um “campo”, ora em outro. Por outro lado, um grau mais elevado de hierarquização de motivos se expressa no fato de que o homem parece medir suas ações com base em seu motivo-fim [motivo principal], objetivos e, então, percebe que alguns desses estão em contradição direta com um dado motivo, e outros respondem diretamente a ele, e outros ainda se distanciam dele (p. 171, grifos no original).

Desse modo, pode-se afirmar que ocorre uma desintegração da hierarquia de motivos e sua vinculação com as necessidades objetivas do indivíduo. As ações, nesse caso, vão na contramão da satisfação das necessidades do homem, o que ocasiona uma não satisfação destas necessidades. Ou seja, as ações perdem o seu caráter de orientação a fins determinados, já que se opera uma cisão entre motivos, planejamento e encadeamento de ações e a concretização global da atividade. Dessa maneira, a atividade não se efetiva por conta das rupturas produzidas em sua estrutura.

A segunda tipologia desta classe de alterações na personalidade – alteração na formação de uma necessidade patologicamente modificada – pode ser exemplificada pela história trazida por Zeigarnik (1981) de um sujeito que se torna alcoolista.

A autora relata a história de um sujeito, que trabalhava como ator após ter passado algum tempo no exército. Por conta do abuso de álcool, deixou o trabalho, separou-se da esposa e trocava com frequência seus pertences para poder comprar bebida. Seu histórico com o álcool data da juventude mas se torna mais frequente após o período que sai do exército. Considerado por seus amigos como uma pessoa cordial e amigável, após períodos de abuso da bebida, torna-se agressivo, pedante e vivia isolado.

Inicialmente, costumava fazer uso de álcool em situações de confraternização, encontro com amigos, festas. Entretanto, após algum tempo, o sujeito passou a consumir o álcool independentemente de estar em situações festivas e de confraternização. A utilização da bebida, assim, converteu-se em motivo independente. O beber descolou-se das circunstâncias que anteriormente também proporcionavam o uso do álcool (já que a confraternização também era marcada por outras ações como dançar, conversar, comer) e passou ser uma ação encerrada em si mesma. Segundo Mores (2011),

(...) a atividade de beber que antes era motivada (tinha *sentido*) pela situação social na qual a bebida se inseria, perde a sua função motivadora; a motivação do consumo do álcool passa a restringir-se unicamente na própria bebida, à própria ação de beber (...) (p. 180, grifos no original).

“A bebida se converte em motivo independente do comportamento, estimulando uma atividade independente e então, os acontecimentos se convertem em desculpas” (Zeigarnik,

1981, p. 159). Ou seja, o uso do álcool assumiu determinado sentido pessoal (predominante) e possibilitou a formação da necessidade patológica²⁶.

Diante de todo o exposto nesta seção, estabelecemos os princípios teórico-metodológicos que nos guiarão no entendimento do fenômeno do adoecimento e sofrimento psíquico de professores. Em linhas gerais, buscaremos analisar a estrutura e o conteúdo da atividade docente, a fim de percorrermos, a partir daí, uma trajetória que nos permita compreender este objeto de estudo, como se constitui, se desenvolve e que características apresenta.

Pontuadas as principais categorias e conceitos do método materialista histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, no próximo capítulo discorreremos a cerca da relação entre trabalho e educação, suas características nos diferentes modos de produção, a ideologia do capital e sua influência no espaço escolar, o papel do professor, a atividade pedagógica nas suas particularidades no modo de produção capitalista etc. Distinguiremos também as características do trabalho no sistema fabril do trabalho do professor, que, embora ambos tenham as marcas da expropriação do capital, encerram traços distintos no que concerne à alienação para os trabalhadores que os realizam.

Para efetivarmos esse trabalho, faz-se necessário que enfatizemos a discussão sobre o neoliberalismo característico da fase atual do capitalismo, os reflexos deste modelo econômico nas Políticas de Educação para América Latina e Brasil, as reformas empreendidas a partir da década de 1990 e, conseqüentemente, as modificações diretas para o trabalho do professor, que passaram, entre outros aspectos, a comprometer a saúde psíquica do professor.

²⁶ Neste exemplo, além da alteração na personalidade pela formação de uma necessidade modificada de forma patológica, também podemos afirmar que esta alteração possibilitou a destruição do sistema hierárquico de motivos do sujeito, anteriormente estabelecido. A atividade de beber, de início motivada pelas situações de encontros com amigos, tornou-se predominante em sua vida, deixando de realizar outras atividades, como o emprego, por exemplo.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DO ADOECIMENTO E SOFRIMENTO PSÍQUICO

Nesta seção abordaremos alguns aspectos que consideramos relevantes a cerca da intrínseca relação entre trabalho e educação. Trataremos da perspectiva histórica dessa relação, como esta se desenvolveu desde as comunidades tribais, passando por suas características nos modos de produção escravista, feudal, até chegarmos ao modo de produção capitalista, nos moldes atuais da produção toyotista.

Esta trajetória faz-se importante tendo em vista a determinação do trabalho nas demais relações sociais, sobretudo em relação à educação, que no seu desenvolvimento adquiriu a função de preparar os indivíduos para inserirem-se na sociedade e, neste sentido, também de prepará-los para a produção e reprodução da sociedade por meio do trabalho. Assim, tendo em conta a determinação do trabalho, analisar a educação nos diversos modos de produção faz-se relevante para que demonstremos que as mudanças operadas nos processos educativos são decorrência direta das modificações no modo de produzir.

Igualmente, a discussão é necessária para que, a partir desta perspectiva histórica, reafirmarmos o caráter dialético das criações humanas. Elas se modificam com a complexificação da sociedade, ou seja, não são naturais nem eternas. Perspectiva esta contrária àquela disseminada pela ideologia capitalista, que, a fim de justificar as desigualdades deste modo de produção e procurar perpetuar o mesmo, busca mistificar a realidade, encobrir os reais processos que movem a humanidade. Neste sentido, a trajetória que traçamos tem o objetivo de trazer o caráter histórico e social das relações humanas, de modo a desvelar a estratégia capitalista de buscar propalar a falsa ideia de que “as coisas são assim desde que o mundo é mundo”.

Desse modo, falaremos da escola no capitalismo e como os modelos de produção fordista/taylorista influenciaram diretamente a educação em dado momento histórico, assim como também no período posterior – de reestruturação produtiva – abordaremos a flexibilização dos processos produtivos e a conseqüente orientação de mudança no sistema de educação.

Discorreremos também nesta seção a cerca dos princípios do liberalismo e da atual exacerbada manifestação destes – os princípios do neoliberalismo. Os princípios liberais vieram a dar sustentação jurídica, política e ideológica ao capitalismo que nascia, uma vez que os pressupostos que sustentavam a sociedade feudal não correspondiam mais à organização da sociedade moderna. Isto se coloca como necessidade em nosso trabalho, uma

vez que estes princípios adentram e norteiam todas as esferas sociais, e com o espaço escolar não é diferente, já que a escola, além de preparar os indivíduos para inserirem-se na produção, tem a função ideológica de disseminar estes princípios justificadores da ordem burguesa.

Por fim, trataremos de outras questões como, as transformações atuais ocorridas no sistema educativo a partir da emergência do Estado neoliberal. Modelo de Estado que surgiu para adequar as necessidades postas pela reestruturação produtiva, que efetivou profundas reorientações da escola brasileira, decorridas das reformas realizadas na década de 1990. Desta maneira, não apenas a escola foi reorganizada nos seus aspectos organizacionais e de gestão. O professor teve também a sua função modificada, assim como assumiu outras responsabilidades no contexto escolar. Estas reformas foram responsáveis por produzir a precarização do trabalho do professor em diversos aspectos que, a partir de um amplo conjunto de medidas, desqualificaram a categoria profissional simbólica e materialmente. E, em última instância, foram responsáveis por incidir de forma decisiva na produção de adoecimentos e sofrimentos psicológicos destes profissionais. Portanto, estes são alguns aspectos que iremos tratar nesta seção, de modo a analisar de perto a determinação dos diversos elementos que, conjugados, contribuem para a produção do fenômeno em questão.

2.1. TRABALHO E EDUCAÇÃO

O trabalho constitui-se enquanto categoria fundante do homem como ser social. Como já expomos na seção anterior (apoiados nas contribuições de Marx e Engels e dos psicólogos soviéticos), a partir da ação consciente e intencional sobre a natureza – com o objetivo de modificá-la a fim de atender as suas necessidades – o homem distinguiu-se dos outros animais. Os animais se adaptam à natureza, não agem sobre a mesma com a intenção de transformá-la; o ser humano a adapta a si por meio do trabalho. O trabalho, portanto, foi responsável por produzir e instaurar a sociabilidade propriamente humana.

Como um processo social e histórico, o trabalho, a fim de que continue produzindo e reproduzindo a sociedade, precisa ser apropriado pelos novos membros da cultura. Evidentemente, como a capacidade para o trabalho não está impregnada no código genético da espécie humana, esta precisa ser desenvolvida nos indivíduos. Neste sentido, a intrínseca e profunda relação entre trabalho e educação.

Com a complexificação da sociedade, a partir do desenvolvimento das forças produtivas²⁷ e das conseqüentes relações sociais que foram surgindo no processo histórico, a educação (em sentido amplo) colocou-se como uma necessidade da humanidade para a sua própria reprodução e continuidade. Para a continuidade da experiência sócio-histórica, que se dá por meio de atos singulares, é necessário que os elementos da cultura humana sejam apropriados pelos indivíduos e reproduzidos em suas ações. “(...) a educação surge como demanda do conjunto de relações que os homens contraem na produção da vida material. Com justeza, podemos, pois, afirmar que a educação é uma categoria do âmbito da reprodução social” (Macário, 2009, p. 427).

Assim, o processo de apropriação-objetivação constitui-se essencialmente como um processo educativo. Já que a capacidade para o trabalho não é herdada geneticamente, cada indivíduo singular precisa “tomar para si” a experiência cultural, apropriando-se dela e objetivando-se no interior da mesma. Sobre este ponto, afirma Leontiev (1978):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objectivos 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 doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (p. 272, grifos no original).

Desse modo, temos que a educação “(...) se situa no âmbito das relações travadas entre os homens e se presta a mediar a apropriação ou reprodução na esfera individual/subjectiva do patrimônio genérico (ou experiência sócio-histórica) objetivado socialmente” (Macário, 2009, p. 426).

Entretanto, é necessário compreender as transformações que foram operadas com a acentuada divisão social e técnica do trabalho no decorrer do processo histórico. A estreita relação entre trabalho e educação, característica das sociedades tribais primitivas, foi sendo

²⁷ As forças produtivas são constituídas pelas edificações e pelos meios empregados no processo de produção: meios de produção e força de trabalho. Os meios de produção são os instrumentos, ferramentas, máquinas, matéria-prima, espaço físico etc. A força de trabalho inclui a força física dos produtores, assim como também suas habilidades específicas e seus conhecimentos técnicos aplicados no processo de trabalho.

quebrada com a progressiva complexificação da sociedade e das forças produtivas. A forma de produção da existência material humana assumiu historicamente diferentes características, compreendendo distintos modos de produção.

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. (...) No entanto, o advento da propriedade privada tornou possível a classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor (Saviani, 2007, p. 155).

Diante do desenvolvimento das forças produtivas e de relações cada vez mais complexas, processo no qual cresceu o conhecimento sobre a produção de instrumentos, domesticação de animais etc, desenvolveram-se instrumentos e relações que tornaram possível a produção de excedentes. A sociedade passou a produzir além do necessário para sua sobrevivência. Esse desenvolvimento das forças produtivas possibilitou a organização de sociedades em que alguns homens trabalhavam enquanto outros apropriavam-se do trabalho dos primeiros, ou seja, emergiram as classes sociais, de proprietários e não-proprietários dos meios de produção (Cassin & Botiglieri, 2009).

Com o desenvolvimento das forças produtivas, portanto, deu-se o surgimento do excedente produtivo e sua apropriação pelos que exerciam certo domínio sobre os produtores diretos, sendo possível a dissolução da comunidade primitiva, que gradativamente foi sucedida pelo modo de produção escravista (Netto & Braz, 2010).

Assim – como veremos mais detidamente – no decorrer do processo histórico, o trabalho ganhou características distintas daquelas originárias, em seu sentido ontológico. Desse modo, em consequência destas mudanças, também foi transformada a relação entre o trabalho e a transmissão dos conhecimentos oriundos dele, a qual foi adequada aos interesses das classes que surgiram na transformação dos modos de produção. O que antes era uma

educação de todos no processo de trabalho (sociedade primitiva), passou a ser uma educação de alguns para o trabalho (sociedade de classes), que no desenvolvimento e transformação dos modos de produção foi se constituindo enquanto uma divisão social e técnica cada vez mais aguda (Yamanoe, 2010).

Na antiguidade, modo de produção escravista, já era possível identificar essa separação entre trabalho e educação em duas modalidades distintas. Os proprietários (homens livres) tinham a formação privilegiada na realização de atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos. Já os não-proprietários (escravos) aprendiam o trabalho no próprio processo de trabalho. A escola²⁸²⁹, portanto, surge da modalidade de educação dos proprietários (Saviani, 2007). O autor ainda pontua:

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes (...). Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem (...), com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida (...) (p. 155).

Ou ainda, nas palavras de Ponce, sobre a divisão operada na educação pelo progressivo desenvolvimento das forças produtivas:

(...) com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *a desigualdade econômica entre os 'organizadores' – cada vez mais exploradores – e os 'executores' – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas. (...) Para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo; para os afortunados, o saber de*

²⁸ “(...) A palavra escola deriva do grego (...) e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” (Saviani, 2007, p. 155).

²⁹ (...) Após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como *paidéia*, enquanto educação dos homens livres, em oposição à *duléia* (A primeira significa educação enquanto inserção da criança na cultura; a segunda, significando escravidão, remete à educação enquanto conformação do escravo à sua condição)” (Saviani, 2007, p. 156).

iniciação (2005, pp. 26-27, grifos no original).

Do surgimento das classes sociais, e da conseqüente formação e complexificação do Estado, o trabalho passou a assumir ideologicamente o caráter de tarefa degradante, dos condenados, dos escravos, de todos os segmentos sociais subalternos. Por outro lado, a classe dominante – que não trabalha e se apropria do trabalho alheio – tem o ócio como virtude e dignificador do cidadão. Tendo em vista esse caráter ideológico do trabalho, os Estados escravistas não poderiam organizar instituições de educação para o trabalho, sendo, portanto, o local de exercício do trabalho onde se dava a formação do trabalhador. A educação das classes dominante, por sua vez, tinha como determinação a reprodução das relações de produção. Assim, voltava-se para a filosofia, a retórica e a política, entre outras áreas do conhecimento, que tinham a função de legitimar as relações de dominação e exploração no interior da classe dominante e em sua relação com as classes dominadas. No escravismo, faz-se importante salientar, havia certa dificuldade na penetração das ideias dominantes por meio da persuasão, o que tornava os aparatos repressores os principais instrumentos na reprodução das relações de produção (Cassin & Botiglieri, 2009).

Na Idade Média, em que o modo de produção escravista foi substituído pelo modo de produção feudal, houve uma diferenciação na forma de produzir, mas manteve-se a divisão social entre proprietários e não-proprietários, bem como a diferenciação da formação dessas classes.

A substituição do escravismo pelo modo de produção feudal não modificou a concepção ideológica do trabalho enquanto uma atividade degradante, não virtuosa. Ou seja, não se destinava aos cléricos e nobres. Dessa maneira, a educação não poderia ser a mesma para os proprietários e não-proprietários dos meios de produção.

A educação da classe dominante passa a ser dirigida pela Igreja Católica. Nas escolas dirigidas pelo clero, o tempo livre da classe dominante era preenchido com atividades consideradas dignas e nobres, destinadas às atividades de guerra ou aristocráticas. A educação dos servos, de outro lado, ainda realizava-se no próprio processo de trabalho.

Sobre o papel ideológico e de reprodução das relações sociais que a educação das classes dominantes desempenhava, afirmam Cassin & Botiglieri (2009):

(...) a educação das classes dominantes (...) tinha como determinação, em última instância, a reprodução das relações de produção feudal no interior das classes dominantes e das classes dominadas, mas com um poder de

persuasão no interior dessas últimas que no escravismo não havia obtido êxito, isto resultado do papel que a igreja cumpriu na formação do homem medieval que diferentemente do escravismo é o aparato ideológico³⁰ que predominou nos mecanismos de reprodução das relações de produção (p. 115).

Nesse sentido, para Saviani (1994), a forma escolar desse período ainda configurava-se como uma forma secundária de educação em relação à produção, já que o processo educativo era exclusivo daqueles que não precisavam trabalhar. Os proprietários realizavam atividades que se contrapunham ao trabalho, considerado indigno, a ser realizado exclusivamente pelos servos. Assim como no escravismo – apesar de suas distintas características e das diferenças das instituições responsáveis pela educação da classe dominante – também no feudalismo a forma principal de educação ainda era aquela determinada pelo processo de trabalho. Portanto, não dependia do domínio da escrita, mas somente da transmissão oral e do agir humano diretamente sobre a natureza, realizando-se determinantemente no campo e nas corporações de ofício.

A sociedade feudal deu lugar à sociedade solidificada sobre o modo de produção capitalista³¹. Como todos os fenômenos histórico-sociais, esse processo não se deu de forma homogênea, linear, sem rupturas ou contradições.

Ao longo de alguns séculos o mundo assistiu o declínio do modo de produção feudal, sendo que apenas no século XIX praticamente todos os estados europeus organizavam-se no modo de produção capitalista. Devido à expansão do mercantilismo e conseqüente surgimento da burguesia, o Estado tornou-se progressivamente “(...) mais absolutista e centralizador, voltado aos interesses da classe que ascende, estes tanto comerciantes, quanto industriais, etc” (Cassin & Botiglieri, 2009, p. 115). Expandiam-se os mercados, incrementava-se a produção manufatureira (circunscrita, até então, aos feudos e com produção limitada), além da

³⁰ Ou aparelho ideológico. Segundo Althusser, *Aparelhos Ideológicos de Estado* (AIE) designa os instrumentos pelos quais o ideal da classe dominante é propagado. Estes instrumentos são necessários, segundo o autor (que se baseia, por sua vez, em Marx), uma vez que as formações sociais para se perpetuarem tal como são precisam reproduzir seus meios de produção. Assim, a necessidade de reprodução não consiste somente na reprodução dos meios de produção (maquinário, matéria prima etc) mas também da reprodução da força de trabalho. Entretanto, a reprodução da força de trabalho não se dá apenas pelo suprimento das necessidades básicas, as quais satisfeitas pelo pagamento dos salários. É preciso, ainda, a aceitação de todo o sistema produtivo, baseado na exploração, pela classe trabalhadora. Esta é uma condição indispensável para a reprodução da formação social. (Althusser, L. (1998) *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal).

³¹ A conotação do trabalho na sociedade burguesa passa a ser positiva, abandona seu caráter degradante para se tornar um elemento de virtuosidade. Contudo, não se alteram as relações entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção. Os primeiros continuam a exercer a dominação e exploração sobre os últimos pela mediação do Estado (Cassin & Botiglieri, 2009).

intensificação da construção naval, impulsionada pela expansão comercial realizada por meio das navegações.

É cada vez maior a insuficiência da produção feudal no atendimento às novas necessidades, agora não mais locais, mas mundiais, o que, mais tarde, acabará por ocasionar o que se chamou de Revolução Industrial, ‘caracterizada pela evolução tecnológica aplicada na produção e a consequente revolução nos processos de produção e nas relações sociais’³². Seu símbolo principal foi a introdução da máquina a vapor, em substituição a força motriz humana ou animal até então empregada, mas certamente suas transformações não aconteceram homoganeamente, nem tampouco pararam por aí, tendo em vista que aquele trabalhador, que no feudalismo era preso à terra e posteriormente viu-se livre, porém não possuidor dos meios para produzir, agora tem como única fonte de sobrevivência a venda de sua força de trabalho ao capitalista, o que a transforma em mercadoria, que é apropriada pelo burguês por meio do salário (Cassin & Botiglieri, 2009, p. 115-116).

Segundo os autores ainda, a educação desempenhada pelas instituições religiosas na sociedade feudal – voltada à nobreza e ao clero – já não cabe mais à burguesia, classe ascendente e já dominante. Neste momento, interessam os conhecimentos práticos, úteis às negociações comerciais burguesas.

Na transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, foram produzidas profundas alterações nas relações entre a produção material e a produção e apropriação do saber, ao processo educativo. Segundo Duarte (2005, citado por Pasqualini & Mazzeu, 2008), com o desenvolvimento das forças produtivas ocorreu o deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Consequentemente deu-se a ampliação da utilização da escrita e a generalização do conhecimento sistemático, que produziram, por sua vez, um deslocamento do eixo do processo cultural, pautado até então no saber espontâneo e assistemático, para o saber científico, sistemático e metódico.

Nas palavras de Saviani (1994), temos que

Todo o desenvolvimento científico da Época Moderna se dirigia ao domínio da natureza: sujeitar a natureza aos desígnios dos homens, transformar os

³² Oliveira, 1987, citado por Cassin & Botiglieri, 2009, p. 116.

conhecimentos em meio de produção material. A indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo. Se se trata de uma sociedade baseada na indústria, se a cidade é algo construído, artificial, não mais algo natural, isto vai implicar que esta sociedade organizada à base do direito positivo também vai trazer consigo a necessidade de generalização da escrita (p. 156).

Assim, a partir destas exigências colocadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, a escola passa a ser espaço também da classe trabalhadora, sendo que nos modos de produção anteriores era exclusiva das classes dominantes. Por conta dessas exigências, a burguesia vai difundir os ideais modernos de universalização, laicidade e gratuidade da educação.

Duarte (1996) afirma que a constituição da escola como instituição determinante na propagação do saber científico reflete, primeiramente, a exigência da superação da educação identificada com o próprio processo de produção da existência dos homens, identificar-se, no capitalismo, com formas sistemáticas e institucionais de formação. Em segundo lugar, a institucionalização da escola reflete também outra exigência, a de domínio teórico e científico do conteúdo desse tipo de atividade, considerando a complexidade alcançada pelo próprio desenvolvimento histórico do gênero humano.

Dessa maneira, segue o autor, salientando que a reprodução da humanidade na sociedade capitalista tornou-se inviável sem a mediação da educação escolar:

(...) até um certo estágio do desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o surgimento da sociedade capitalista a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação. (Duarte, 2001, p. 50).

Como vimos até aqui, a fim de compreendermos a educação em qualquer período da história é imperativo entender como a sociedade se organiza materialmente, ou seja, faz-se necessário que se identifique o modo de produção que está determinando as relações sociais entre os homens. A partir dessas bases materiais, como exemplificamos nos modos de produção escravista e feudal, é possível perceber a existência da estreita relação entre a educação e os interesses materiais de uma determinada classe social, em dado período histórico. Lombardi (2010) explora ainda mais esta relação:

A educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implícitas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social (p. 12).

Ou seja, o autor coloca a impossibilidade de se conceber e refletir sobre a educação abstratamente, sem considerar a base material que a ancora em cada período histórico. Desse modo, Lombardi (2010) assevera:

Não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social sem inseri-la no contexto em que emerge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Afirmo, assim, que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzira existência dos homens (p. 220).

Os avanços do modo de produção capitalista colocou como necessidade o acesso dos trabalhadores à educação escolar. Entretanto, a consolidação de uma escola também para os não-proprietários dos meios de produção não significou para estes a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente, significou apenas a possibilidade de aquisição de habilidades específicas para o desenvolvimento da produção. Ou seja, a escola burguesa cumpre a função de propiciar aos trabalhadores somente conhecimentos parciais, aqueles conhecimentos necessários para que os proletários se integrem ao modo de produção capitalista, suprimindo as necessidades colocadas por este modo de produção e mantendo estes indivíduos no seu lugar de explorados.

A classe trabalhadora passou a frequentar as instituições escolares. Porém, a burguesia não deixou de ocupá-la, mas assume no uma posição distinta dos não-proprietários. A contradição que se impõe nesse momento é a seguinte: de um lado, a sociedade capitalista coloca a necessidade de certo nível de difusão do conhecimento, devido ao constante desenvolvimento das forças produtivas e, por consequência, das objetivações humanas. Por

outro, esta sociedade impede que essa difusão seja universal, a todos os indivíduos, uma vez que a burguesia possui interesse em perpetuar uma organização social calcada na exploração de uma classe pela outra.

A educação, portanto, apresenta-se dividida. Modalidades distintas de escolas destinam-se às duas classes sociais. Saviani (2007) procura as determinações materiais do modo de produção capitalista a fim de explicar as posições diferenciadas que ocupam os trabalhadores e os burgueses nas instituições escolares, de modo a cada um destes cumprir sua função no processo produtivo. O autor pontua:

O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. Esse processo aprofunda-se e generaliza-se com a Revolução Industrial³³ levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX (p. 158).

A universalização da escola primária socializou os indivíduos nas formas de convivência específicas da sociedade burguesa, alfabetizando-os e, assim, capacitando-os a integrar o processo produtivo. A inserção das máquinas pôs de lado a exigência de qualificação específica, mas colocou um patamar mínimo de qualificação geral, que foi garantido no currículo da escola elementar. A partir disso, foi possível aos trabalhadores conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Por outro lado, juntamente com o trabalho com as máquinas, somava-se a necessidade de desempenhar atividades de manutenção, reparos, desenvolvimento e adaptação à novas circunstâncias. Assim, subsistiram na produção tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Os cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino garantiram esse preparo. Estes cursos referenciavam-se pelo padrão escolar, mas eram determinados diretamente pelo processo produtivo. Eis que, tendo a escola primária como base comum, o sistema educativo dividiu-se em duas

³³ “(...) Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (Saviani, 2007, p. 159).

modalidades: escolas de formação geral e escolas profissionais. As primeiras, mantendo relação indireta com a produção, enfatizavam as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica. Já as segundas – de cursos profissionalizantes diretamente ligados à produção – enfatizavam, por sua vez, os aspectos operacionais relacionados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo (Saviani, 2007).

A Revolução Industrial, então, promoveu a separação entre instrução e trabalho produtivo, “forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção” (Saviani, 2007, p. 159), ao contrário do papel desempenhado pela mesma no escravismo e feudalismo, destinada aos homens livres e desvinculada do processo produtivo. Assim, a educação empreendida pela burguesia sobre a base do ensino primário comum foi responsável por dividir os homens em dois grandes campos: o das profissões manuais – que exigem uma formação prática restrita à execução de tarefas delimitadas, dispensando-se a apropriação dos respectivos conhecimentos teóricos – e o das profissões intelectuais em que se exige amplo conhecimento teórico com o objetivo de preparar os representantes da classe dirigente para atuar nos distintos segmentos da sociedade (Saviani, 2007).

Desse modo, temos que a referida separação do trabalho manifestou-se em duas maneiras. Segundo Saviani (2007),

(...) a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (p. 159).

Podemos observar esse fenômeno nas próprias palavras do economista e filósofo escocês Adam Smith (1723 – 1790), um dos principais teóricos do liberalismo econômico:

A educação da gente comum, numa sociedade comercial, requer talvez mais a atenção do [poder] público do que a educação das pessoas de posição e fortuna. Estas últimas geralmente completam 18 ou 19 anos antes de entrar para o negócio particular, profissão ou ofício através do qual pretendem distinguir-se neste mundo. Diferente, porém, é a situação da gente comum, que tem pouco tempo para dedicar à educação. Os seus pais mal podem

mantê-los mesmo durante a infância. Logo que podem trabalhar, têm que arranjar qualquer trabalho com o qual garantir sua subsistência. O conteúdo principal da educação da gente comum deve compreender as partes fundamentais da educação: ler, escrever e contar. Junto com isso, em vez de ligeiras noções de latim, aos filhos da gente comum deveriam ser ensinadas também as partes mais fundamentais da geometria e da mecânica (Smith, 1979, pp. 419-421).

O desenvolvimento das forças produtivas impôs a necessidade da escola para a classe trabalhadora, sem, todavia, deixar a classe dominante fora dos espaços escolares. Como vimos acima, a fim de perpetuar as relações de dominação, a escola bifurcou-se em duas, uma destinada aos burgueses e outra aos trabalhadores. A divisão operada entre o trabalho intelectual e o trabalho manual no processo produtivo reflete-se também na escola, com formações distintas para àqueles que irão dirigir, pensar e administrar a produção e para àqueles que irão apenas executá-la.

A escola, porém, não realiza somente a função de preparar os sujeitos das duas classes sociais a fim de que ocupem suas respectivas posições. Dentro deste mesmo processo, as instituições escolares são responsáveis também por difundir a ideologia burguesa, com vistas a justificar a exploração de uma classe pela outra. Ou seja, difundir as ideias de dominação para a classe explorada para que esta assuma para si os valores dos exploradores. Sobre as ideias da classe dominante, recorreremos a Marx & Engels (2007), que afirmam:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de dominação (p. 47, grifos no original).

A burguesia – detentora da força material e, por conseguinte, espiritual – tem a educação como um componente da superestrutura ideológica dessa sociedade, atuando de maneira direta na reprodução do ideário desta sociedade. A educação, então, visa reproduzir os interesses dos detentores dos meios de produção, procurando internalizar nos não-proprietários destes meios os seus valores, formando uma consciência limitada ou falsa consciência, já que mascara com a ideologia a realidade social baseada na exploração.

Assim, toda a sociedade passou a assumir as ideias do capitalista por meio de um processo hegemônico no qual as verdades desta classe, proprietária dos meios de produção, tornaram-se verdades praticamente incontestáveis, verdades que foram aceitas sem muita dificuldade, difundidas pelos intelectuais orgânicos da burguesia e pelos intelectuais interessados na manutenção de seu *status quo* (Gramsci, 2000).

István Mészáros pontua a respeito de uma das principais funções desempenhadas pela educação formal na sociedade capitalista, que é “produzir conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Mészáros, 2005, p. 45). Ainda nesta direção, afirma Sader (2005):

A educação (...) tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes (...) (p. 15).

Na transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, a burguesa – a fim de justificar a nova ordem social que se constituía – necessitava romper com a ideologia religiosa característica do feudalismo. O desenvolvimento das forças produtivas entrava em choque direto com as relações de produção características do regime feudal. A produção de excedentes cada vez maiores, as relações mercantis cada vez mais ágeis – ambas impulsionadas pela complexificação das técnicas de produção e circulação – revelavam que a ordem estabelecida era dissonante com as relações que estavam se estabelecendo e consolidando. À burguesia, cada vez mais poderosa economicamente, impunha-se a exigência também do controle político, portanto, fazia-se necessário reformar o Estado.

A ideologia religiosa, que se justificava na determinação divina o pertencimento dos homens às classes distintas, revelava-se anacrônica aos anseios burgueses. Esta classe precisava do “homem livre” – não mais preso à terra e ao seu senhor – para explorar o seu trabalho. Assim, foi preciso à burguesia “destruir a ordem ‘imutável’ que garantia os privilégios da nobreza, invocando os ‘direitos naturais’ dos homens, para que a luta contra a aristocracia fosse vitoriosa” (Freitas & Figueiredo, 2008, p. 213). Nesse período histórico, a burguesia teve seu papel revolucionário, já que eliminou os entraves do Estado controlado pela nobreza que obstaculizavam o desenvolvimento das forças produtivas.

A ideologia liberal – característica do modo de produção capitalista – desenvolveu-se conjuntamente com o desenvolvimento e fortalecimento da burguesia. Segundo Warde (1984), a burguesia construiu o liberalismo³⁴

(...) como ideologia no processo de constituição de si mesma como classe dominante e hegemônica, o que quer dizer nas relações que travou com as outras forças sociais (...). Nesse processo, ela construiu um liberalismo que passou a constituí-la e a constituir a forma dominante de conceber o mundo (p, 45).

Tomando ainda o entendimento de Warde (1984), o liberalismo³⁵ surgiu como expressão de necessidade histórica do modo de produção capitalista. Esta ideologia fez-se presente tanto na fase de constituição e consolidação da burguesia – em que foi imposto como visão de mundo, por meio da qual a burguesia conduziu o processo de luta para derrubar a antiga ordem e construir uma nova – como também nas fases posteriores, de crescente expansionismo, nas quais a burguesia lançou mão da disponibilidade subjetiva para que o modo de produção que estava se impondo fosse aceito como natural e necessário, identificado

³⁴ “O liberalismo é um sistema de crenças e convicções, isto é, uma ideologia. Todo sistema de convicções tem como base um conjunto de princípios ou verdades, aceitas sem discussão, que formam o corpo de sua doutrina ou o corpo de ideias nas quais ele se fundamenta (...)” (Cunha, 1985, p. 28).

³⁵ Para este trabalho, adotamos a definição ampla de liberalismo proposta por Cunha (1985). Sabemos, contudo, da dificuldade em defini-lo precisamente, em virtude da multiplicidade de concepções que o cercam. O liberalismo, enquanto um sistema teórico em que se fundamenta a sociedade burguesa, é tensionado por diferentes concepções. Diversos autores são considerados representantes do liberalismo, entre os principais podemos citar: John Locke (1632-1704), Montesquieu (1689-1755), Kant (1774-1804), Adam Smith (1723-1790), Humboldt (1767-1835), Benjamin Constant (1767- 1830), Alexis Tocqueville (1805-1859) e John Stuart Mill (1806-1873) (Lafer, 1991, citado por Lima, 2005, p. 18). Não temos a intenção, neste momento, em nos debruçarmos sobre as diversas concepções dos “liberalismos” para cada um destes autores e a forma como cada um deste se desenvolveu em diferentes países. Para os objetivos deste trabalho, nossa intenção é pontuar os princípios gerais desta ideologia e demonstrar a sua penetração no interior do sistema educacional da sociedade capitalista, sistema este que também tem por função a difusão dos princípios liberais.

ao progresso, liberdade, democracia etc³⁶. Desse ponto de vista, “o liberalismo não é só a primeira ideologia, mas é fundante da própria ideologia como categoria concreta da ordem capitalista” (Warde, 1984, p. 26).

A Revolução Francesa (1789) representa o auge desse movimento – sendo que a Inglaterra já consolidava os ideais liberais desde a Revolução Gloriosa (1668) e os Estados Unidos a partir do seu processo de independência (1776) (Chauí, 2000) – no qual a classe burguesa consolida seu poder político, sendo que ao longo dos séculos anteriores já havia construído seu poder econômico. Temos, portanto, que o liberalismo constitui-se como um ferramenta teórica de luta da burguesia contra a nobreza feudal e a ordem econômico-social então estabelecida. Seus principais fundamentos ancoram-se nos princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia, princípios que difundem o ideal de que a sociedade capitalista é aberta e, assim, permite a mobilidade social, ao contrário da antiga sociedade, que se caracterizava pelos estamentos sociais imutáveis.

Luiz Antonio Cunha, em seu livro *Educação e desenvolvimento social no Brasil* (1985), o autor discorre sobre os princípios da ideologia liberal, os quais trataremos de pontuar na sequência. **Explicitar os princípios liberais, para a compreensão do nosso objeto de estudo, se faz importante uma vez que, a disseminação ideológica dos mesmos – como discutiremos posteriormente – tem íntima relação com a alienação particular que vivencia o professor, trabalhador intelectual. A alienação e o sofrimento psíquico decorrente estão vinculados à ideologia liberal, sobretudo na roupagem que ela assume atualmente – no ideário neoliberal - calcada, sobretudo, no princípio do individualismo, que responsabiliza unicamente o indivíduo pelo sucesso ou fracasso nas atividades que desenvolve, já que desconsidera as demais determinações sociais que engendram e participam deste êxito ou malogro dos sujeitos.**

Em contraposição à determinação divina do regime feudal, temos, no capitalismo, o princípio liberal da individualidade, que se coloca como valor determinante, em que cabe apenas ao indivíduo, por meio de sua competência e esforço, vencer a “concorrência natural”

³⁶ “O predomínio do liberalismo enquanto sistema político e econômico relaciona-se com o declínio da sociedade feudal e sua hierarquia política proveniente da ‘ordem divina’, isto é, a separação do poder político do poder religioso. A característica do poder político, logo, da classe dominante era se apresentar como algo natural e a-histórico nesta época. Nesse sentido, configura-se a transição deste modelo de sociabilidade para a acumulação primitiva de capital, rompendo com as bases feudais (...).

(...) Na emergência do Estado liberal, houve um processo de ruptura com os marcos do feudalismo, no qual o Estado deixa de ser um braço do poder religioso e, de outro, o poder político é emancipado do poder econômico, os quais eram a nobreza e o clero. Cabe ressaltar que a articulação entre poder político e econômico é restaurada no momento em que a burguesia deixa de ser apenas classe dominante economicamente e se instaura enquanto classe dirigente por meio da organização da institucionalidade capitalista e dos aparelhos privados ideológicos de hegemonia (...)” (Frade, 2011, p. 3).

para ascender socialmente (ou ainda sair da condição de trabalhador para proprietário dos meios de produção).

Segundo Cunha (1985), o individualismo é o princípio que considera o indivíduo como sujeito que deve ser respeitado pelas suas aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial. John Locke, um dos principais teóricos do liberalismo, defende este princípio a partir da crença dos "direitos naturais do indivíduo". Para o autor, originalmente os homens viviam num estado natural no qual predominavam a liberdade e a igualdade absolutas, e, deste modo, não se fazia necessária a existência de qualquer tipo de governo.

(...) A única lei era a lei da natureza, que cada indivíduo punha em execução por sua própria conta, a fim de proteger seus direitos naturais à vida, à liberdade e à propriedade. Os homens não tardaram, porém, a perceber os inconvenientes do estado natural (...) (Cunha, 1985, p. 28).

Na compreensão de Locke, como cada indivíduo buscava impor os seus próprios direitos, inevitavelmente resultou-se em confusão e a insegurança. Consequentemente, os indivíduos acordaram em instituir um governo e concederam-lhe certos poderes. O governo, contudo, não tinha caráter absolutista, sendo que lhe era unicamente atribuído o poder de executar a lei natural, ou seja, a defesa dos direitos individuais naturais (Cunha, 1985).

Assim, a autoridade representada pelo governo teria com função social possibilitar a cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos ao máximo da sua capacidade, para que cada um estivesse em condições de competir com os demais. Ainda nas palavras de Cunha (1985, pp. 28-29), o individualismo

(...) acredita terem os diferentes indivíduos atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não. Daí o fato de o individualismo presumir que os indivíduos tenham escolhido voluntariamente (no sentido de fazerem aquilo que lhes interessa e de que são capazes) o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza ou riqueza. Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social.

Com o princípio do individualismo, portanto, a doutrina liberal não aceita somente a sociedade de classes, mas, sobretudo, institui argumentos com vistas a legitimar essa sociedade. Por um lado, é verdade que esta doutrina rejeite estratos sociais "congelados" ou "cristalizados", por outro sustenta a divisão da sociedade em classes (Cunha, 1985).

Outro princípio da ideologia liberal, que se relaciona intimamente com o individualismo, é o princípio da liberdade. Calcada no individualismo, a liberdade liberal é, primordialmente, uma liberdade individual, sendo que as demais liberdades – econômica, política, intelectual e religiosa são decorrência da primeira. O liberalismo lança mão do princípio da liberdade para enfrentar os privilégios destinados a certos indivíduos por conta, por exemplo, de sua condição de nascimento (como ocorria no feudalismo). Esse princípio supõe que uma pessoa seja tão livre quanto qualquer outra, a fim de que haja a possibilidade de qualquer um atingir uma posição social vantajosa, em virtude de suas capacidades, talentos e aptidões (Cunha, 1985)³⁷.

Dessa maneira, o progresso da sociedade como um todo seria uma consequência natural do progresso de cada indivíduo que adquire sucesso econômico e, em última instância, da classe (grupo de indivíduos) que obtém maior êxito material.

A liberdade liberal relaciona-se também à produção e ao consumo, uma vez que, para se desenvolver plenamente, a atividade comercial burguesa tem de estar baseada numa sociedade de livre mercado. Dessa forma, a liberdade compreende a produção e o consumo, de forma livre, pelos homens.

Desse modo, o bem-estar identifica-se com o consumo, no qual cada indivíduo goza da possibilidade de comprar os bens que seu próprio esforço lhe permita. A liberdade precisa produzir a sensação de livre escolha, assim como também provocar a sensação de contentamento no momento de consumo do produto. Faleiros (1980), torna mais clara essa questão:

Segundo a visão liberal, a ação espontânea do mercado deveria ocasionar um equilíbrio entre todos os indivíduos, de tal sorte que todos pudessem nele tirar vantagens, pelas vias da livre concorrência e da livre escolha. (...) Toda teoria liberal do bem-estar está baseada no mercado e no consumo. É no mercado que os indivíduos, átomos sociais, devem procurar satisfazer suas

³⁷ "Liberdade para o indivíduo significa que a este deveria ser permitido, ao menos em teoria, conseguir, para si próprio, o maior progresso, e que este progresso redundaria no maior benefício para a sociedade" (Cromwell, 1964, citado por Cunha, 1985, p. 29).

preferências, seus gostos, segundo uma curva de indiferença. (...) Assim, supõe-se que todos os bens que 'atendam' às 'necessidades básicas' do homem estejam no mercado: alimentação, moradia, roupa, lazer, educação (em parte), saúde (em parte), transporte (em parte) (citado por Freitas & Figueiredo, 2008, p. 215).

O terceiro princípio geral apregoado pela doutrina liberal é a propriedade. Cunha (1985) expõe que a propriedade constitui-se como um direito natural do indivíduo, e os defensores da mesma recusam autoridade a qualquer agente político que pretenda lesar os direitos naturais. A propriedade ocupa o lugar imediatamente posterior à liberdade entre os "direitos naturais imprescritíveis", na "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão" da Revolução Francesa. Nesta época, não obstante a maior parte dos representantes do povo pretendesse o confisco e a redistribuição da propriedade, não era possível levar tal ação a cabo pelas vias legais, uma vez que se estaria infringindo o princípio da liberdade individual. De outro modo, se o confisco e a redistribuição fossem efetivados ilegalmente, justificaria-se a aplicação de medidas eficazes de resistência por parte dos proprietários. Por isso, o liberalismo, desde os primórdios de seu surgimento,

(...) almejou limitar o âmbito da autoridade política, confinar os negócios do governo ao quadro dos princípios constitucionais e, portanto, tentou sistematicamente descobrir um sistema de direitos fundamentais que o Estado não fosse autorizado a violar. [O liberalismo] Tentou, sempre que pode, impor aos governos o dever de proceder, em suas ações, pelo espírito da lei e não do arbítrio (Laski, 1973, citado por Cunha, 1985, p. 30)

No entendimento de Locke, o Estado é necessário para proteger os interesses do homem que, através de seu próprio esforço, pode vir a acumular bens e propriedades. Ou seja, o Estado existe para proteger o homem em sua exploração do mundo. A doutrina liberal, portanto, ao repudiar qualquer espécie de privilégio que decorresse do nascimento, postula que o trabalho e o talento são instrumentos autênticos de ascensão social e enriquecimento, e, desse modo, qualquer indivíduo – embora pobre, mas que seja talentoso e trabalhador – pode adquirir propriedade e riquezas (Cunha, 1985).

De acordo com o mesmo autor, a igualdade é o quarto princípio do liberalismo. A igualdade, para a doutrina liberal, não significa igualdade de condições materiais, uma vez que esta entende que os homens não são iguais em talentos, aptidões e capacidades e,

portanto, não podem ser iguais em na obtenção de riquezas, já que estas decorreriam de acordo com a aplicação destes atributos individuais. Nas palavras do filósofo iluminista francês François-Marie Arouet (1694 – 1778), mais conhecido como Voltaire:

Não temos todos talento igual e a propriedade é, em geral, uma retribuição ao talento. A propriedade igual para todos é uma simples quimera; só poderia ser obtida por espoliação injusta. É impossível, em nosso feliz mundo, que os homens que vivem em sociedade não se dividam em duas classes: os ricos e os pobres (Voltaire, s/d, citado por Cunha, 1985, p. 31).

Ou seja, para o liberalismo, a igualdade social é impossível, uma vez que os homens individualmente não são iguais. A igualdade social, pelo contrário, é encarada como prejudicial, já que causaria uma padronização, uma uniformização entre os indivíduos, e que assim, violaria a individualidade de cada pessoa.

A igualdade liberal seria possível por meio da igualdade de direitos entre os homens, isto é, uma igualdade civil e jurídica. Tal posição preconiza que, perante à lei, todos têm iguais direitos à vida, à liberdade, a propriedade e à proteção das leis. Como pontua o filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778):

(...) o pacto fundamental [Estado] em lugar de destruir a igualdade natural, pelo contrário substitui por uma igualdade moral e legítima aquilo que a natureza poderia trazer de desigualdade física entre os homens, que, podendo ser desiguais na força e no gênio, todos se tornam iguais por convenção e direito (Rousseau, 1978, p. 39).

Todavia, não se deve compreender que o princípio da igualdade acarrete na supressão das desigualdades sociais entre os homens, sobretudo em relação às diferenças de riqueza. Para Rousseau, quanto à igualdade

(...) não se deve entender por essa palavra que sejam absolutamente os mesmo os graus de poder e de riqueza, mas, quanto ao poder, que seja distanciado de qualquer violência e nunca se exerça senão em virtude do posto e das leis e, quanto à riqueza, que nenhum cidadão seja suficientemente opulento para poder comprar um outro e não haja nenhum tão pobre que se veja constrangido a vender-se (...) (1978, p. 83).

O referido autor, na concepção de sociedade que sustentava, entendia que havia uma luta constante entre uma tendência espontânea à desigualdade entre os homens – “pela própria força das coisas”, como denominava - e a força regulamentadora do Estado na direção oposta, força que buscava a equalização. Rousseau (1978) postula que a “força das coisas” sempre tende a destruir a igualdade e, que, portanto, é necessária a força da legislação a fim de sustentá-la.

Porém, nesta argumentação ainda resta uma contradição entre a igualdade almejada (de direito) neste tipo de sociedade e a desigualdade de fato. Esta contradição seria resolvida “(...) pelo estabelecimento de regras jurídicas que permitam a cada indivíduo a disputa de posições privilegiadas, sem distinção” (Cunha, 1985, p. 32). Uma vez mais recorremos à Rousseau, que explicita a questão:

Quando digo que o objeto das leis é sempre geral, por isso entendo que a Lei considera os súditos como corpo e as ações como abstratas, e jamais um homem como um indivíduo ou uma ação particular. Desse modo, a Lei poderá muito bem estatuir que haverá privilégios, mas ela não poderá concedê-los nominalmente a ninguém; a Lei pode estabelecer diversas classes de cidadãos, especificar até as qualidades que darão direito a essas classes, mas não poderá nomear este ou aquele para serem admitidos nelas (...). Em suma, qualquer função relativa a um objeto individual não pertence, de modo algum, ao poder legislativo (1978, p. 56).

O último princípio discutido por Cunha (1985) é a democracia³⁸, a qual se coloca como uma exigência a partir dos princípios da doutrina liberal citados anteriormente (individualismo, propriedade, liberdade e igualdade). A democracia liberal fundamenta-se no igual direito de participação de todos no governo por meio de representantes de sua escolha. De forma a agir livremente, cada indivíduo seria capaz de buscar a efetivação de seus interesses próprios e, conseqüentemente, os interesses de toda a sociedade. Nas palavras de Oliver Cromwell, “a democracia liberal é o método de governo que se propõe a assegurar à comunidade nacional que todos os indivíduos se atenham às regras do jogo da competição

³⁸ É preciso salientar que não configura uma unanimidade o princípio da democracia entre os principais teóricos do liberalismo, como, por exemplo, Voltaire, “que faz restrições à participação popular no governo. Seu interesse reside mais na garantia da segurança dos interesses dos indivíduos bem sucedidos do que na dos interesses gerais. Rousseau, (...) ao contrário, dá especial importância à instauração de um governo popular, um governo da maioria” (Cunha, 1985, p. 33).

política, assim como competem pela riqueza disponível da nação” (1964, citado por Cunha, 1985, p. 33)³⁹.

A democracia que se apresenta, nesta concepção, é a democracia de representação parlamentar, uma vez que, seria “contra a ordem natural” um grande número de pessoas governando para um pequeno número de governados. Para Rousseau (1978), seria inviável a permanência constante do povo reunido para “dar despacho aos negócios públicos”, assim como – por essa via democrática direta – também haveria a impossibilidade de administração da sociedade nos moldes do Estado moderno (com comissões, secretarias, instâncias administrativas específicas etc). Assim, por essa inviabilidade prática de execução administrativa, a instituição da representação parlamentar seria a melhor forma da maioria se fazer presente no Estado.

Em suma, pontuados os cinco princípios da doutrina liberal (individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia) verifica-se uma íntima ligação guardada entre cada um deles, e que a não realização de um dos princípios acarreta na impossibilidade de realização dos demais. Todavia, a efetivação destes resultaria “numa sociedade aberta, onde todos os homens teriam iguais oportunidades de ocupação das posições nela existentes” (Cunha, 1985, p. 34).

Os princípios do liberalismo, enquanto ideologia que justifica a sociedade burguesa, precisam ser difundidos de modo a legitimar a ordem capitalista, mascarando a realidade calcada na propriedade privada e na exploração da mais-valia⁴⁰. A doutrina liberal, atribuindo valor determinante para a individualidade, apela aos “direitos naturais do indivíduo” para legitimar as diferenças sociais argumentando que, sendo naturalmente os indivíduos diferentes em capacidades e talentos, a desigualdade é “justa porque natural”.

Como vimos anteriormente nas contribuições de Marx e Engels – e sustentamos novamente esta posição – as diferenças e as desigualdades foram construídas historicamente ao longo do desenvolvimento e complexificação da sociedade, a partir da produção de excedentes e da apropriação destes por parte de certos grupos, ocasionando a divisão social no processo de trabalho que foi se acentuando com o desenvolvimento das sociedades. Ou seja,

³⁹ Aqui vemos também claramente como o princípio do individualismo é central na doutrina liberal e dá sustentação para o princípio da democracia. A concepção de indivíduo, *a priori*, - detentor de direitos naturais, como defende Locke – espalha-se para a ideia da democracia. Do mesmo modo que o indivíduo deve ter preservado, acima de tudo, seu direito à liberdade para que possa obter riqueza por meio de suas próprias capacidades, a democracia e o atendimento dos interesses da sociedade como um todo seriam possíveis a partir do momento em que cada um tenha seus interesses particulares satisfeitos.

⁴⁰ “A extração de mais-valia é a forma específica que assume a *exploração* sob o capitalismo, (...) em que o excedente toma a forma de *lucro* e a exploração resulta do fato da classes trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mas do que ela recebe como salário (...)” (Bottomore, 2001, p. 227).

para o materialismo histórico e dialético – que entende o desenvolvimento das forças produtivas como o “motor da história” – a desigualdade entre os homens passa a existir por conta de um processo histórico e social, e não natural como admitem os teóricos do liberalismo.

Retomando também a função desempenhada pela educação formal na sociedade moderna, como nos aponta Saviani (1994; 2007) – dividida e, assim, orientada para a preparação dos dirigentes, de um lado, e para a formação dos trabalhadores de outro – cumpre também o propósito de propugnar os ideais liberais ideológicos que ratificam e sustentam os pilares do capitalismo, produzindo “conformidade ou consenso quanto for capaz” (Mészáros, 2005) a fim de encobrir as origens da divisão social.

A educação (...) passou a ser defendida como um direito de todos e o Estado (burguês) soube utilizá-la muito bem para os fins que se propunha que era justamente amenizar as tensões sociais e propagar a sua ideologia. Com a propagação da ideologia burguesa pela educação procurou-se mascarar as contradições do sistema capitalista e formando uma consciência alienada. Nesse sentido, educação passou a ser um elemento importantíssimo que a burguesia encontrou para disciplinar as massas, sem o uso da força, fazendo que a mesma se conformasse e interiorizasse a ordem estabelecida (Souza & Melo, 2011)⁴¹.

Neste sentido, para efetivar as promessas da “sociedade aberta”, a escola burguesa teria papel fundamental enquanto equalizadora das oportunidades, sendo um dos agentes do Estado (senão o principal) que deveria equilibrar as desigualdades sociais inevitavelmente geradas, segundo Rousseau, pela “força das coisas” ao (supostamente) fornecer igualdade de tratamento a todos os educandos⁴².

Desse modo, assumindo também os princípios democráticos (apregoados pela ideologia liberal) todos estariam em pé de igualdade de condições para competir por posições na sociedade.

⁴¹ “ao progredir a produção capitalista, desenvolve-se uma classe trabalhadora que, por educação, tradição e costume, aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes” (Marx, 2004, citado por Souza & Melo, 2011, p. 11).

⁴² (...) A educação liberal não considera os alunos ligados às classes de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e proporção de seus valores intrínsecos (...) (Cunha, 1985, p. p. 35).

A escola assume a função de amenizadora das contradições sociais, o espaço escolar apresenta-se como neutro, um local onde todos teriam as mesmas oportunidades, os conteúdos ensinados tinham a função de habilitar os alunos para uma ascensão social, que dependia, porém, muito mais do esforço e capacidade de cada um (...) (Galiani, 2009, p. 73).

Tomando por base o princípio determinante do individualismo, a educação na sociedade capitalista desenvolveria sua função. As palavras de Cunha (1985) resumem de forma bastante clara esta questão:

É, pois, a partir dos talentos ou vocações individuais (que a escola tem capacidade de despertar e desenvolver) que o indivíduo adquirirá sua posição; isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus *dotes inatos e sua motivação* determinarem e, assim, de acordo com *suas próprias aptidões*, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional existente. (...). Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. Donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua condição, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispõe. Isto porque *o talento está no indivíduo*, independente de seus status ou condição material (pp. 34-35, grifos nossos).

Portanto, a escola seria responsável por equalizar as condições de competição dos indivíduos na sociedade, sendo necessária a sua defesa como forma de mascarar as diferenças históricas entre as classes, enfatizando-as como naturais e dependentes somente das capacidades individuais⁴³.

Como pontuamos em momento anterior, temos que a educação é diretamente determinada pelo modo de produção de dada sociedade. Da mesma forma, os modelos de gerenciamento da produção influenciam os rumos e as diretrizes do sistema educacional, uma vez que os indivíduos necessitam ser formados de determinada forma com vistas a cumprirem as funções específicas requeridas no processo de produção. **Igualmente, os princípios que orientam esses modelos – sua ideologia, vista acima – determinam as referidas diretrizes do**

⁴³ Ideologicamente tidas como inatas, naturais, que endossam a concepção de que os indivíduos já nascem prontos. Nitidamente uma concepção que desconsidera a determinação sócio-histórica na constituição dos sujeitos, contrariamente à posição que adotamos – alicerçada na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, Leontiev, Luria e demais psicólogos da psicologia soviética.

sistema educacional, que por sua vez, vão influenciar os sujeitos que compõem e participam deste sistema. Ou seja, o trabalhador docente sofre essas influências diretamente, sua atividade é afetada, o sujeito como um todo é, portanto, afetado. Como veremos adiante, a saúde docente (ou a falta dela) também são consequências do arranjo específico do sistema educacional determinado pelo modo, modelo de produção e ideologia correspondente.

Em continuidade, no tópico a seguir, será discutida a influência do fordismo/taylorismo – e posteriormente do toyotismo – na determinação da educação na preparação dos indivíduos para integrarem o processo produtivo, assim como as consequências que derivam desta relação.

2.1.1. Fordismo/taylorismo e Educação

Frederick Taylor (1856 – 1915), engenheiro mecânico norte-americano realizou – aos fins do século XIX e início do século passado – estudos dos tempos de produção, dos movimentos e fadiga dos trabalhadores. A partir destes estudos, publicados em *Princípios da administração científica* (1911), Taylor (considerado o “pai” da administração científica) desenvolveu alguns princípios de organização da produção, criando o que ficou conhecido como “racionalização produtiva do trabalho”. O objetivo de Taylor era otimizar a produção, controlando diretamente o tempo e os movimentos dos trabalhadores a fim de produzir um quantidade maior de produtos em um curto período de tempo.

Para realizar tais objetivos, fazia-se necessário intensificar a já característica divisão social do trabalho, ou seja, as atividades intelectuais (planejamento) do processo produtivo ficando a cargo dos administradores/patrões e as atividades manuais executadas pelos operários. O cerne deste processo consistia em parcelar e simplificar ao máximo a atividade de cada operário, de modo que este realizasse repetidas vezes funções elementares pouco diversificadas, o que tornaria o processo mais rápido e o operário especializado (Antunes, 2002).

O modelo de gerenciamento e organização da produção idealizado por Frederick Taylor ganha expressividade e torna-se referência quando implementado a partir de 1913 por Henry Ford (1863 – 1947), industrial norte-americano fundador da fábrica de automóveis *Ford Motor Company* em 1903⁴⁴. Ford, através de uma estrutura fabril de alto grau de

⁴⁴ A aplicação da administração científica no processo produtivo das indústrias Ford não se deu de forma integral. Há discontinuidades em relação à proposta de Taylor, como por exemplo, em relação à organização

mecanização, implementou a linha de montagem. Controlava-se, assim, por meio das máquinas, o ritmo de execução do trabalho, em que os trabalhadores ocupavam lugares sequenciais determinados, nos quais cada operário deveria realizar padronizadamente a sua função especializada (Duarte, 2011), processo emblematicamente representado no filme *Tempos Modernos* (1936) de Charles Chaplin. Na definição de Antunes, o fordismo⁴⁵ é forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se no decorrer do século XX,

(...) cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. Menos do que um modelo de organização societal, que abrangeria igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século. (2002, p.24).

Com o fordismo/taylorismo acentuou-se a divisão social do trabalho. A separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual remonta – como já discutimos em momento anterior – a períodos pregressos à sociedade capitalista. Entretanto, neste modo de produção a separação intensifica-se e exacerba-se ainda mais a partir da racionalização produtiva do trabalho⁴⁶.

Taylor exprime com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos

descentralizada da produção e redução de níveis hierárquicos. “(...) cada um tem um título e exerce funções estritamente limitadas (...) as fábricas Ford não possuem nem organização, nem atribuições específicas a cargos, nem ordem de sucessão ou hierarquia determinada (...) a maioria dos homens é capaz de manter-se à altura da sua função (...)” (Ford, 1967, citado por Batista, 2008, p. 3).

⁴⁵ A terminologia “fordismo” criado pelo italiano Antônio Gramsci para explicar a combinação entre a organização da produção no capitalismo norte-americano e o modo de vida dos assalariados daquele país.

⁴⁶ A justificativa ideológica de Taylor para a divisão social do trabalho apela para uma suposta inferioridade intelectual dos operários: “Um tipo de homem é necessário para planejar e outro diferente para executar o trabalho. (...) em quase todas as artes mecânicas, a ciência que rege as operações do trabalho é tão vasta e complexa que o melhor trabalhador adaptado a sua função é incapaz de entendê-la, quer por falta de estudo, quer por insuficiente capacidade mental (...)” (1990, citado por Batista, 2008, p. 5).

maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de nenhuma novidade original, trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob as formas mais brutais (...) (Gramsci, 2001, p. 266).

Nas formas antecedentes de organização da produção aos moldes fordistas os trabalhadores, mesmo que já apartados do planejamento do processo produtivo, no interior deste processo ainda conservavam o conhecimento tácito das atividades. Ou seja, os trabalhadores ainda dominavam as técnicas aplicadas na produção e coletivamente conheciam, deste modo, o processo como um todo. Na era fordista/taylorista, os proprietários dos meios de produção apropriam-se do saber tácito dos trabalhadores ao instituírem a linha de montagem. Assim, controlam o ritmo de produção, fragmentam o processo e parcelam as funções entre os operários.

A ampla repercussão e a aplicação imediata de tais princípios justificaram-se pelo eminente interesse dos capitalistas de reduzirem a autonomia dos operários, os quais detinham a capacidade de definir a sequência das tarefas e os ritmos do trabalho, o que lhes garantia certo domínio na organização da produção (Cattani, 2002, citado por Lima, 2011, p. 124).

Nos escritos do próprio Frederick Taylor podemos encontrar os mecanismos que os não-proprietários dos meios de produção utilizaram para se apropriar (e sistematizar) do saber, até então, detido pelos trabalhadores:

À gerência é atribuída a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíam os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, grandemente úteis aos operários para execução do seu trabalho diário. (...) todo trabalho feito por operário no sistema antigo, como resultado de sua experiência pessoal, deve ser necessariamente aplicado pela direção no novo sistema, de acordo com

as leis da ciência (Taylor, 1990, pp. 40-41).

Segundo Dias (1998), o taylorismo foi responsável por um disciplinamento dos operários “através da perda da sua subjetividade classista: os trabalhadores deveriam abrir mão do controle que possuíam sobre a produção e passar a executar o trabalho a partir da objetividade do capital, centrada na reconstrução das lógicas operativas” (p. 47).

O processo produtivo taylorista/fordista⁴⁷ requer operários pouco qualificados. Na linha de montagem a velocidade e o ritmo do trabalho são determinados independentemente do trabalhador, exigindo uma rígida disciplina (tempos impostos). Por outro lado, o trabalho de organização da produção é altamente qualificado, no qual se realizam desde o desenho dos produtos, a programação da produção, até as tarefas de manutenção da maquinaria. Para o capital, essas condições significam a extração de mais-valia e, para o operário, representa a perda de sua identidade cultural da era dos ofícios (Antunes, 1999).

Segundo Duarte (2000), o fordismo, enquanto padrão de industrialização norte-americano, se expandiu em diversos países. Primeiramente nos anos imediatos à Segunda Guerra Mundial (1945), período de reconstrução da Europa ocidental e do Japão. Posteriormente – e de forma mais acentuada – a partir da década de 1950, ampliando-se para algumas economias de países periféricos. O fordismo foi responsável por implementar a mecanização do processo de circulação dos objetos de trabalho no sistema produtivo ao instituir a esteira na cadeia de montagem. Essa inovação aumentou o poder do sistema objetivo de estabelecer o ritmo do trabalho e representou uma maior simplificação e parcelamento das tarefas, organizadas repetitiva e monotonamente. Esse modelo de acumulação⁴⁸ assentou-se numa maior divisão do trabalho, na produção em massa e em velozes incrementos de produtividade.

A produtividade do trabalho foi transferida, em parte, aos trabalhadores por meio de um pacto entre o Estado e as representações dos empresários e dos trabalhadores, no qual foram estabelecidas a norma salarial fordista e a relação salarial fordista⁴⁹. A coesão deste

⁴⁷ “Embora o binômio taylorismo/fordismo como estratégia produtiva se expresse em uma relação complementar, enquanto processos de trabalho apresentam traços específicos. O primeiro caracteriza-se pela intensificação do trabalho devido à adequação às tarefas. Já o segundo, é mais abrangente, tendo em vista a produção padronizada para o consumo em massa, ou seja, o aumento da produção e a redução dos preços, elevando o consumo, para, assim, aumentar as taxas de lucro” (Laranjeira, 2002, citado por Lima, 2011, p. 125).

⁴⁸ Regime de acumulação pode ser definido como “o conjunto das regularidades que asseguram uma progressão geral e relativamente coerente da acumulação do capital, ou seja, que permitam absorver ou repartir no tempo as distorções e desequilíbrios que surgem permanentemente ao longo do próprio processo” (Boyer, 1990, citado por Duarte, 2000, p. 49).

⁴⁹ De acordo com Boyer (1990, citado por Duarte, 2000, p. 50), pesquisas realizadas nos Estados Unidos e na França constataam a existência de distintas formas da relação salarial: “(...) *concorrencial*, caracterizada também

pacto – dessa “parceria antagônica” – era assegurada pelo aumento da produtividade, que possibilitou a garantia de empregos, aumentos reais dos salários dos trabalhadores, melhores condições de vida, condições estas possibilitadas pelo consumo de massa⁵⁰. O pacto tornou também possível a efetivação do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), promovendo a redistribuição dos rendimentos por meio de políticas públicas universais (Dias, 1998; Duarte, 2000).

O modelo de produção em massa fordista foi universalizado e combinado com as técnicas de administração científica tayloristas, ao passo que foram ampliados diversos direitos sociais, o que suavizou temporariamente o conflito inerente à relação capital-trabalho (...). O Estado arrecadava os impostos e assegurava certos direitos trabalhistas, o patronato se comprometia com o pagamento dos altos salários inspirados no modelo produtivo de Ford e os trabalhadores suportavam as formas fordistas-tayloristas de exploração do trabalho (Batista, 2008, p. 5).

Temos, portanto, esta que foi a estratégia adotada pelos capitalistas e seu Estado para buscar a fidelidade das massas, por meio de políticas sociais compensatórias. Desse modo, legitimava-se a ordem burguesa (Dias, 1998).

Diante deste cenário de alto crescimento econômico, os princípios do liberalismo mostram toda sua força ideológica. Sendo a sociedade aberta, os indivíduos (supostamente) têm igualdade de oportunidades, igualdade propiciada principalmente pela escola democrática. A mola propulsora do desenvolvimento econômico e social seria justamente a educação. Assim, por meio da escolarização o indivíduo teria as melhores ocupações, os melhores salários e, conseqüentemente, viria a galgar uma posição social mais vantajosa. Ou seja, a educação formal forneceria aos indivíduos o bilhete de entrada para as faixas médias superiores reconhecidas da sociedade, sendo também uma forma de socializar aqueles que eram admitidos, diferenciando-os das ordens inferiores (Galiani, 2009, p. 74).

por uma fraca inserção do consumo dos trabalhadores na própria produção capitalista; *taylorista*, que instaura uma significativa reorganização do trabalho sem uma equivalente mutação do modo de vida assalariado; e, enfim, *fordista*, que codifica um certo paralelismo entre a progressão das normas de produção e difusão de novas normas de consumo. (...)” (citado por Duarte, 2000, p. 50, grifos no original).

⁵⁰ “(...) Obviamente em termos imediatos os trabalhadores, por sua luta, obtiveram fortes melhorias, mas ao preço da incorporação dos operários, novamente e de forma superior, objetiva e subjetivamente, à racionalidade capitalista. Tendo abandonado qualquer pretensão revolucionária a maioria dos trabalhadores viviam a plenitude de um sindicalismo de resultados, criatura típica da ordem do capital (...)” (Dias, 1998, p. 48).

Essa perspectiva nutre-se da Teoria do Capital Humano⁵¹, elaborada por Theodore William Schultz (1902 – 1998), que admite a educação diretamente voltada para o trabalho, com vistas à formação de hábitos e atitudes para a produtividade. Segundo Leher (1998), a educação nesta concepção seria “o fator chave que levaria os países insuficientemente desenvolvidos ao desenvolvimento” (p. 61). Desse modo, esta teoria substancia a tese da eficiência da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social⁵², e os investimentos em recursos humanos seriam essenciais para a competição do país no mercado internacional.

Nesse sentido, segundo Gentili (2005):

A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual (...) (pp. 49-50).

Esse discurso manifesta presença nos documentos educacionais oficiais brasileiros ainda na década de 1970, expresso, por exemplo, no Plano Setorial de Educação e Cultura (1972 – 1974) do Ministério da Educação (MEC):

O ideal será que cada um chegue ao grau mais elevado compatível com as suas aptidões; quanto mais educado o povo, tanto mais próspera a Nação; quanto mais educado o indivíduo, tanto mais capaz de viver em plenitude. É certo que razões de ordem intelectual impedirão que muitos alcancem o topo, ainda que franqueada a todos a escada (citado por Cunha, 1985, p. 51).

⁵¹ Segundo Saviani (2005), o valor econômico da educação materializado na **teoria do capital humano** “(...) configurou-se a partir das pesquisas de Schultz que, fazendo intervir o fator educação, conseguiu completar o esquema explicativo sobre o crescimento da economia americana no pós-guerra (...) ao investigar a relação entre níveis de renda e graus de escolaridade, constatou que os níveis de renda aumentavam em proporção aritmética para os indivíduos que possuíam escolaridade média em relação aos que só possuíam escolaridade primária e aumentavam em proporção geométrica para os que possuíam escolaridade superior. Esta relação seria a prova empírica do **valor econômico da educação**” (Saviani, 2005, citado por Lima, 2011, p. 127, grifos no original).

⁵² Para maior aprofundamento no tema, sugerimos a seguinte leitura: Leher, R. (1998). *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese de doutorado. São Paulo: USP.

O princípio do individualismo da doutrina liberal é, portanto, reforçado através da Teoria do Capital Humano, uma vez que esta teoria posiciona a educação como alavanca do desenvolvimento econômico, social e individual. À medida que o sucesso pessoal não é alcançado, não se admitem outros determinantes para explicar o insucesso. Por esta ótica, a educação – equalizadora de oportunidades – cumpre sua função e os indivíduos que por ventura não obtém progresso, não o atingem por responsabilidade própria.

Outro aspecto ideológico que se manifesta neste discurso é segundo Lima (2011) que, ao se aclamar a educação como forma que poderia garantir melhorias nas condições de vida dos trabalhadores, reduzia-se a capacidade de reivindicação da classe trabalhadora. Esta classe, acreditando nesta falsa promessa, perdia em certa medida possibilidades de mobilização e enfrentamento ao sistema capitalista.

A educação com vistas a atender as demandas do processo produtivo de acordo com fundamentos do taylorismo/fordismo passou a ser organizada a partir dos anos de 1960, período de grande expansão da atividade industrial e de serviços no país, e da conseqüente ampla necessidade de formação dos trabalhadores para ocupar os postos de trabalho requeridos.

No contexto de expansão econômica caracterizada pelo nacionalismo nos países periféricos, os Estados Unidos desenvolveram o programa “Aliança para o Progresso”, que estimulava reformas sociais e estruturais na América Latina. O nacionalismo nestes países apresentava-se como empecilho aos interesses norte-americanos, tendo em vista que era forte sua influência na região, responsável no período pela importação de grande parte da maquinaria e produtos industrializados produzidos nos EUA. Assim, tendo em conta os interesses dos Estados Unidos em continuar sua influência econômica na América Latina, foram firmados acordos entre o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a norte-americana *Agency for International Development* (AID) – conhecidos como acordos MEC–USAID, com o objetivo de fornecer assistência técnica, cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro (Fazenda, 1985, citado por Neto, 2006).

Segundo Romanelli (1982), os programas de cooperação para o desenvolvimento (e reforma) da educação brasileira orientados pela AID (Agência Internacional de Desenvolvimento), tinham os seguintes objetivos principais: estabelecer relação de eficácia entre a aplicação de recursos e produtividade do sistema escolar; atuar no processo escolar em nível micro-sistêmico, com vistas a melhorar os conteúdos, métodos e técnicas de ensino; atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir das mesmas uma

maior eficácia para o desenvolvimento; modernizar os meios de comunicação de massas, a fim de melhorar a qualidade das informações nos domínios da educação extraescolar e reforçar o ensino superior, visando o desenvolvimento nacional (citado por Neto, 2006)⁵³.

Para atender a demanda por qualificação aos moldes fordistas, os anos 1960 foram marcados pela expansão dos cursos profissionalizantes. A promulgação das leis 5.540/68 e 5.692/71 (a primeira reformulava o Ensino Superior, enquanto a segunda instituía o ensino de 1º e 2º graus) oficializaram a educação norteada pelo tecnicismo. Estas medidas tinham por função adequar a instituição escolar aos mecanismos de racionalização, eficiência e produtividade do trabalho (Saviani, 2008).

(...) Para atender às necessidades de um processo produtivo que se caracterizava pela fragmentação, pela estabilidade e pela transparência das tecnologias, predominantemente de base eletromecânica, bastava uma educação profissional especializada, parcial, com foco na ocupação e voltada para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização (...) (Kuenzer, 2007, p. 1156).

Nesse sentido, passa a ter destaque o emprego da pedagogia tecnicista, que visava preparar os indivíduos para atuarem no processo produtivo segundo os ditames da organização fordista. No Brasil, a modernização nos processos de produção transferiu a necessidade de importação de bens de consumo – produzidos no próprio país – para a “importação de equipamentos sofisticados para atender aos altos padrões de consumo. Junto com essa importação de tecnologia, vieram também os vários sistemas de educação programada, uma vez que o computador nesse período já figurava nas escolas americanas” (Neto, 2006, p. 17).

Prevalecia uma pedagogia centrada no treinamento, na aprendizagem dos manuais técnicos a fim de que os alunos dominassem as habilidades, atitudes e conhecimentos específicos necessários à operação das novas tecnologias que se incorporavam no processo de produção (Saviani, 2008).

(...) na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária,

⁵³ Para maior aprofundamento das especificidades dos diversos acordos firmados pelo governo brasileiro e a AID, ver Romanelli, O. (1982). *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis/RJ: Vozes.

relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2009, p. 12).

Nesta proposta pedagógica, a relação professor-aluno dava-se de modo bastante formal, uma vez que cada um deveria cumprir funções pré-definidas, objetivando o bom desempenho de ambos os lados. Ao professor, cabia a transmissão de conteúdos a partir de um sistema instrucional eficaz em relação aos resultados da aprendizagem. O aluno, por sua vez, deveria receber, aprender e memorizar as informações ministradas. Desse modo, o trabalho do professor resumia-se em estabelecer a relação entre a verdade científica e o aluno, empregando métodos instrucionais previstos (Luckesi, 2005).

Importante também salientar que esta nova organização pela qual passou o sistema educacional brasileiro, que tinha por finalidade atender à lógica de produção fordista – ou seja, qualificar os trabalhadores para execução de atividades parciais e especializadas – também foi responsável por fragmentar o processo pedagógico. À semelhança do processo produtivo, o processo pedagógico também foi alvo de desarticulação entre a concepção e a execução. Tal como na fábrica, o trabalho de planejamento e organização foi separado das atividades realizadas em sala de aula.

A hierarquização de funções na escola separa o trabalho do professor, agora de executor do processo, da supervisão e da administração que têm a função de exercer o controle do processo, cujos especialistas são responsáveis pela definição do conteúdo e do planejamento. Evidencia-se, neste momento, a separação das fases de concepção e de aplicação (...) (Neto, 2006, p. 36).

Assim, ainda de acordo com Neto (2006), a pedagogia tecnicista, responsável por operacionalizar a adequação do papel da escola e do professor, coloca este último como aquele que

(...) assume a função de ‘aplicador’ de técnicas e métodos e da conquista dos objetivos, o planejamento é feito por especialistas e técnicos de educação. Os meios e os recursos passam a ser o centro da prática educativa. O conteúdo

se torna instrumental, sendo centralizado na organização racional do processo de ensino. O mais importante são os objetivos a serem alcançados e é a partir desses objetivos que todos os conteúdos são estruturados e ordenados numa sequência lógica que atenda aos princípios de eficiência, racionalização e produtividade (p. 38).

Em resumo, as reformas da educação brasileira orientadas ao atendimento das necessidades postas pelo modelo de produção fordista/taylorista – implementadas pelos acordos internacionais – deram à educação brasileira ”uma função bem parecida com a realidade da indústria e passamos a ter um sistema educacional operando fabrilmente, e dessa forma, redefinindo as funções dos professores, exigindo novas ‘habilidades e competências’” (Neto, 2006, pp. 22-23).

Em virtude deste modelo de desenvolvimento, os mecanismos de controle foram adquirindo caráter cada vez mais centralizado, tornando imprescindível que algumas competências fossem exigidas das instituições escolares e absorvidas pelos professores. As referidas competências, além de qualificar os professores seriam também necessárias para a formação de indivíduos especializados para atender ao processo de industrialização.

Como já discutimos em momento anterior, é falsa e ideológica a ideia de que a escola na sociedade capitalista possibilitaria democraticamente a equalização de oportunidades aos indivíduos. Na verdade, de acordo com Saviani (1994; 2007), existe um acirramento nas desigualdades de classe no interior do sistema educativo, uma vez que este se bifurca em dois tipos de educação: a educação dos trabalhadores e a dos proprietários dos meios de produção.

Apesar da rápida expansão dos sistemas escolares na década de 1960, desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino superior, efetivou-se um distanciamento entre a escola para os filhos dos trabalhadores, destinada à grande parte da população das periferias urbanas, e as escolas voltadas para as camadas médias e altas da população. De acordo com Kuenzer (2007), no Brasil esta diferenciação

(...) correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica⁵⁴, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. A delimitação

⁵⁴ “Ensino preparatório. (...) nome à parte introdutiva de uma ciência ou de um curso que sirva de preparação a outro curso”. (Abbagnano, 2007, p. 800). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes).

precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes (p. 1156).

A nítida separação do trabalho intelectual do trabalho manual, claramente legitimava a não integração entre educação geral e educação profissional. Ficava, portanto, justificada a diferenciação da oferta, a partir da estrutura dual do modo de produção capitalista. Para compreender esta diferenciação recorremos a Antônio Gramsci (1978) quando trata do caráter antidemocrático da escola tradicional que “ao fazer corresponder a cada classe social um tipo de escola, perpetua o privilégio do exercício de funções intelectuais e diretivas, caracteriza bem a relação entre trabalho e educação no regime de acumulação rígida” (citado por Kuenzer, 2007, p. 1157).

Assim, de acordo com Kenzer (2007), o crescimento da oferta de vagas nas escolas profissionais não resultou em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe. Entretanto, este aprofundamento nem sempre foi evidente, em virtude de uma relativa mobilidade social proporcionada pela qualificação profissional no regime de acumulação rígida. Esta mobilidade, contudo, era reduzida pelas dificuldades de acesso ao nível superior.

Em que pese, contudo, esta relativa mobilidade que conferia ar aparentemente democrático à oferta dual, os discursos sobre a educação e as práticas de exclusão não deixavam pairar dúvidas sobre o fato de que a continuidade dos estudos, de modo a promover o acesso à ciência, à tecnologia, à sócio-história e às artes e ao aprendizado do trabalho intelectual, era para poucos; tratava-se, portanto, de uma *dualidade claramente assumida* (Kenzer, 2007, p. 1157-1158, grifos no original).

O fordismo, enquanto principal modelo de acumulação do sistema capitalista do século XX, começou a dar sinais de esgotamento entre o final da década de 60 e início da de 1970, quando os ganhos de produtividade passam por forte desaceleração. Esse fenômeno tem como causa a própria dinâmica do sistema de acumulação. Se nos “anos gloriosos” de expansão do fordismo a tônica de investimentos em capital constante (máquinas) foi responsável pelos profundos aumentos da produtividade, a partir dos fins da década de 1960,

a produtividade já não compensava os investimentos em maquinaria, dado o rebaixamento da taxa média de lucro.

Segundo Antunes (1999), a chamada crise do fordismo caracteriza uma crise estrutural do capital e ruptura de um padrão de dominação. Apoiado nos escritos de Marx, Mészáros (2002) pontua três dimensões fundamentais do capital: a produção, o consumo e circulação/distribuição/realização. O autor afirma que enquanto essas dimensões funcionarem normalmente, não há crise estrutural (somente as crises cíclicas, que não afetam as três dimensões conjuntamente), já que não “colocam em xeque” os limites últimos da estrutura global. Contudo, a crise da década de 1970 constitui-se como crise estrutural do capital, uma vez que

(...) a tripla dimensão interna da autoexpansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema.

(...) quando os interesses de cada uma deixam de coincidir com os das outras, até mesmo em última análise. A partir deste momento, as perturbações e ‘disfunções’ antagônicas, ao invés de serem absorvidas/dissipadas/desconcentradas e desarmadas, tendem a se tornar *cumulativas* e, portanto, *estruturais*, trazendo com elas um perigoso complexo mecanismo de *deslocamento de contradições* (...). (Mészáros, 2002, p. 799-800, grifos no original).

O Estado de Bem-Estar Social, possibilitado no período de expansão fordista, começa também a ruir. As demandas dos trabalhadores e as políticas compensatórias do *Welfare State* – elemento vital à sobrevivência do capital – passam a ocupar o lugar de responsáveis pela crise (apesar deste ter sido, até então, fundamental na neutralização da classe trabalhadora). Assim, o capitalismo passa a fazer frente ao chamado bem-estar social, deixando de lado o compromisso anterior formado com a satisfação das necessidades da população e da ampliação da cidadania (Dias, 1998)⁵⁵.

Havia ainda uma vantagem adicional ao lado dos capitalistas: os partidos políticos e os movimentos sindicais e populares encontravam-se também em uma séria crise, enfrentando,

⁵⁵ Os principais obstáculos aos interesses do capital já não tinham a mesma força anterior. Já estava em processo o “desmonte” dos países socialistas, a partir do qual, já não havia o mesmo interesse em assegurar as melhorias nas condições de vida da população.

portanto, severas dificuldades para desmontar a estrutura social consolidada durante décadas, fazendo-se limitada a organização contra as perdas de direitos e garantias. Esta estrutura havia marcado fortemente o próprio proletariado e impedia o estabelecimento de novas formas de organização. As lutas possíveis neste momento davam-se no espaço produtivo fabril, que por um lado, possibilitou a denúncia das atrocidades no processo de produção e, por outro, dificultou a articulação com os movimentos sociais que surgiam (urbanos, feministas, homossexuais etc), conservando as práticas de auto-organização restritas aos locais de trabalho (Antunes, 1999; Dias, 1998).

Assim, no contexto de crise do fordismo, iniciou-se um processo de transição no interior do processo de acumulação de capital. A burguesia inicia lança mão de estratégias de intervenção econômica, política, ideológica e cultural, visando à reorganização da sua dominação e a retomada da taxa de lucratividade. Essa crise exprime o desmonte do modelo de produção em massa e do Estado de Bem-Estar Social e suas políticas sociais redistributivas. De acordo com Dias (1998), diante da diminuição da capacidade de acumulação fordista, o “desengessamento” das condições da acumulação torna-se uma estratégia capitalista. O autor exprime a questão do seguinte modo:

Como resolver a questão complexa da incorporação dos trabalhadores ao capitalismo, de sua integração passiva e ao mesmo tempo manter a capacidade acumulativa? Os teóricos – e práticos – do capitalismo reintroduzem uma velha alternativa: modificar a gestão e a tecnologia. *É necessário mudar a política na produção: a gestão, o comando.* Trata-se, obviamente, da obtenção da velha disciplina. E, via ‘revolução’ tecnológica, buscar a possibilidade de ampliar a produtividade do trabalho (...) (p. 49, grifos no original).

Adiante, iremos nos deter em alguns aspectos da reestruturação produtiva como, a ideologia liberal exacerbada, a reestruturação dos sistemas educacionais em acordo com a flexibilização da produção, as modificações do trabalho docente, as estratégias do capital para enfraquecer os professores material e simbolicamente e, assim, abordar as consequências destes processos para a saúde dos professores.

2.1.2. Toyotismo e Educação

As tentativas de superação da crise do capital fizeram renascer o velho liberalismo – denominado agora de neoliberalismo – e instituíram a reestruturação produtiva, ou seja, uma nova forma de regulação que visava propiciar a flexibilização da produção, a intensificação do trabalho, a desverticalização da produção, desregulamentação dos direitos sociais adquiridos pelos trabalhadores etc. “Sob a afirmação do ideário neoliberal, da nova era do mercado como única via de sociabilidade humana e da reestruturação produtiva, produziu-se um novo regime de acumulação de capital, que passou a se organizar em bases mundiais” (Duarte, 2000, p. 53).

A reestruturação produtiva fez-se por meio da flexibilização dos processos produtivos. A chamada acumulação flexível, segundo Harvey (1994), constitui-se num confronto com a rigidez do fordismo, que se ancora na flexibilidade dos processos de produção, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo (citado por Batista, 2010). Para o autor, a acumulação flexível é um processo que caracteriza-se

(...) pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (...). O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores (...). A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ (em oposição a ‘friccional’), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical - uma das colunas políticas do regime fordista (citado por Batista, 2010, p. 25).

A flexibilização do trabalho produziu uma radical reestruturação nas relações de trabalho, uma vez que a burguesia aproveitou-se da debilidade do movimento sindical para impor contratos de trabalho cada vez mais flexíveis, precarizando as relações de trabalho através da desregulamentação da legislação trabalhista, eliminando os direitos anteriores da era fordista. Esse processo ocasionou uma radical “heterogeneização, complexificação, precarização e deterioração do trabalho, aumentando a exploração sobre o contingente feminino e a subproletarização”, que se manifestou “na expansão do trabalho em tempo parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado” (Antunes, 2002, p. 51).

No âmbito do processo da produção, a reestruturação foi marcada pela adoção, em escala global, do toyotismo ou ohnismo⁵⁶, um sistema de organização da produção que se constituiu como via de expansão e consolidação do capitalismo industrial no Japão do pós-guerra. Esse período é concomitante ao auge da expansão do fordismo no Ocidente, contudo, a produção em massa não correspondia às demandas do mercado japonês naquele momento⁵⁷.

Nos anos 1980, o toyotismo tornou-se referência nos países ocidentais à medida que estruturava a organização da produção e seu fluxo, suprimindo os estoques da linha de montagem, racionalizando o uso de materiais e equipamentos, com vistas a estabelecer o enxugamento de pessoal. Este novo sistema, com ênfase no aumento da produtividade, buscava disponibilizar uma maior variedade de produtos de alto padrão de qualidade através da fábrica mínima ou fábrica enxuta (Coriat, 1994, citado por Batista, 2010).

No contexto de acumulação flexível, o *toyotismo* é o “carro-chefe” do processo de reestruturação produtiva, uma vez que são seus protocolos “(...) técnico-organizacionais que são traduzidos em valores e as regras de gestão do trabalho vivo nas grandes empresas e que atingem hoje os mais diversos empreendimentos capitalistas, seja da indústria ou dos serviços”. Dessa forma, no cenário da reestruturação produtiva, as empresas são forçadas pela concorrência “(...) a adotar procedimentos técnico-organizacionais oriundos da matriz ideológico-valorativa toyotista.” Assim, os valores e dispositivos organizacionais desenvolvidos originalmente no Sistema *Toyota* de Produção, foram se tornando senso comum na área da gestão do capital (Alves, 2007, p. 38).

Entre os dispositivos organizacionais implementados no processo produtivo, destaca-se o trabalho em equipe, responsável pela operação de um sistema automatizado, em que cada trabalhador exerce múltiplas e variadas funções. A essência do processo é manter o funcionamento ininterrupto das máquinas, reduzindo ao máximo os períodos em que ficam ociosas. Assim, neste processo, os trabalhadores não apenas operam simultaneamente diversas máquinas, como também precisam estar aptos, a qualquer momento, a substituírem o trabalho de qualquer membro da equipe. A gestão da produção tem como princípio o *just-in-time* e o *kanban*⁵⁸, além das políticas de controle da qualidade total/círculos de controle da qualidade

⁵⁶ Denominado deste modo em referência Kiichiro Ohno, engenheiro responsável pela criação deste modelo produtivo na fábrica *Toyota*.

⁵⁷ Segundo Lima (2011), o mercado japonês caracterizava-se por uma demanda interna diferenciada, pela sua configuração geográfica e demográfica, assim como por exíguas possibilidades de consumo. Além disso, havia as dificuldades impostas pela concorrência internacional para uma economia enfraquecida em decorrência da Segunda Guerra Mundial.

⁵⁸ Just-in-time caracteriza uma estratégia que visa reduzir os estoques de matéria-prima, de peças intermediárias empregadas na produção e também dos produtos finais. O termo pode ser traduzido como “no tempo correto”. O

(CQT/CCQs) (Antunes, 2002). Ou seja, nesse sistema, o trabalhador passou a operar simultaneamente várias máquinas ao mesmo tempo, a produção aumentou sem que houvesse ampliação do número de trabalhadores e a produção de mercadorias deixou de ser feita em excesso, passando a serem produzidas apenas o necessário e no menor tempo possível, na filosofia das “fábricas enxutas” ou *lean manufactures* (Antunes, 2002).

O modo tradicional de fornecer materiais a partir do processo inicial para o processo final da produção foi transferido no sentido inverso, sendo interrompido em situações de irregularidades, eliminando o desperdício da produção em massa convencional e potencializando a força de trabalho na supervisão de várias máquinas ao mesmo tempo. Tais fundamentos desenvolveram a idéia do trabalho em equipe, dos círculos de controle da qualidade (CCQs), da multifuncionalidade, da flexibilidade e do estímulo à iniciativa do trabalhador (...) (Batista, 2008, p. 10).

Antunes (1999) relata que os procedimentos acima mencionados colocaram sob a responsabilidade do trabalhador a qualidade exigida no processo produtivo e o controle direto por parte deste. De igual modo, tornaram-se funções do operário a análise de suas atividades e de seus desempenhos, no sentido de indicar melhorias para incrementar a produtividade. Desse modo, ficou abreviado o trabalho improdutivo das atividades de manutenção e inspeção, uma vez que estas atividades foram incorporadas ao trabalho produtivo. Ainda de acordo com o autor, este modelo de produção aplica-se em uma estrutura horizontalizada, valendo-se da desconcentração produtiva através das terceirizações ou subcontratações. Isto posto, a empresa elenca e torna central sua especialidade dentro do processo produtivo (teoria do foco) e desloca a terceiros frações do processo que era anteriormente realizados por ela, deixando no interior da empresa um número menor de operários qualificados, multifuncionais e envolvidos com o *modus operandi* desse modelo de produção.

Segundo Duarte, a reestruturação produtiva do capital veio buscar adequar a produção à lógica do livre mercado, ou seja, impondo a flexibilização da produção com novos padrões de produtividade, modificando a forma de produzir mercadorias:

kanban (ou cartão) se constitui como outra estratégias empregada na produção, atrelada ao Just-in-time. Através do *kanban* busca-se o maior controle e manutenção dos estoques mínimos: cada setor da produção, por meio do cartão, aciona o setor imediatamente anterior e informa a quantidade exata a ser produzida. Para este sistema funcionar de forma adequada, exige-se da fábrica uma organização fixa das seções, cada uma operando de forma independente mas em estreita relação com as demais (Gounet, 1991).

Nasceu desse processo uma empresa mais flexibilizada, baseada no padrão tecnológico da era da informática, produzindo a fragmentação e dispersão do processo de produção por várias nações e ainda uma variedade de modalidades para contratação da força de trabalho (...). Ele contrata o trabalho formal com proteção social, no caso do núcleo de trabalhadores mais qualificados e estratégicos ao processo produtivo, contrata por tempo parcial utilizando-se do trabalho precário, terceiriza parte de suas atividades repassando-as a outros (2000, p. 54).

A reestruturação produtiva – efetivada por meio da flexibilização dos processos produtivos – para atender as demandas colocadas pela crise do fordismo, recriou o padrão de trabalhador necessário para as novas necessidades do capital. Necessita-se agora, como pontua Duarte (2011), de um trabalhador de perfil empreendedor, flexível, responsável, sociável, comunicativo, qualificado, informado, aos moldes do *toyotismo*. Assim, o trabalhador do final do século XX tornou-se um supertrabalhador comprometido com a produção e, por conseguinte, com a geração de capital. Comprometido também com seu trabalho em troca de um salário e, algumas raras vezes, obter juntamente com seus pares uma parcela do lucro do capitalista (Programa de Participação nos Lucros).

Segundo Gounet (1991), o toyotismo apresenta-se como resposta para a crise do fordismo nos anos 1970. O autor sintetiza as manifestações do trabalho neste modelo produtivo:

Ao invés do trabalho desqualificado, o operário torna-se polivalente. Ao invés da linha individualizada, ele se integra em uma equipe. Ao invés de produzir veículos em massa para pessoas que não conhece, ele fabrica um elemento para a ‘satisfação da equipe que está na sequencia da sua linha’. Em síntese, com o toyotismo, parece desaparecer o trabalho repetitivo, ultra-simples, desmotivante e embrutecedor. [Ironicamente conclui] Finalmente, estamos na fase do enriquecimento das tarefas, da satisfação do consumidor, do controle de qualidade" (citado por Antunes, 2002, pp. 35-36).

Outro aspecto a se pontuar é em relação perfil fordista/taylorista de trabalhador. Segundo Duarte (2011), este perfil não foi completamente colocado de lado no toyotismo, mas foi agregado, ganhou novas características:

É como se o homem robô taylorista não tivesse desaparecido, mas assumido mais um programa em seu perfil: o do intelectual autônomo e autorregulador, para o qual é possível ser seu próprio rigoroso, inteligente e criativo diretor, inteiramente capaz de estabelecer por si mesmo objetivos essenciais para o sucesso da produção da qual não é dono (pp. 42-43).

Como afirma Batista (2010), o segredo do toyotismo – através de seus mecanismos e estratégias organizacionais – constitui-se difundir o quanto possível a ideia de comprometimento e envolvimento no trabalho em equipe. Para além da pressão da empresa, o trabalhador também é estimulado pela pressão coletiva realizada pela sua própria equipe de trabalho. Nesse sentido, Alves (2007, p. 137) pontua que o carrasco dos trabalhadores converte-se no “próprio coletivo de trabalho constituído pelo capital. O que pressupõe, portanto, incrementar a manipulação por meio da supervisão e do controle operário, exercido pelos próprios operários”, tornando, dessa maneira, quase desnecessário o controle burocrático.

Nesta perspectiva, coloca-se como estratégia também a destruição dos coletivos dos trabalhadores, incentiva-se a competitividade entre os pares (esta como estratégia última buscando elevar a produtividade). Apesar de trabalharem conjuntamente, promove-se a ideia de que o outro trabalhador é uma ameaça, concorrente direto, sem falar na massa de trabalhadores desempregados nesse momento em função do enxugamento de pessoal das fábricas.

(...) Busca-se destruir não apenas o trabalhador coletivo, mas seus coletivos. Em suma, quer-se produzir um operário parcelar, descontínuo e, acima de tudo, inteiramente subordinado ao capital. Um trabalhador que, por medo de perder o emprego, defende não apenas a produtividade do capital mas, até mesmo, a demissão dos seus companheiros. O caso das ilhas de produção é exemplar: faz-se com que um trabalhador vigie o outro, dispensando assim a vigilância do patrão (Dias, 1998, p. 50).

Portanto, o toyotismo implementa uma nova forma de envolvimento, de estímulo à participação estimulada e de engajamento que busca a “captura” da subjetividade do trabalhador. Forja-se uma nova subjetividade, através do acirramento da competição entre os trabalhadores, tentando-se eliminar a noção de coletivo.

Em resumo, assim configura-se o operariado que a classe dominante necessita, envolvido com o trabalho, a produção e o lucro, ausente de questionamento das relações de trabalho, sem pressões de classe e sem sindicatos estabelecidos que engajem na luta contra os novos mecanismos de dominação. O trabalho segue, portanto, submisso ao capital, com “nova roupagem” das formas de submissão, enredando novos caminhos para cumprir os mesmos objetivos de dominação da classe burguesa.

A partir da reestruturação produtiva do capital, houve uma mudança na organização das fábricas, de modo a superar a crise do fordismo. Passou-se a exigir, portanto, um novo perfil de trabalhador, afinado com os processos de flexibilização, como já comentamos. Diante dessas circunstâncias, foi necessário o Estado modificar suas formas de continuar assegurando a hegemonia da classe burguesa. Fazia-se imperativo disseminar novos aspectos ideológicos, implementar reformas na gerência do Estado, sobretudo nas áreas sociais e nas políticas educacionais. Como aponta Alves (2009), a reestruturação produtiva tem um alcance maior do que apenas o processo produtivo, já que se constitui numa totalidade concreta da reestruturação do capital, de modo a provocar “ondas reestruturativas” na economia, produção, política, cultura, tecnologia e psicologia social. Ou seja, são processos reestruturativos que se refletem em todas as esferas da sociabilidade, com implicações para o mundo do trabalho e para as formas de viver, sentir e pensar. O autor conclui que, ao surgir um novo e precário mundo do trabalho, surge também

(...) um novo mundo da economia (financeirização), mundo da política (Estado neoliberal), mundo da cultura (pós-modernismo), mundo da tecnologia (III Revolução Industrial com suas terceira e quarta revoluções tecnológicas) e mundo da sociabilidade (o sóciometabolismo da barbárie) (Alves, 2009, p. 34).

A condição social estável possível pelo regime fordista de acumulação até a década de 1970 foi sendo modificada pelas reformas neoliberais empreendidas principalmente a partir da eleição dos governos de Margaret Thatcher na Inglaterra em 1979 e Ronald Reagan nos Estados Unidos em 1980 (Batista, 2010; Ferreira, 1997).

Teve início um processo de reorganização do capital e de seu respectivo sistema político-ideológico. O capital, a fim de recompor as condições para sua manutenção e expansão, lança mão do neoliberalismo e seus instrumentos de desregulamentação dos

direitos do trabalhador, de privatização do Estado, de desconstrução do complexo produtivo estatal, relacionados atrelado ao processo de reestruturação da produção e do trabalho.

A reestruturação produtiva, fórmula privilegiada de resposta capitalista à sua crise, necessita cada vez mais limitar os direitos sociais e os gastos estatais correlatos. Transformar em objeto mercantil a previdência, a saúde e a educação. O Estado deve abandonar o campo do social, deve transformá-lo em terreno de caça mercantil. Tudo, absolutamente tudo, deve ser submetido à mercantilização (...) (Dias, 1998, pp. 51-52).

No Brasil, o neoliberalismo ganha força e expressão apenas nos fins dos anos 1980. Com o fim do regime militar (1985) e no bojo do processo de redemocratização do País, ocorre uma revitalização do movimento sindical, com conquistas de novos direitos trabalhistas e previdenciários, presentes na Constituição de 1988. Além disso, neste processo foi possível o fortalecimento das organizações de base, estabelecimento de instrumentos de negociação coletiva, reconstrução de centrais sindicais e conquista de reconhecimento social (Ferreira, 1997).

Esse movimento, contudo, contrastava como que vinha ocorrendo nos países centrais, onde os sindicatos agonizavam com a consolidação das políticas neoliberais e a reestruturação produtiva, destacando-se queda de representatividade, dificuldade de agregar os interesses dos trabalhadores, aliados às perdas de direitos sociais conquistados em período anterior e elevação das taxa de desemprego.

No Brasil, nos anos 1980 fizeram-se sentir os reflexos causados pela crise da dívida externa, pela estagnação da economia, com altas taxas de inflação e por baixos índices de crescimento econômico. No final da década, chegou ao país a reestruturação dos processos produtivos e suas conseqüentes implicações econômicas e políticas, já em andamento nos países centrais. Para enfrentar a crise, o Estado brasileiro priorizou a execução de políticas macroeconômicas implicadas com o combate à inflação, que acabaram por ampliar o desemprego e levavam à desregulamentação dos mercados de trabalho (Duarte, 2000).

Já a década de 1990, assistiu-se ao apelo do discurso da necessidade de modernização do país, com ênfase na sua adaptação aos padrões de concorrência internacional. O Brasil e os demais países periféricos deveriam se afinar à economia mundializada, seguindo as orientações dos centros hegemônicos sob a influência direta de instituições financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID). Para Duarte (2000), essas instituições – reunidas em Washington em novembro de 1989 – traçaram diretrizes para a América Latina, tais como: “abertura das economias ao comércio e finanças internacionais, redução dos gastos públicos (privatizações, quebra de monopólios e enxugamento de gastos sociais), desregulamentação dos mercados (ênfase no investimento privado), combate à inflação, maior disciplina fiscal etc” (p. 56).

Assim, trataremos de enfatizar a partir de agora, as reformas neoliberais implementadas no setor da educação, de modo a compreender como o espaço pedagógico foi alterado com vistas a empreender medidas para ajustar a escola aos novos moldes da produção capitalista na era da acumulação flexível. E nesse ínterim – em que novamente o processo produtivo solicita da escola a formação de trabalhadores aptos a atenderem as demandas do capital – abordaremos também os novos mecanismos ideológicos (reavivamento dos ideais liberais, com “nova roupagem”) colocados em pauta, assim como também trataremos dos rearranjos ocorridos no trabalho docente, de modo a entender como tais concorrem para a produção dos adoecimentos e sofrimentos psíquicos deste trabalhador.

2.1.3. Toyotismo, o trabalho do professor e o adoecimento

As reformas no sistema educativo brasileiro (e em diversos países da América Latina) tiveram uma clara influência a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em março de 1990. Esta conferência significou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo: a educação para a equidade social (Oliveira, 2003; 2004).

A Conferência Mundial de Educação para Todos (...) foi patrocinada e coordenada pelos organismos multilaterais (BIRD, BID, UNESCO, USAID e UNISEF) e teve a participação de 155 países, entre eles o Brasil, que figurava entre os mais populosos e com elevadas taxas de analfabetismo, repetência, evasão escolar, etc.. Nesta conferência, tendo por base as experiências de implementação dos planos de ajustes neoliberais por Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos EUA, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, carta-compromisso que estabeleceu o prazo de dez anos para a aplicação de diretrizes educacionais patrocinadas pelo Banco Mundial e outros órgãos internacionais, em associação com os governos e organizações não governamentais (ONGs) (Neto, 2009, citado por Lima, 2011, p. 135).

Os países em desenvolvimento, segundo Oliveira (2004), – signatários da carta-compromisso – de modo a cumprirem os compromissos firmados na Conferência de Jomtien, tiveram que pôr em marcha meios de elevar os índices de atendimento em educação às populações, sem que com isso houvesse destinação de recursos orçamentários na mesma proporção. Segundo Carnoy (1992), a redução das desigualdades sociais deveria efetivar-se a partir da expansão da educação, que permitiria às populações vulneráveis encontrar soluções para sua própria sobrevivência.

Nesse sentido, a educação é encarada (ideologicamente) como principal maneira de distribuir renda e garantir mobilidade social. Soma-se a essa ideia à noção de que atualmente o acesso à cultura escrita, letrada e informatizada faz-se imperativo e constitui-se como única forma de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na sociedade do terceiro milênio (Delors, 1998, citado por Oliveira, 2003; 2004). Aqui percebe-se uma mudança em relação a função atribuída à escolaridade, ancorada nos princípios do individualismo levados ao extremo. Se na era fordista a escolaridade ofertava a promessa do pleno emprego, de caráter coletivo, na reestruturação produtiva toyotista esta passa a ser promessa da empregabilidade, de caráter privado. Fica evidente agora que a ênfase está nas capacidades e competências que cada indivíduo deve obter no sistema educativo a fim de atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Segundo Gentili (2005), “restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho” (p. 51).

Retomando as ideias acima mencionadas de Delors, temos uma dupla maneira de enfocar as reformas educacionais que se implementaram no Brasil e América Latina nesse período:

(...) a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza⁵⁹. A fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas

⁵⁹ Para os propósitos deste trabalho, nos ateremos apenas à primeira questão: a educação orientada à formação para o trabalho. Para maior aprofundamento no tema da educação orientada à gestão da pobreza, ver Oliveira, D. A. (2000). *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis/RJ: Vozes.

educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo (Oliveira, 2004, pp. 23-24).

Tendo isso em conta, podemos ver a orientação do Estado (mínimo) neoliberal em deixar de se responsabilizar totalmente pela educação, colocando outras esferas da sociedade para compartilharem a função. Um exemplo de apelo ao voluntarismo é o programa “Amigos da Escola”, que objetiva uma parceria entre sociedade civil e Estado, de modo a mobilizar a população leiga a contribuir financeiramente, entrar nos espaços escolares, fornecer gratuitamente cursos diversos, atividades esportivas, de recreação, ou até mesmo realizar pequenos reparos na infraestrutura das escolas⁶⁰.

Nas palavras de Costas *et al* (2009):

Na conjuntura neoliberal, o Estado assume a forma de mínimo no que tange ao investimento no social; a escola permanece formando mão-de-obra para nova organização do trabalho, mas agora contando com financiamento cada vez mais restrito do Estado e inserção de fontes alternativas de financiamento, que trazem consigo ingerência da esfera privada sobre a educação escolar formal pública (citado por Lima, 2011, p. 135)⁶¹.

Antes de prosseguirmos, é preciso pontuar as razões pelas quais os países periféricos aceitaram e se submeteram às influências das agências multilaterais (BM, FMI, USAID, UNESCO etc) para as reformas na Educação. Conforme pontuam Barreto e Leher (2008), a agenda do ajuste estrutural do Banco Mundial, por exemplo, efetivou-se a partir das condições impostas por este organismo no contexto da Crise da Dívida de 1982⁶². Como avalista dos países que protagonizaram a crise (Argentina, Brasil e México), o BM fez a exigência de “corajosas reformas de ajuste estrutural”, como contrapartida aos empréstimos. No Brasil, um dos determinantes para explicar a proeminência do capital rentista no bloco de poder foi a renegociação da dívida contraída no escopo do Plano Brady, concluído em 1994, que

⁶⁰ Silva (2007) ressalta que além dessas atividades, a população leiga também é chamada para uma participação no direcionamento do processo pedagógico propriamente dito, que deveria ser realizado por educadores devidamente formados. Neste sentido, Oliveira (2004) pontua que “a ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública, apelam para o voluntariado e contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é mais importante no contexto escolar” (p. 1135).

⁶¹ Segundo Barreto & Leher (2003), não foi por descuido que na Lei de Diretrizes e Bases (1996) foram invertidos os termos da Constituição: “a educação é um dever da família e do Estado”, colocando a família antes do Estado, ou seja, o privado antecedendo o público.

⁶² Para mais detalhes ver Gonçalves, R & Pomar, V. (2000). *O Brasil endividado: como nossa dívida externa aumentou mais de 100 bilhões de dólares nos anos 90*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

converteu os títulos nominais da dívida em títulos ao portador. Desde então, o valor do título no mercado, referenciados no “risco-país”, fica sob a dependência da avaliação das políticas econômicas pelas financeiras e pelos fluxos e influxos de capital. “Na prática, os governos tornaram-se reféns do capital rentista que paulatinamente pôde ampliar sua participação nos excedentes econômicos do país” (p. 430). É neste cenário, portanto, que se configura o projeto Educação levado a cabo a partir dos direcionamentos, principalmente, do Banco Mundial.

No Brasil, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) foi o responsável por executar as diretrizes da Conferência de Jontiem, cuja expressão política encontra-se no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) – em vigor desde 1995 – respaldado pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para Educação (Lei 9.697/96) sancionada no ano seguinte. O Plano Decenal de Educação para Todos, como ficou denominada essa recente reestruturação legislativa, tinha como objetivo fundamental adequar a educação nacional à economia de mercado globalizada, consonante com o Estado mínimo neoliberal. Deste modo, suas principais diretrizes podem ser assim resumidas: descentralização financeira e administrativa; prioridade para o ensino fundamental; a municipalização (como forma de dar novo aporte de recursos à educação através dos investimentos municipais); reforma do ensino médio; parceria com a comunidade e empresas; avaliação do desempenho do professor; a avaliação institucional e a avaliação do rendimento dos alunos escolar (Batista, 2010; Oliveira, 2004; Neto, 2009, citado por Lima, 2011).

Em relação à necessidade de ampliar a educação básica⁶³ sem, contudo, implicar em grandes investimentos orçamentários do Estado, tal como preconizam as agências internacionais, Kuenzer (2000) pontua a orientação de priorizar o ensino fundamental nos países periféricos:

(...) em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o Ensino Médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o Ensino Fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como

⁶³ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), educação básica se caracteriza pelo primeiro nível de ensino escolar, compreendendo três etapas: a educação infantil (para crianças até 5 anos), ensino fundamental (ampliado de 8 para 9 anos a partir da Lei 11.274/2006 – para alunos de 6 a quatorze anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos). No Brasil, a ampliação da educação básica significou a universalização da educação até o Ensino Médio, contrariamente ao que acontecia em outros países periféricos e às recomendações do Banco Mundial. A especificidade brasileira se dá por conta de que ao final da década de 1980, os movimentos sociais, partidos políticos e centrais sindicais ganhavam novo impulso reivindicatório, tendo em vista que o período é marcado pelo fim da ditadura militar e pela redemocratização. Com isso, frente às pressões dos organismos internacionais, as demandas populares conseguiram pautar a universalização da educação no país, impedindo que as diretrizes destes organismos se consolidassem de maneira plena.

estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal (citado por Batista, 2010, p. 245).

Ainda segundo o autor, a referida recomendação do Banco Mundial está subsidiada numa pesquisa que assevera que o investimento na educação básica – oito anos no máximo para cada indivíduo (segundo a estimativa realizada na década de 1990, em que foram produzidas as recomendações e também na qual foi aprovada a LDB) – traz maior retorno econômico⁶⁴. Desta maneira, para o Banco Mundial torna-se desinteressante financeiramente fazer investimentos em formação cara e prolongada, devido à crescente eliminação de postos de trabalho e das transformações tecnológicas e organizacionais, ademais do fato dos indivíduos necessitarem trabalhar para sobreviver, não podendo dispensar muito tempo num curso técnico, por exemplo.

A referida pesquisa do Banco Mundial sustenta o mesmo discurso fundado na lógica de investimento atrelado ao retorno econômico, ancorado em aspectos notadamente ideológicos e excludentes. Segundo Kuenzer (2000), a pesquisa aponta para a “(...) a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo os resultados da investigação, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres” (citado por Batista, 2010, p. 246). Deste modo, o documento indica que para estas minorias, “o mais racional” estaria em fornecer somente a educação fundamental, padrão mínimo de exigência para a participação cidadã e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, somada à qualificação profissional de curta duração e baixo custo.

Com a reforma educacional dos anos 1990 o Brasil passou a adotar as recomendações do Banco Mundial e organizar todo o sistema educacional em conformidade com essa lógica. O grande argumento para limitar a universalização ao ensino fundamental era que o nível de escolaridade no Brasil era muito baixo. O país caminhava para uma economia de primeiro mundo, com uma força de trabalho de terceiro. Nesse sentido, garantir uma padronização equivalente à oitava série seria uma revolução, pois atenderia às exigências de novos requisitos, atributos e habilidades exigidas do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva (Batista, 2010, p. 246).

⁶⁴ “a análise econômica da educação em geral, e a análise das taxas de retorno em particular, é um instrumento de diagnóstico *para começar* o processo de estabelecer prioridades e para considerar formas alternativas de atingir objetivos num enfoque setorial” (Banco Mundial, 1995, citado por Coraggio, 2000, p. 95).

No que se refere aos conteúdos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), já se pode observar alguns termos que mantêm relação com as novas exigências de formação da era toyotista⁶⁵. Em relação às finalidades da educação de modo geral, expressa-se no artigo 22, que estas devem “(...) desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, p. 9), e a etapa final da educação básica tem por objetivo, de acordo com o artigo 35, a preparação “para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996, p. 14). Assim, a educação básica tem o duplo papel de preparar para o trabalho e para a conquista da cidadania. Segundo Batista (2010), o conteúdo da legislação ancora-se numa concepção ideológica ao indicar para inserção social por meio da educação, não explicitando as transformações contemporâneas do mundo do trabalho e o progressivo aumento do desemprego e de outras formas de trabalho como o informal, precário e destituído de direitos.

Outra legislação que aponta um alinhamento relacionado com a reestruturação produtiva do capital são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs)⁶⁶. Com a instituição do Ensino Médio a educação teria por objetivo relacionar-se com o mundo do trabalho e com a prática social. Ou seja, os PCNs também perseguiram o modelo das competências, já que tinham como pressuposto que o Ensino Médio estabelece uma concepção “(...) que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos” (Brasil, 2000, p.10). Assim, frisa que este nível de ensino deve permanentemente almejar “(...) a formação da pessoa, de maneira a desenvolver

⁶⁵ Segundo Batista (2010), na LDB a noção de *competência* aparece ainda de forma muito tímida, citada pela primeira vez apenas no capítulo 23. No cenário da elaboração da LDB “não se falava ainda nem em certificação por competências, noção que aparecerá em documentos oficiais posteriores. Nesse sentido, fica patente que a *noção de competências* não é um conceito presente no arcabouço vocabular dos ideólogos reformadores da educação (...) na origem da reforma educacional na década de 1990”. A lógica das competências não se fazia presente ainda no ideário neoliberal brasileiro. Até então, no que se refere à educação “falava-se genericamente em formação geral para o trabalho, qualificação para o trabalho, habilitação profissional, aptidões para a vida produtiva, mas não em competências.” (p. 251, grifos no original). Segundo o autor, o conceito de competência começa a surgir de forma consistente a partir do Decreto n.º 2.208/97.

⁶⁶ As diretrizes curriculares nacionais, como consta na LDB, são de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE). Sobre as Diretrizes para a Educação Básica, no âmbito do Conselho, fica sob domínio da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que delibera acerca das Diretrizes propostas pelo MEC. A definição das Diretrizes Curriculares constitui-se em uma exigência, que tem por função normatizar e sistematizar os princípios gerais da LDB. As Diretrizes Curriculares, portanto, devem especificar estes princípios presentes na LDB para um plano mais próximo da ação pedagógica, promovendo uma formação nacional comum (Batista, 2010).

valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa” (Brasil, 2000, p. 10). Igualmente, corrobora-se a necessidade de atender as exigências da “(...) preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo” e, em última instância, promover a garantia do desenvolvimento “(...) das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos” (Brasil, 2000, p. 10).

No que tange especificamente à educação profissional, através do decreto 2.208 de 1997 – que regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, normatizando a educação neste nível de ensino - em seu artigo 1º também é possível identificar o estabelecimento da função da escola em promover a vinculação com o mundo do trabalho para capacitar os educandos nas atividades produtivas. Neste documento já aparece a concepção da formação de habilidades gerais e específicas nos futuros trabalhadores. Sobre os principais objetivos desta referida educação, destacam-se:

- I. Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II. Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III. Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV. Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (Brasil, 1997).

Neste documento já aparece a concepção da formação de habilidades gerais e específicas necessárias aos futuros trabalhadores. Igualmente se faz presente a noção de especialização e aperfeiçoamento dos conhecimentos referentes ao domínio de tecnologias no processo produtivo, outra marca da reestruturação produtiva.

Ainda sobre a educação técnica-profissional, afora o Decreto 2.208/97, o Parecer CNE/CEB nº 16 é outro exemplo da presença da ideologia neoliberal na educação, calcada na lógica das competências. O referido parecer define competência profissional como “(...) a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades

necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Brasil, 1999, p. 24)⁶⁷.

As mudanças produzidas na educação brasileira para adequá-la à flexibilização dos processos produtivos não tiveram ênfase somente na legislação, de modo a adequar seus objetivos e conteúdos pedagógicos ao novo ordenamento do capital. As alterações também se produziram nos aspectos organizacionais, de gestão e avaliação do sistema educativo. A flexibilização, para efetivar sua lógica, precisou ser executada em diversos níveis, modificando o conteúdo e a forma da educação brasileira.

Nas reformas realizadas no Brasil, segundo Oliveira (2004) é possível identificar uma nova regulação das políticas educacionais. Alguns fatores que corroboram esta afirmação, pode-se pontuar:

a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (...); a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC⁶⁸), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (p. 1130).

Tal como no processo produtivo, na lógica da avaliação de desempenho dos trabalhadores, o Estado assume a função de avaliador da educação, utilizando-se destes instrumentos para testar, não o conhecimento, mas o desempenho dos alunos.

Esta nova regulação incide de forma incisiva na estrutura, gestão e estrutura das redes públicas de ensino. Dão encaminhamento às deliberações que reconfiguram as redes nos seus aspectos físicos e organizacionais, e estão alicerçadas nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, trazendo para o campo pedagógico estes originalmente pertencentes às teorias administrativas (Oliveira, 2004).

⁶⁷ Para maior conhecimento da presença da lógica das competências na legislação brasileira, sobretudo no nível da educação profissional, consultar Batista, R. L. (2010). *A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva*. Tese de doutorado. Marília/SP: UNESP.

⁶⁸ Respectivamente. Sistema de Avaliação da Educação Básica; Exame Nacional do Ensino Médio e Exame Nacional de Cursos (antigo “Provão” (1996-2003), realizado com alunos do Ensino Superior em fase de conclusão da graduação. Atualmente foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

As reformas educacionais promovidas a partir da década de 1990, no contexto do neoliberalismo e de “enxugamento” do Estado neoliberal, com limitação dos recursos para a educação, sobrecarregaram os trabalhadores, tal como no processo produtivo em que o trabalhador sempre é um dos principais “mecanismos” a ser ajustado. Como aponta Oliveira (2003), não foram apenas as responsabilidades sobre os professores no sucesso ou fracasso das mesmas que lhes “pesou os ombros”. As reformas determinaram uma reestruturação do trabalho docente, resultado da combinação de diversos fatores que se fizeram presentes na gestão e organização do trabalho escolar.

As referidas modificações na educação trouxeram novas normas de organização do ensino, que conduziram à uniformização de relevantes processos, tais como as propostas curriculares centralizadas, a padronização do livro didático, as avaliações externas etc. A padronização destes processos era justificada pela expansão da escolarização, mas acarretava numa massificação do ensino (Oliveira, 2003).

Para realizar a descentralização do sistema educacional, avaliava-se que não seria suficiente fragmentar o sistema em unidades escolares com relativa autonomia, se os professores e os currículos não fossem também flexibilizados. Barreto e Leher (2003) ironizam o “discurso monocórdio” adotado para deslegitimar os trabalhadores docentes que, à época, tentavam fazer certo enfrentamento das reformas em curso e manter os direitos conquistados em momento anterior. Os autores pontuam:

(...) “todos sabem” que as escolas não são reformadas facilmente porque os professores são avessos às mudanças, não querem assumir responsabilidades e compromissos com os pais e os alunos pobres. Ademais, os planos de cargos e salários engessam a administração. Os custos da folha de pagamento aumentam ano a ano, mesmo quando não há reajuste, em função de critérios de progressão que não privilegiam o mérito e porque os professores podem-se aposentar com o salário integral, um privilégio descabido. Professores da carreira tendem a se acomodar e os seus sindicatos, em geral opositores, articulam-se com partidos de esquerda para proteger seus privilégios. Um grande desafio da reforma, portanto, é flexibilizar o trabalho docente (p. 40).

Deste modo, ao descentralizar-se a escola e flexibilizar-se o trabalho docente, os currículos seriam facilmente também reformados e flexibilizados. “E assim, os valores que sustentam o novo espírito do capitalismo poderiam ser veiculados de forma sistemática, preparando os jovens para a ‘globalização’” (Barreto e Leher, 2003, p. 40).

Ainda segundo os autores, diante da força de mobilização protagonizada pelos professores contra as reformas neoliberais, os organismos internacionais e os governos adotaram a estratégia de enfraquecer material e simbolicamente os professores. No aspecto material, os professores foram coagidos a aceitar gratificações de desempenho, o que deixou os salários sem reajuste ou com correções inferiores aos índices inflacionários. Através de estratégias de avaliação, o controle disciplinar exercido pelos governos sobre o trabalho docente tornou-se mais ferrenho, e direcionou as lutas sindicais para os aspectos salariais. No plano simbólico, os professores foram intensamente acusados de corporativismo, desqualificando-os e resultando na construção de uma imagem extremamente negativa para esta categoria profissional.

A referida desqualificação dos professores, também pode ser observada nos documentos do próprio Banco Mundial, como podemos ver em dois exemplos a seguir:

Os professores são geralmente a maior categoria de servidores civis nos países em desenvolvimento. Devido ao fato de que frequentemente os professores são funcionários do governo central, as associações de professores são importantes no estágio da política desses países. Na América Latina (...), por exemplo, eles têm estabelecido o seu próprio partido político ou ter formado alianças com partidos trabalhistas. Quando os governos falham no estabelecimento de acordos com fortes centrais sindicais sobre as condições de trabalho dos professores, ações coletivas podem irromper, provocando distúrbios e algumas vezes levando a crises políticas com na Bolívia, no Peru, e em outros países nos anos recentes (Banco Mundial, 1995, citado por Barreto e Leher, 2003, p. 48).

Ou, na citação de Schiefelbein (1995):

Poucos professores selecionam o magistério devido ao seu interesse intrínseco, a maior parte dos professores acaba ensinando porque não são aceitos em carreiras mais prestigiadas. (...) Existe uma constante pressão no setor público por melhores salários. A pressão envolve greves anuais, porque

os professores de escolas públicas são uma grande parcela de funcionários públicos, organizados em sindicatos poderosos e apoiados por congressistas e líderes políticos (citado por Barreto e Leher, 2003, p. 49).

Depreende-se destes documentos a lógica dos mecanismos implementados pelos governos de enfraquecimento dos sindicatos e centrais sindicais. Enfraquecimento simbólico, reproduzido amplamente na mídia tradicional, de modo amplificar o discurso dos governos. Mas esta desqualificação não se dá somente simbolicamente, uma vez que necessita estar ancorada em práticas concretas para efetivar-se, como temos demonstrado alguns exemplos.

Assistia-se, portanto, a um processo de esvaziamento da função docente, decorrente das estratégias de flexibilização desta profissão. Chauí (1999), neste contexto, em relação à docência no Ensino Superior assevera:

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. (...) A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

Com relação a flexibilização do trabalho docente, redução de custos nas área educacional através do achatamento dos salários dos professores (otimização de recursos), a sua função também passa a ser alvo de reestruturação, assim como suas metodologias de ensino e didáticas passam a ser resignificadas. Na concepção ampliada de tecnologia proposta por Labarca (1995), que pauta-se na compreensão dos chamados “recursos humanos”, o professor é encarado como a “tecnologia” a ser substituída, uma vez que é considerada de alto custo e de baixa eficiência. Portanto, diante do auge do uso de novas tecnologias educacionais – mais funcionais e economicamente mais viáveis, redefine-se a função dos docentes, que deixam de ser

os principais depositários do conhecimento e passa a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Esta estratégia obriga a

reformular os objetivos da educação. O desenvolvimento de competências-chave (...) substitui a sólida formação disciplinar até então visada. O uso de novas tecnologias educativas leva ao apagamento dos limites entre disciplinas, redefinindo ao mesmo tempo a função, a formação e o aperfeiçoamento dos docentes (citado por Barreto e Leher, 2003, p. 42).

Segundo dos autores, nesse sentido, ao docente cabe simplesmente a tarefa de racionalizar o contato dos alunos com os materiais instrucionais, dos livros didáticos aos multimidiáticos. De acordo com Barreto e Leher, “com a disponibilização do material, cabe aos professores utilizá-los ‘adequadamente’, controlando o tempo de contato dos alunos com ele, monitorando as atividades, evitando desvios, ‘não atrapalhando’” (2003, p. 51).

Para efetivação da reforma neoliberal na educação, não bastava atingir os professores somente no aspecto simbólico, acusando-os de corporativismo e construindo uma imagem negativa dos mesmos. Medidas concretas se faziam necessárias, de modo a controlar político-ideologicamente sua formação e atuação profissional. Essas medidas constituem uma triangulação que sinaliza um controle sem precedentes das metas estabelecidas para a educação no país: era imperativo materializar a centralização do currículo (parâmetros e diretrizes com “tradução” para os professores, afastados do processo de elaboração dos mesmos), promovendo modalidades de avaliação unificadas baseadas em indicadores quantitativos (SAEB, ENEM, ENC), impulsionadas pelos programas e materiais de ensino à distância – marcados pelo uso intensivo das tecnologias da informação e da comunicação (Barreto e Leher, 2003).

Assim – segundo ainda os autores – por meio desta triangulação, tornou-se viável potencializar o uso da força de trabalho através de uma suposta revolução tecnológica: atender cada vez mais alunos com menos professores e comprovar a eficiência dos meios para os destinados fins, já que as diretrizes definem as competências a serem desenvolvidas pelo material elaborado para tanto e avaliadas ao fim do processo. Ou seja, “uma profecia realizável por intermédio do material” (p. 51). A aposta na eficiência desses materiais é tamanha que, se estes não atingem os objetivos almejados, coloca-se a exigência de investir-se na capacitação dos professores para uma utilização mais eficiente, sem questionar se os programas possuem qualidade ou buscar entender as condições de recepção destes pelos professores e alunos.

Diante desta mudança da função docente, os professores assumem novas funções e responsabilidades dentro do processo educativo. Ocorre um rearranjo da organização e gestão

escolar, reestruturando o trabalho docente, sua natureza e definição. O trabalho do professor não é mais caracterizado somente pelas atividades em sala de aula. A gestão escolar referente à dedicação dos professores ao planejamento, a discussão coletiva do currículo e da avaliação, e a elaboração de projetos passam a figurar entre as atividades de responsabilidade dos docentes (Oliveira, 2003).

A mesma formação dos profissionais que passa a ser aligeirada, reducionista e pragmática, vem sendo colocada como única via para os trabalhadores conseguirem ocupações ou manterem-se empregados. Contraditoriamente, a formação passa a ser uma estratégia defensiva dos docentes que, “por não conseguirem responder de forma satisfatória aos desafios da prática cotidiana, podem estar atribuindo à sua pouca capacitação a razão do seu insucesso” (Oliveira, 2003, p. 32). Em relação ao magistério, essa sensação se faz ainda mais presente pela própria natureza do trabalho: o que valoriza o professor é justamente o conhecimento que detém e pode transmitir.

Tal sentimento talvez explique tanto mal-estar manifestado pelos professores de que precisam saber cada vez mais, de que lhes faltam cursos e programas de qualificação, razão de tantas demandas pautadas pelos sindicatos dos trabalhadores docentes por maiores investimentos em formação continuada (Oliveira, 2003, p. 32).

Percebe-se, portanto, como o princípio liberal do individualismo apresenta-se de forma mais acentuada nos princípios das reformas educacionais. Mais do que nunca, desloca-se exclusivamente para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de suas atividades. Apesar de todo um quadro de modificações que alteram a função docente, os indivíduos “assumem” a ideologia individualista e buscam neles próprios as tão propagadas competências a fim de revolverem os problemas estruturais da educação.

(...) a noção de competência está intimamente ligada à capacidade dos indivíduos se adequarem a novas situações e de resolverem problemas que possam enfrentar na sua realidade de trabalho. (...) essa noção traz embutida a ideia de obtenção de sucesso, de eficiência, talvez um resgate de um dos princípios da teoria liberal clássica, (...) que pressupõe a competência para o indivíduo se lançar no mercado e sobreviver nele (Oliveira, 2003, p. 32).

Os programas governamentais colocam os professores como agentes centrais na implementação das reformas. São postos como os principais responsáveis pelo desempenho da escola, dos alunos, do sistema. “Diante deste quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. Se algo contraria as expectativas depositadas é por sua competência, ou falta dela, que o sucesso não foi obtido” (Oliveira, 2003, p. 32).

Perante as inúmeras e variadas funções que a escola pública começa a adquirir nesse momento histórico, é exigido dos professores que respondam à questões que estão além de sua formação. Estes profissionais veem-se impelidos a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais demandas favorecem um sentimento de desprofissionalização, de perda de sua identidade profissional, ao constatar que ensinar, geralmente não é o mais importante (Noronha, 2001, citado por Oliveira, 2004). Corroborar-se ainda mais este quadro pela adoção de estratégias de gestão acima apontadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado (trazendo o público leigo para os espaços pedagógicos, “invadindo” o espaço e as atribuições dos professores) com vistas a promover uma educação para todos.

Nesse contexto, conforme aponta Oliveira (2003) a desqualificação que atinge os professores nos processos de reforma que procuram retirar destes a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, somada à desvalorização desses profissionais – uma vez que veem negado e desprezado seu saber específico –, colaboram por fortalecer a sensação de mal-estar desses professores, oriunda da suposição de que são prescindíveis do processo educativo.

No plano pedagógico, algumas teorias tem representado o papel de materializar o discurso de desqualificação e esvaziamento do papel do professor. Assim, não apenas os objetivos da educação, a estrutura organizacional e de gestão da escola modificaram-se para atender as demandas da era toyotista. Um novo ideário pedagógico também fazia-se necessário para responder às exigências que surgiam: emerge a pedagogia do “aprender a aprender”.

O termo “pedagogias do aprender a aprender” foi elaborado por Duarte (2000b) e constitui-se como um termo “guarda-chuva”, por congrega características essenciais de diferentes correntes pedagógicas, como a Escola Nova, o Construtivismo, a Pedagogia das Competências e os estudos na linha do Professor Reflexivo⁶⁹.

⁶⁹ Os principais representantes dessas correntes pedagógicas são, respectivamente: John Dewey (1859-1952); Jean Piaget (1896-1980); Phillipe Perrenoud e Juan Delval; Maurice TARDIF.

O lema e as pedagogias do aprender a aprender ancoram-se na defesa da educação ao longo de toda a vida, num processo contínuo e ininterrupto. Essa perspectiva ancora-se na propagada ideologia pós-moderna de que não bastam os conhecimentos adquiridos na educação básica. Na verdade, advoga-se que a transmissão e a aprendizagem dos conhecimentos científicos deve ficar em segundo plano, uma vez que, no mundo contemporâneo – marcado pela instabilidade, pelas mudanças cada vez mais rápidas impulsionadas pela tecnologia – a prioridade deve estar no “aprender a aprender”, tendo em vista que o sujeito deve saber adaptar-se às contínuas transformações, e poder responder prontamente aos problemas que surjam, sobretudo, no processo produtivos. Assim, os conhecimentos clássicos são considerados arcaicos, e, portanto, são secundarizados, tidos como não mais relevantes no mundo globalizado (Duarte, 2000b; Eidt, 2009; Facci, 2004). Assim, a escola – segundo esta perspectiva dessas pedagogias⁷⁰ – deve priorizar o desenvolvimento nos alunos, já na educação básica, a capacidade de aprender a aprender.

Esta perspectiva pode ser verificada no “Relatório da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI”, que teve como organizador Jacques Delors (1998). Segundo este documento, é função da educação oportunizar tanto a preparação para a vida quanto favorecer as condições para aprender a aprender:

(...) em todos os países, mesmo naqueles em que todas as crianças estão inscritas no ensino básico, é preciso prestar particular atenção à qualidade do ensino. A educação básica é, ao mesmo tempo, uma preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender (citado por Eidt, 2010, p. 159).

Defende-se neste documento, a premissa central da educação ao longo de toda a vida, que esta assentada, por sua vez, em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Explicitando cada uma delas, segundo Delors (1998):

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

⁷⁰ Para maior conhecimento sobre a pedagogia das competências e do professor reflexivo, consultar Eidt (2009), Facci (2004) e Duarte (2003) que analisam de modo mais direto o significado e influências negativas dessas pedagogias na educação brasileira atual.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (citado por Eidt, 2010, p. 160).

Neste sentido, nas palavras de Batista (2010), a chamada “aprendizagem ao longo da vida” configura uma panaceia e também um paliativo ideológico, de caráter utilitarista, “voltado para o interesse da valorização e acumulação do capital, da produtividade e da competitividade, embora se apresente como um discurso altruísta recheado do assim chamado novo humanismo” (pp. 303-304).

Desse modo, fica explícita a direta correlação deste ideário com as demandas postas pela reestruturação produtiva, que exige um novo perfil de trabalhador. Segundo a literatura hegemônica, de acordo com Batista (2010), a nova base técnica e as novas formas de gestão requerem do trabalhador a capacidade de combinar habilidades específicas da qualificação (*saber-fazer*) a características gerais de caráter comportamental, um conjunto de atributos pessoais (*saber ser*). Impera, então, a lógica do pressuposto ideológico da pedagogia do “aprender a aprender”, alicerçado na pedagogia e/ou ideologia do modelo de competência.

Ocorre uma mudança do perfil e, conseqüentemente, das exigências sobre as habilidades que precisam ser dominadas pelos trabalhadores. Sobre as diferenças entre as

habilidades demandas no modelo de organização fordista para a o modelo de acumulação flexível, Teixeira (1998) afirma a ocorrência de

(...) perda de importância das habilidades manuais em favor das habilidades cognitivas (leitura e interpretação de dados formalizados; lógica funcional e sistêmica; abstração; dedução estatística; expressão oral, escrita e visual) e comportamentais (responsabilidade, lealdade e comprometimento; capacidade de argumentação; capacidade para o trabalho em equipe; capacidade de iniciativa e autonomia; habilidade para negociação). Essas novas qualificações poderiam ser organizadas em três grandes grupos: novos conhecimentos práticos e teóricos, capacidade de abstração, decisão e comunicação, e qualidades relativas à responsabilidade, atenção e interesse pelo trabalho (pp. 177-178).

Por fim, fica evidente que essa ideologia vincula-se ao toyotismo, pois, a mesma lógica de exigências sobre os trabalhadores neste modelo de produção, é colocada no interior do sistema educativo, a fim de desenvolver nos futuros trabalhadores o perfil demandado. Verifica-se, portanto, a exigência de uma qualificação que se coloque como uma espécie de “coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (Delors, 1999, citado por Batista, 2010, p. 170).

As pedagogias do aprender a aprender, assentadas nos pressupostos liberais e coerentes com o discurso pós-moderno contribuem para a desqualificação, esvaziamento da função dos professores (Facci, 2004). Conseqüentemente, estas pedagogias contribuem para a perda de identidade desta categoria profissional. Os docentes, alijados do papel de ensinar, de transmitir os conteúdos científicos clássicos – uma vez que estes são secundarizados no processo pedagógico – passam a assumir outras funções no interior do sistema. Tornam-se somente facilitadores do processo da aprendizagem dos alunos – “pois estes devem ser livres e ativos, e são dotados de criatividade, inteligência e curiosidade naturais” (Silva, 2007, p. 218), conforme assevera a pedagogia construtivista – que levará-os ao aprendizado, à construção de seu próprio conhecimento.

A desvalorização material e simbólica dos professores e o esvaziamento da função dos professores, aliadas às transformações organizacionais, de gestão, à assimilação de novas

responsabilidades etc, tem contribuído também para o surgimento de amplas insatisfações nesta categoria profissional, assim como para o aparecimento de adoecimentos de caráter psicológicos⁷¹.

As preocupações com a saúde do professor no Brasil são bastante recentes, sobressaindo se os relevantes estudos de Codo (1999) e Lemos (2005). Essas pesquisas apontam que os problemas de saúde que atingem a categoria mantêm íntima relação com um conjunto de fatores, entre os quais se destacam: o tipo de trabalho exercido, considerando-se a responsabilidade pela formação de outros sujeitos; o excesso de trabalho; a precarização do trabalho, a perda de autonomia, a sobrecarga de trabalho burocrático, ao quadro social e econômico e às condições de vida dos alunos. Estes fatores estão diretamente vinculados às condições objetivas impostas pelas reformas educacionais da década de 90, marcadas pelos processos que instituíram mecanismos de avaliação institucional e currículos padronizados e desvinculados da prática cotidiana do trabalho do professor, característicos de um modelo produtivista e pragmático (Landini, 2008).

Delcor *et al* (2004) produziram uma pesquisa na cidade de Vitória da Conquista (Bahia), contando com professores do Ensino Infantil até o Ensino Médio, somando mais de seiscentos docentes da rede particular de ensino. Constatou-se neste estudo que, dentre diversos problemas de saúde, quase 60% dos sujeitos apresentavam queixas psicossomáticas ou relacionados à saúde mental/cansaço mental. O estudo aponta ainda que em relação aos distúrbios psíquicos menores (DPM)⁷², a incidência entre os professores foi de 41,5%. Em estudos realizados anteriormente, a prevalência ficava faixa entre 18 a 24,2%, indicando, portanto, um considerável aumento no índice deste adoecimento.

Outro estudo que também enfocava a incidência de distúrbios psíquicos menores em professores da rede particular de ensino de Salvador (Bahia), verificou que cerca de 20% dos docentes apresentavam sintomas relacionados. Ou seja, um em cada cinco indivíduos estudados era suspeito de portar algum distúrbio psíquico (Araújo, Reis, Sivany-Neto & Kawalkiewicz, 2003).

A pesquisa efetuada por Marchiori, Barros & Oliveira (2005), que buscava traçar o perfil epidemiológico de uma amostra de 607 professores da rede pública de Vitória (Espírito Santo), apontou que havia problemas relacionados à dinâmica entre o processo de trabalho e a produção de saúde-doença nos docentes, evidenciando os fatores de desgaste no trabalho.

⁷¹ Como veremos na terceira Seção deste trabalho, os adoecimentos de ordem psíquica eram, até a década de 1990, ainda pouco numerosos.

⁷² Na terceira Seção deste trabalho, apresentaremos a descrição deste e de outros termos e conceitos mais frequentemente utilizados para definir algum tipo de adoecimento ou comprometimento psíquico.

Conforme a pesquisa, 44,98% dos participantes apresentaram problemas de saúde vinculados a transtornos mentais.

Araújo *et al.* (2005), avaliando as condições de trabalho e saúde de professores numa instituição de ensino superior, encontraram dados alarmantes nessa população. Foram estudados 314 professores com vínculo contratual permanente, de todos os departamentos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Os resultados evidenciaram que as queixas relacionadas à saúde mental de maior prevalência foram cansaço mental (44,0%), esquecimento (20,3%), nervosismo (18,5%) e insônia (14,1%).

As condições indicam um quadro cada vez mais precarizado de trabalho, saúde e vida dos docentes. Os processos de desgaste físico e mental dos professores demonstram resultados negativos não somente para o professor, mas também para os alunos e para o sistema de ensino, representando custos sociais e econômicos como, por exemplo, aumento do absenteísmo e desistência por parte dos professores da profissão (Araújo *et al.*, 2003).

Lemos (2005) afirma que dentre os adoecimentos que se encontram nas pesquisas com professores universitários estão aqueles que mantêm relação com a carga psíquica. O autor assevera que "(...) a carga psíquica é produzida ou suscetibilizada na organização do trabalho. Elas são relacionadas com as demais cargas, porém, derivam de situações estressoras no processo de trabalho" (p.29). Estas circunstâncias revelam um duplo caráter do trabalho. Segundo Delcor *et al* (2004), "(...) por um lado, é fonte de realização, satisfação, prazer, estruturando e conformando o processo de identidade dos sujeitos; por outro, pode também se transformar em elemento patogênico, tornando-se nocivo à saúde". E conclui pontuando que no ambiente de trabalho, os processos de desgaste – em boa parte – surgem em decorrência do tipo de trabalho realizado e pela forma de organização do mesmo.

Neste sentido, Dejours (1988, citado por Gradella, 2010) afirma que os espaços de adoecimento do corpo estão relacionados às condições de trabalho e o espaço do sofrimento mental, resultante da organização do trabalho. Por condições de trabalho entende-se o ambiente físico (temperatura, pressão, irradiação, vibração, barulho, altitude etc.), ao ambiente químico (poeira, fumaça, produtos manipulados, vapores e gases tóxicos etc.), ao ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), às condições de higiene e segurança e às características antropométricas do posto de trabalho. Já a organização do trabalho, por sua vez, refere-se à divisão no trabalho, ao conteúdo da tarefa, aos tipos de comando, ao sistema hierárquico, às questões de responsabilidade e às relações de poder.

Deste modo, nas palavras de Apple (1987; 1989) é preciso levar em conta que as formas de organização do trabalho no capitalismo, caracterizadas pela racionalização, parcelarização e rotinização do trabalho,

põe em ativo um processo que passa pela ruptura entre trabalho como expressão da realização humana e trabalho como mercadoria. No caso do trabalho dos professores, este processo se instala de modo a impor dentro da escola um processo de racionalização do trabalho que leva à perda de autonomia, à desqualificação e à perda do controle tanto do processo quanto do produto do trabalho (citado por Landini, 2008, p. 300).

Gradella (2010) traz algumas particularidades a cerca do trabalho docente no Ensino Superior, suas especificidades e o modo como o adoecimento psíquico se dá nesta modalidade e as consequências deste fenômeno.

O trabalho do docente universitário caracteriza-se predominantemente por ser de cunho intelectual, que tem como produto as ideias e teorias e se objetiva na produção/reprodução dos conteúdos ideológicos. A finalidade deste trabalho, ou o compromisso educativo da universidade, é a formação, não apenas dos sujeitos humanos mas também a dos profissionais que futuramente estarão em relação de trabalho na sociedade. “Mais especificamente, um moto contínuo que estará formando profissionais na função de educadores e pesquisadores que, por sua vez, também estarão formando as crianças e adolescentes que serão alunos dessa universidade (...)” (Gradella, 2010, p. 136). O trabalho do docente realiza-se na educação desses sujeitos múltiplos, dinâmicos, nas suas mais diversas interconexões. Deste modo, a saúde mental dos docentes é “mais que uma necessidade, é condição para exercer a função, uma vez que os docentes são responsáveis também por criar as oportunidades para a apropriação e objetivação daqueles sujeitos”. (Gradella, 2010, p. 136).

Ademais, constata-se um reconhecimento de que o trabalho do professor pode ocasionar algum tipo de sofrimento na sua prática profissional. Ou seja, tal como Marx (1996), o trabalho invariavelmente implica em esforço e desgaste dos sujeitos que o realizam, uma vez que transforma algo. Entretanto, – como afirma Gradella (2010) – ao se realizar tal atividade com prazer, no momento em que se objetiva no produto desse trabalho, há a superação o desgaste. É nesse processo que ocorre a humanização, igualmente como o desenvolvimento do psiquismo e da consciência. O trabalho alienado também proporciona esse desgaste, contudo, não favorece a objetivação de forma plena e, então, cria condições de

alienação e propícias ao desenvolvimento de sofrimento psíquico, transtornos mentais e distúrbios psiquiátricos.

Por sofrimento psíquico entende-se como “a descompensação produzida pela organização do trabalho que provoca angústias, ansiedades, medos, frustrações, infelicidade e impossibilita o indivíduo de se apropriar das objetivações necessárias para a realização de sua atividade em direção à atividade humano-genérica” (Gradella, 2010, p. 136).

Ainda de acordo com o autor, o sofrimento psíquico constitui-se como um conflito situado na relação subjetividade/objetividade, já que a atividade humana existe apenas conforme o sistema de relações da sociedade. Como afirma Leontiev (1978a; 1978b), só se compreende a consciência individual enquanto reflexo subjetivo da realidade objetiva, como o produto das relações e mediações que emergem ao longo do desenvolvimento da sociedade. Assim, o sofrimento psíquico não é resultado de uma natureza idealizada, mas de formas concretas de existência social.

O referido conflito ocorre e manifesta-se na vida cotidiana, que, segundo Agnes Heller (1992), “é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico”, sendo a vida cotidiana, “de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta a alienação” (p. 37), podendo a alienação estender-se para os demais espaços da vida humana, já que esta – produto da sociedade de classes – naturaliza a desagregação do homem. O trabalho do professor, portanto, pode restringir-se somente à reprodução da sua vida cotidiana, apartando-o de sua atividade humano-genérica, possibilitando que o sofrimento psíquico seja uma das expressões dessa falta de sentido de vida, oriunda das relações alienadoras (Gradella, 2010).

A cotidianidade é também onde ocorre a aquisição das habilidades substanciais para se viver em sociedade, pois é nela que o homem põe “(...) ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (Heller, 1992, p. 17).

Conforme aponta Gradella (2010), a característica

heterogeneidade da vida cotidiana, porém, impossibilita que estas capacidades sejam realizadas em sua totalidade, fazendo com que a cisão motivos e fins, referenciada anteriormente, seja possível e que a hierarquia de valores necessárias ao desenvolvimento da atividade humano-genérica seja absorvida inteiramente pela cotidianidade (p. 137).

Para continuarmos a discussão, sobretudo enfatizando a alienação na qual está submetido o professor e que, por sua vez, é geradora de adoecimentos e sofrimento psíquico, temos que nos deter um instante de modo a diferenciar a especificidade do trabalho docente em relação ao trabalho, por exemplo, do operário. Embora ambos sejam determinados pela organização do modo de produção capitalista, encerram certas particularidades. Nesse sentido, abordaremos as distinções entre o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo.

Marx define trabalho produtivo como aquele que

(...) diretamente produza mais-valia; portanto, só o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital. Do simples ponto de vista do processo de trabalho em geral, apresentava-se-nos como produtivo, o trabalho que se realiza em produto, mais concretamente em mercadoria. Do ponto de vista do processo capitalista de produção, apresenta-se a determinação mais precisa: de que é produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza (...) em mais-valia, representada por um subproduto, ou seja, um incremento excedente de mercadoria monopolizador dos meios de trabalho, o capitalista (2004, pp. 155-156).

Resumidamente, temos que, no modo de produção capitalista - caracterizado pela exploração do trabalho abstrato⁷³ - o trabalho produtivo é trabalho abstrato que gera ou valoriza a mais-valia, enquanto que trabalho improdutivo, é trabalho abstrato que não produz nem valoriza a mais-valia. Ou seja, distingue-se trabalho produtivo e improdutivo pela possibilidade de produzir ou de valorizar o capital.

Na sociedade contemporânea, a atividade docente - assim como a maior parte das atividades profissionais - é uma atividade assalariada. É, desta forma, trabalho abstrato que pode ser produtivo ou improdutivo, produzir ou não a mais-valia. Portanto, não é isto que difere a relação de trabalho do professor das relações que se instauram com os proletários, já que ambas assentam-se na venda da força de trabalho.

No caso do professor que leciona em escolas públicas, ou seja, que é funcionário do Estado, o seu trabalho configura-se como improdutivo, porque não gera e nem valoriza a mais-

⁷³ Trabalho abstrato é o trabalho explorado pelo capital, alienado pelo fetichismo da mercadoria (...)” (Lessa, 2005, p. 25), portanto, gerador de mais-valia. Já o trabalho concreto é caracteriza-se pela produção de bens necessários à sobrevivência do homem, ou seja, gerador de valor de uso. Para maior profundidade neste tópico, consultar Bottomore (2001) e Marx (2004).

valia. A composição do seu salário é dada pelo pagamento dos impostos pela população e pela riqueza produzida pelo trabalhador produtivo.

Por outro lado, quando um professor é empregado em instituições de ensino particulares, e, portando, vende sua força de trabalho ao capitalista, esse professor realiza trabalho produtivo, uma vez que, nestas condições, valoriza a mais-valia: seu trabalho converte em capital a riqueza social já produzida.

Assim, o trabalho do professor da escola particular é explorado e enriquece o proprietário da instituição escolar, embora do ponto de vista da produção material não haja nenhum acréscimo (...), o que ocorre é que este trabalho promove a valorização da mais-valia já existente e distribuída na sociedade em forma de dinheiro (Lima, 2011, p.144).

Tomamos as palavras de Lessa (2005) a fim de buscar uma melhor compreensão desta relação:

(...) contrata-se a força de trabalho do professor pelo seu valor de mercado. Com 20 alunos em uma sala, nas condições atuais, normalmente é possível arrecadar com as mensalidades mais do que o salário dos professores somado aos custos da escola. Com 30 ou 40, então, a lucratividade é estupenda. Ora, de onde vem o lucro do dono da escola? Do dinheiro que está no bolso dos pais que pagam as mensalidades (...). Trata-se de um sistema de trocas cuja soma é sempre zero: o que um recebe é a quantia exata que os outros perderam. O acréscimo de capital do dono da escola, somado aos custos e aos salários, é idêntico ao dinheiro que saiu do bolso dos pais (...) (Lessa 2005, pp. 28-29).

Tem-se, deste modo, que no trabalho do professor há valorização do capital, tanto no trabalho produtivo do professor explorado na esfera privada, quanto no trabalho improdutivo do professor explorado na esfera pública. Na primeira relação, em consequência imediata do acúmulo de capital, enquanto na segunda, em decorrência da produção de lucro oriunda na circulação dos impostos pagos ao Estado⁷⁴.

⁷⁴ Trazeremos essa discussão da atividade do professor abordando os conceitos de trabalho concreto, trabalho abstrato produtivo ou abstrato improdutivo, faz-se pertinente no sentido de que permite explicitar a estratégia do capital em equalizar todos os tipos de atividade na produção de riqueza social. Estratégia busca generaliza a ideia de que o capitalismo não é um modo de produção que tem por base a exploração do trabalhador. E, igualmente,

Ainda sobre uma especificidade do trabalho do professor, em relação à classe que ocupa no sistema social e na função que representa neste, Marx pontua a existência de uma “classe de transição”, que ocupa lugar intermediário entre o proletariado e proprietários dos meios de produção. Segundo o autor, toda riqueza material necessária à reprodução da sociedade resulta do concreto. Neste sentido, à classe de transição cabe a função social de cooperar com os proprietários dos meios de produção a fim de garantir e manter a exploração.

A organização e estrutura do sistema educativo formal, assim como de toda sociedade, são historicamente determinadas pelo ideário do modo de produção vigente e se realizam nos modelos de gestão para o trabalho, já que é a relação entre as forças e as relações de produção que instauram as demais relações sociais em geral. Neste sentido, o professor – na qualidade de responsável pela mediação do senso comum dos alunos e o conhecimento científico sistematizado – é um elemento estratégico, que, em alguma medida, protagoniza este processo.

O professor é, portanto, o trabalhador (...) que, pautado em um perfil profissional traçado no âmbito do capital e imbuído pela ideologia neoliberal, deve cumprir a tarefa de, no interior da escola, preparar a classe trabalhadora para atuar na produção, disciplinando-a para o desenvolvimento de um padrão comportamental compatível com as necessidades e imposições do mundo do trabalho (Lima, 2011, p. 146).

Diante desta função, permeada pelas circunstâncias do modo de produção atual, ocorre um esvaziamento do conteúdo pedagógico no que se refere ao conhecimento científico produzido pelo homem, caracterizado como elemento estrutural da alienação do trabalho, recaindo decisivamente sobre toda classe trabalhadora, inclusive sobre a categoria dos professores. Categoria profissional que passa a ser agente ativo na veiculação e manutenção desse processo alienado e alienante.

Sobre a especificidade do trabalho docente e da especificidade da alienação nesta profissão, destaca-se uma distinção em relação ao produto deste trabalho. O produto do trabalho de outros tipos de trabalhadores (que não o docente) resulta em um objeto material. Este produto não se modifica em razão da alienação dos trabalhadores que o produziram, ou seja, não há comprometimento do resultado final, por exemplo, na produção de um carro. Já no trabalho do professor, o produto de seu trabalho compõe-se no próprio resultado da ação

por outro lado, trazer essa discussão permite também demonstrar a materialidade da alienação no processo de trabalho, que incide diretamente no pleno desenvolvimento dos indivíduos (Lessa, 2005).

educativa⁷⁵. Uma processualidade que pode ou não realizar a aprendizagem do conhecimento pelo aluno (Martins, 2007). Segundo a autora, a alienação do trabalho docente

(...) interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho [uma vez que] o trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens (p. 5).

Como já abordamos em momento anterior, a alienação constitui-se na relação que o trabalhador encerra com o processo e o produto de seu trabalho. No modo de produção capitalista, a relação que se estabelece entre o trabalhador e aquilo que produz é estranhada, já que o trabalhador não se apropria de sua produção, uma vez que trabalhador submete-se à separação entre o saber e o fazer pela fragmentação posta no processo de trabalho. Desse modo, enquanto realiza o enriquecimento social, na mesma proporção, se empobrece porque vende sua força de trabalho e não se apropria do produto de seu trabalho.

O trabalho, portanto, nas relações capitalistas

(...) permite um controle externo de forma direta e intensa sobre o processo de objetivação-apropriação: a objetivação ocorre durante a atividade laboral, quando a força de trabalho é incorporada ao objeto (fixada no produto) mediante sua venda, enquanto a apropriação se dá de forma obliterada e inautêntica, uma vez que é mediada por um produto que não pertence a seu produtor (Lima, 2011, p. 147).

A alienação a que está submetido o professor, assim como a relação com o produto de sua atividade, apresenta também particularidades distintas da alienação a que está submetido o trabalhador fabril. Como a atividade do professor tem como instrumento o conhecimento, e este ter caráter ideológico, a alienação do professor se caracteriza por ser uma alienação ideológica. Esta, como afirma Vasquez (1997),

⁷⁵ Contudo, em outro sentido, há semelhança dois casos, já que tanto o operário como o professor “(...) desconhecem as mediações que constituem suas relações com a sociedade, qual a finalidade de suas atividades e de seus produtos na organização social, logo, há uma relação de estranhamento desses dois profissionais em relação a inserção do produto de suas atividades na sociedade e da própria atividade produtora” (Silva, 2007, p. 167).

(...) trata-se de investigar o modo de ser desses produtos humanos que são as ideias, descobrir como e em que, a seu turno, a objetivação dessas relações se apresenta como uma contradição entre sua essência interna e sua forma de manifestar-se (citado por Silva, 2007, p. 169).

A alienação do professor que é funcionário da escola pública e tem sua atuação na educação básica brasileira atual, reside no fato dele desconhecer a sua função na sociedade; ou como determinados conhecimentos e formas de ensiná-los podem (ou não) mascarar a realidade (tanto dele mesmo como de seus alunos), como estes conhecimentos podem promover (ou não) o desenvolvimento psíquico com vistas a minimizar o abismo entre o indivíduo e o gênero humano (Silva, 2007).

De acordo ainda com a autora, as condições em que se realizam a atividade docente podem cronificar ainda mais esse processo de alienação. Em geral, até há o reconhecimento por parte do professor do produto de sua atividade. Contudo, como o processo de execução dessa atividade se impõe a este trabalhador, o referido processo lhe parece estranho. Ou ainda, quando se dá o reconhecimento do produto de sua atividade, e se percebe que este não corresponde com o que idealizou, a execução da atividade torna-se ainda mais estranha.

Em outras palavras, a alienação do professor pode-se manifestar também quando a finalidade idealizada de sua atividade não coincidir com o resultado final, seja pelo processo de execução impor outras finalidades (facilitador do conhecimento) ou pelo professor não saber como alcançá-la (p. 170).

Neste sentido, recorreremos às contribuições de Schaff (1979, citado por Silva, 2007), que ao analisar distintas formas de manifestação da alienação, pontua que uma destas formas advém da confrontação realizada pelo indivíduo entre o que ele é e o que gostaria de ser. Nesta confrontação, o que o indivíduo é, acaba por não o satisfazer. O autor ressalta que nos casos em que o eu real e o ideal se distanciam de forma profunda, pode ocorrer do indivíduo não respeitar a si próprio, chegando mesmo a se depreciar.

As principais formas de alienação estudadas pelo autor se relacionam com o que este denomina de alienação subjetiva. Esta forma de alienação acarreta num estranhamento do mundo criado pelo homem e até do próprio eu no indivíduo. Esse estranhamento subjetivo só ocorre porque há um estranhamento objetivo, que se refere à alienação do homem diante do produto de

seu trabalho ⁷⁶. A contradição entre o eu ideal e o real constitui-se, portanto, como alienações subjetivas.

Outra forma de alienação subjetiva é quando o indivíduo percebe suas próprias capacidades e habilidades como algo estranho a si, quando, por exemplo, o professor ensina apenas e exclusivamente de acordo com as demandas pragmáticas ou o que lhe é imposto, mesmo quando tem condições objetivas e subjetivas para ir além dessas determinações. Há ainda a alienação em que o indivíduo perde sua própria identidade numa forma tão extrema que o leva a desenvolver patologias psíquicas mais graves, como a esquizofrenia, ou numa forma mais amena, quando as ideias e os comportamentos travam luta entre si (Schaff, 1979, citado por Silva, 2007, p. 171).

No trabalho do professor pode ocorrer ainda uma importante diferença em relação ao trabalho do operário fabril, por exemplo. O trabalho pedagógico pode possibilitar uma maior margem de autonomia que o trabalho fabril. Autonomia que pode ser preservada se for garantida ao docente a possibilidade de controle sobre sua atividade, bem como sobre o ensino, produto de seu trabalho (Basso, 1998).

A objetivação da atividade do professor se dá quando este prepara as aulas e quando ensina os conhecimentos científicos. Ou seja, o trabalho do professor se caracteriza como um trabalho de elaboração e sistematização do saber. Por esta característica peculiar, não pode ser expropriado do professor pelo capital da mesma forma como ocorre com os trabalhadores na produção de bens materiais, o que não quer dizer, contudo que tal expropriação não ocorra. “O professor não está imune às estratégias de dominação e exploração, tão arditamente impostas, em especial pelas políticas públicas do Estado (burguês), que estruturam tanto o sistema educacional como o sistema trabalhista” (Lima, 2011, p. 147).

A despeito do trabalho docente ser de caráter intelectual, diferenciando-se do trabalho fabril tanto em relação ao processo como em relação ao produto final, a alienação do trabalho do professor conserva a mesma crueldade que em outras categorias de trabalho, calcando-se no discurso ideológico neoliberal da empregabilidade, da qualificação e reciclagens

⁷⁶ “A alienação subjetiva é secundária em relação à alienação objetiva (que é primária); a primeira (a secundária) só existe e se cronifica pela existência e ampliação da segunda (primária)”; “esse tipo secundário de alienação depende da sua forma primária e esta, para os professores e operários são diferentes, conforme já foi exposto. Se a forma primária de alienação é diferente em decorrência da função ontológica das atividades profissionais, a forma de manifestação da alienação secundária também o será” (Silva, 2007, p. 171).

profissionais, em que se prioriza a formação pragmática no lugar da formação com base nos conhecimentos teóricos produzidos ao longo da história da humanidade.

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 destruição da prerrogativa do professor de seleção dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia (Costa, 2009, citado por Lima, 2011, p. 148).

A formação inicial do professor, ao se realizar-se de forma esvaziada, possibilita que este profissional seja destituído dos conhecimentos sobre o processo e os conteúdos de seu trabalho, que se constituem por conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos de cada área. Dessa forma, impossibilita-se ao professor a apropriação dos conhecimentos que lhe possibilitam dirigir efetivamente a relação ensino-aprendizagem (Costa, 2009, citado por Lima, 2011).

Algumas considerações

Diante de todo o exposto, fica evidente que o professor está submetido a uma lógica perversa, alienadora, que possibilita a ocorrência de desgaste, insatisfações, angústia, sofrimentos e adoecimentos psicológicos.

As reformas neoliberais, orientadas pelos processos toyotistas de reestruturação produtiva, invadiram, como vimos, o espaço escolar, assim como entraram em outras esferas das relações sociais. No foi diferente no sistema educativo, que é diretamente orientado a reproduzir as relações sociais ideológicas de produção – de modo a produzir conformidade e aceitação da ordem estabelecida – assim como responsável pela formação dos trabalhadores para se inserem no processo produtivo.

Assim, houve todo um rearranjo da legislação, em conformidade com as recomendações do Banco Mundial e de outras agências internacionais, para instaurar uma nova estrutura organizacional e de gestão das escolas; modificação nos objetivos da educação (e conseqüente redefinição do trabalho do professor); reestruturação dos currículos; novas orientações para as políticas educacionais do Ensino Superior – que mercantilizou esta modalidade de ensino e aligeirou a formação dos professores, esvaziando-as de conteúdo e

metodologias –; instaurou também a efetivação de pedagogias que favoreciam e reproduziam os “novos” conteúdos ideológicos da era toyotista; desqualificação material e simbólica, somada à desvalorização da categoria de professores perante a sociedade etc.

Essas políticas produziram também, a “captura” subjetividade do trabalhador professor (Alves, 2009), coerente com o discurso de engajamento ativo e colaboração destes profissionais para o sucesso da educação. Sobretudo por conta destes trabalhadores serem chamados a ser os principais agentes da transformação. Todavia, como a prescrição de atitudes a serem tomadas por estes não foi acompanhada de modificação e criação de condições para a sua realização efetiva (Oliveira, 2003; 2004), restou o professor se culpabilizando pelo fracasso decorrente, uma vez que este assume a ideologia de que o êxito ou fracasso é responsabilidade exclusiva dos indivíduos.

Deste modo, fica claro que deste processo emergiram adoecimentos e sofrimentos psicológicos. O professor, esvaziado de sua tradicional função, ou seja, ensinar, viu-se progressivamente perdendo a identidade. Quem é o professor, se não aquele que ensina? Qual a especificidade de seu trabalho? Somado a estes elementos, o professor viu-se sendo coagido a assumir outras funções no processo educativo (burocráticas e a de outros profissionais).

A ampla adoção do livro didático, por exemplo, aliada a outras formas de controle de sua atividade (preenchimento de relatórios, sistemas unificados e centrais de avaliações etc), contribuíram para a perda da relativa autonomia que se fazia possível nesta atividade profissional. Anteriormente às reformas neoliberais, o processo de trabalho do professor permitia certa margem de autonomia, para escolher materiais coerentes à condição particular de seus alunos ou o emprego de outras metodologias e recursos para realizar o processo pedagógico.

A perda da autonomia levou a denominada “proletarização” do trabalho do professor. Ou seja, o professor viu, tal qual o operário fabril, o processo do seu trabalho submetido quase que completamente ao controle externo. Pela própria característica deste trabalho, substancialmente intelectual, o controle do processo vai influenciar diretamente no produto final deste. Ou seja, aumentam as chances deste trabalhador não conseguir efetivar seu trabalho, não conseguir propiciar o aprendizado dos seus alunos.

Assim, como vimos em Leontiev (1978), uma atividade que não encontra o objeto que satisfaça a necessidade que orienta esta mesma atividade, é uma atividade desprovida de motivos. A motivação do trabalho do professor, ao não realizar a sua função social, o ensino, passa a ser apenas referente ao salário que, apesar de bastante aviltado na realidade brasileira, é o que garante a satisfações matérias deste trabalhador. Ou ainda, no caso do professor da

rede pública de ensino, a estabilidade no emprego e a segurança proporcionada por esta condição, pode compor parte da motivação do docente. Contudo, nas duas situações acima descritas, a motivação é externa ao conteúdo próprio da atividade. Já que não consegue ensinar, reproduzir o significado social do seu trabalho, fica comprometida também a relação psicológica de estabelecimento de motivos e fins da atividade, assim pode levar a uma reorganização da hierarquia de motivos, tal como apontou Zeigarnik (1979; 1981), trazendo a possibilidade de adoecimento psicológico.

Assim, coerente com o exposto, pela alienação e pelas condições colocadas no atual momento do capitalismo, observa-se o acometimento cada vez mais frequente de professores com adoecimento e sofrimentos de ordem psicológica. **Anteriormente ao toyotismo e à ideologia neoliberal, a atividade intelectual do trabalhador não objeto de interesse, por assim dizer, do capitalista. Na era fordista/taylorista, demandava-se que este somente executasse o trabalho, de modo a realizar suas atividades parcelares, fragmentadas e repetitivas, ocupando seu posto no processo e realizando aquilo que lhe cabia. Já nos marcos da reestruturação produtiva, de crise de acumulação, com a eliminação de postos de trabalho, passou-se a exigir do trabalhador a realização de tarefas simultâneas, a colaboração (e competição) com os pares, assim como também a sua colaboração com o processo produtivo, de modo a contribuir com novas ideias para melhor a produtividade. Neste sentido, sobretudo em relação ao engajamento estimulado, o argumento ideológico do “vestir a camisa” propalado pelas organizações – aliados à exacerbação do individualismo na responsabilização única dos sujeitos pelos resultados – foi composto o quadro que possibilitou a “captura” da subjetividade do trabalhador.**

Em relação ao docente, este aspecto também mostra sua perversidade. O professor, trabalhador intelectual, é, por um lado, privado de participação na elaboração das políticas educacionais, das formas de avaliação, dos métodos de ensino, das rotinas de trabalho etc. Por outro, exige-se que este engaje-se na realização das tarefas, que se implique na obtenção de resultados, que melhores os desempenhos dos alunos. Ou seja, o trabalhador intelectual que deveria ter controle sobre o processo de seu trabalho – já que pela sua especificidade a perda de controle é uma contradição extrema – tem que realizar um trabalho intelectual que foi imposto e está sob as regras de controle de outros. Pede-se que “simplesmente” execute um trabalho intelectual que não foi por ele concebido. Como coloca Schaff, a alienação ideológica, permite que as ideias e os comportamentos travem luta entre si.

Na próxima seção iremos apresentar os resultados da pesquisa bibliográfica por nós realizada, a fim de expormos estudos que indicam que pode estar ocorrendo, de fato, um

aumento progressivo nestes adoecimentos, que confirmariam a nossa hipótese de que é nos marcos da reestruturação produtiva, acumulação flexível e da ideologia neoliberal contemporânea que esta condição de adoecimento cronifica-se e passa a ser alarmante.

3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO A CERCA DA TEMATIZAÇÃO DO ADOECIMENTO E SOFRIMENTO PSÍQUICO NA LITERATURA CIENTÍFICA ATUAL

Nesta seção, apresentaremos os resultados produzidos a partir do nosso levantamento bibliográfico em artigos acadêmicos e trabalhos de mestrado e doutorado. Neste sentido, destacaremos como as pesquisas sobre o fenômeno do adoecimento e sofrimento psíquico vem sendo abordadas na atualidade, e também procuraremos demonstrar como os índices dos adoecimentos, em muitos casos, são bastante altos e alarmantes.

Posteriormente, conceituaremos as principais temáticas encontradas no referido levantamento, a fim de compreendermos minimamente como algumas abordagens e/ou teorias entendem o adoecimento do professor no atual contexto

3.1. O ADOECIMENTO E SOFRIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Para discorrermos sobre a forma como o adoecimento e sofrimento psíquico de professores vêm sendo compreendido e tematizado na produção científica recente, realizamos uma pesquisa bibliográfica em duas etapas.

A primeira se concentrou na busca de artigos científicos indexados em uma única base de dados. Durante o mês de março de 2012, a busca foi feita na *Scientific Electronic Library Online* – “SciELO”, conhecida por sua relevância e credibilidade no meio acadêmico como base de dados de artigos científicos.

Na segunda etapa, efetivada nos meses de abril e maio de 2012, realizamos a busca por pesquisas de mestrado e doutorado no Banco de Teses e Dissertações da “CAPES” - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Também podemos considerar uma terceira etapa neste processo de levantamento das publicações sobre nosso objeto de estudo. Além de termos olhado para a produção de teses, dissertações e artigos científicos, optamos também por analisar os dados obtidos pela pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) a cerca da saúde dos professores e a qualidade no ensino.

Nossa opção em olharmos de forma mais detida esse material, que não se enquadra como produção acadêmica, se justifica na medida em que a referida pesquisa do Sindicato

conseguiu uma amostra considerável de sujeitos para respondê-la – o que permite uma análise possivelmente mais fidedigna da realidade do professorado paulista. Justificamos ainda que esses dados são de nosso interesse uma vez que uma organização de classe talvez tenha facilidade maior em estudar questões concernentes aos professores do que nós pesquisadores acadêmicos, seja pela própria proximidade que o Sindicato tem com os docentes, seja pelo distanciamento que existe entre a Universidade e realidade cotidiana dos professores. Um distanciamento que procuramos romper, mas que, no entanto, é um fato que não podemos negar e fingir que não possui relevância. Desta forma, selecionamos esta pesquisa visando embasar qualitativamente melhor nossas análises, com dados advindos de produções acadêmicas e não-acadêmicas.

No levantamento que realizados por artigos científicos, na base de dados “Scielo”, a busca se deu por meio da combinação das palavras “professor” e “docente”, cada uma por sua vez, com as seguintes expressões: “sofrimento psíquico”; “sofrimento mental”; “adoecimento no trabalho”; “adoecimento”; “*burnout*”. Além dessas combinações também foi buscada isoladamente a expressão “mal-estar docente”.

A mesma metodologia empregada no levantamento dos artigos científicos, em relação às palavras-chave buscadas, foi feita no Banco de Teses e Dissertações da “CAPES”. Uma diferença na metodologia de busca, pelas próprias características desta base, foi a delimitação de um período de tempo das teses e dissertações pesquisadas. Procedemos com a busca dos trabalhos realizados entre os anos de 2004 e 2010. Julgamos que esse período em que concentramos a pesquisa nos forneceria uma dimensão atual das produções em relação ao adoecimento e sofrimento psíquico de professores, além de ser também um critério pelo fato do curto tempo disponível para a realização da pesquisa de mestrado (24 meses).

Ainda uma outra distinção metodológica adotada com os trabalhos encontrados (dissertações e teses em relação aos artigos científicos) refere-se à leitura, categorização e análise das produções. Os artigos científicos foram lidos na íntegra enquanto que as teses e dissertações tiveram apenas seus resumos lidos.

As pesquisas encontradas (teses e dissertações; artigos científicos) foram categorizadas e analisadas em relação: (i) à modalidade de pesquisa realizada (pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-participante etc); (ii) à forma como o fenômeno era tematizado; (iii) quais eram os instrumentos utilizados para verificar a ocorrência de adoecimento (no caso de pesquisa de campo, por exemplo); (iv) ao nível de ensino de atuação dos professores a que as pesquisas abordaram (ensino infantil, fundamental, médio, técnico, superior) e (v) aos Estados da Federação em que foram feitas as

pesquisas. Também foi alvo de nossa preocupação a quantificação das pesquisas em relação ao ano de sua produção, a fim de observarmos a tendência da frequência das produções (se estão aumentando, diminuindo ou estáveis com o passar dos anos).

A seguir, apresentamos os dados relativos aos achados no levantamento citado. Apontamos primeiramente os que se referem às teses e dissertações e, posteriormente, os dados relativos aos artigos científicos. Em seguida, demonstramos os dados obtidos pela pesquisa organizada pela APEOESP.

3.1.1. Dissertações e teses

A partir da metodologia de busca empregada, já descrita anteriormente, foram selecionadas 102 dissertações e 20 teses. Por se tratarem de trabalhos da mesma natureza, optamos por categorizar e analisar conjuntamente as produções. Portanto, o número total de pesquisas a que dedicamos nossa análise foi de 122.

Em relação à modalidade das pesquisas encontradas (pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-participante etc), temos a seguinte situação, expressa na tabela a seguir:

Tabela 01 – Distribuição da frequência das modalidades de pesquisa

Modalidade de pesquisa	Nº de trabalhos	%
Pesquisa bibliográfica	3	2,46
Pesquisa documental	2	1,64
Pesquisa experimental	1	0,81
Estudo de caso	15	12,3
Estudo de campo	79	64,75
Pesquisa-ação	6	4,92
Pesquisa doc. e estudo de campo	5	4,1
Pesquisa doc. e estudo de caso	1	0,81
Pesquisa bibli. e estudo de campo	4	3,28
Pesquisa bibli. e estudo de caso	1	0,81
Não foi possível identificar	5	4,1
Total	122	100,00

Fonte: O autor

Fica evidente que a maioria das pesquisas utilizou-se da modalidade “estudo de campo”, representando quase 65% do total. Em seguida, aparecem respectivamente os “estudos de caso” (12,3%), a “pesquisa-ação” (4,92%) e, posteriormente, com 3,28% as

pesquisas que foram categorizadas como “pesquisa bibliográfica e estudo de campo”, já que, pelos objetivos explicitados pelas mesmas, abrangiam mais de uma modalidade de pesquisa.

Esses dados sugerem que, na maioria das pesquisas realizadas, os autores têm ido a campo, colhido os dados *in loco*. Essa constatação nos parece significativa uma vez que as instituições de ensino (dos mais diversos níveis) vêm sendo visitadas pelos estudiosos. Em certa medida, isso possibilita ao pesquisador um contato mais próximo com o cotidiano de trabalho dos docentes e uma “leitura” da realidade do professor e dos dados obtidos nas investigações de forma mais fidedigna.

Por outro lado, ainda é baixo o número de pesquisas que visam uma intervenção e ação direta sobre o fenômeno do adoecimento e sofrimento psíquico dos professores, como sugere o número de trabalhos categorizados na modalidade “pesquisa-ação”, e especificamente na “pesquisa experimental” que encontramos, que tinha por sua vez o objetivo de intervir mais diretamente com os professores em adoecimento/sofrimento psíquico. Assim, apenas sete trabalhos (5,73%) buscaram além de uma compreensão teórica do fenômeno também uma ação junto aos sujeitos da pesquisa.

Sobre a tematização encontra nos trabalhos, o tema mais frequente nas pesquisas ao abordar o adoecimento/sofrimento psíquico do professor foi a “Síndrome de *Burnout*”. Do total dos trabalhos analisados (122), 34,42% utilizou da compreensão do *Burnout* (42 trabalhos).

O segundo tema mais frequente foi o “Mal-estar docente”, representando aproximadamente 23% das pesquisas. Em seguida, “Estresse” e “Qualidade de Vida” contemplaram, respectivamente, 9,83% e 9% dos trabalhos. A tabela abaixo demonstra os achados da tematização do fenômeno de nosso estudo.

Tabela 02: Distribuição da frequência da tematização das pesquisas

Temas	Nº de trabalhos	%
Síndrome de <i>Burnout</i>	42	34,42
Mal-estar docente	28	22,95
Estresse	12	9,83
Qualidade de vida	11	9,01
Outros	29	23,77
Total	122	100,00

Fonte: O autor

Um dado presente na tabela que merece atenção é o fato de que em praticamente 24% dos trabalhos analisados não foi possível identificar uma teoria/forma de abordagem ao estudar o fenômeno. Ou seja, em 29 do total de pesquisas as informações fornecidas nos resumos pelos autores foram insuficientes para proceder com a categorização sobre a tematização. Em geral, os resumos destas pesquisas davam grande atenção na descrição dos procedimentos metodológicos empregados pelo pesquisador (número de participantes, local de coleta dos dados etc) e nos aspectos sociodemográficos (idade, gênero, tempo na profissão docente, adoecimentos passados etc) e não explicitava a partir de que teoria se estudava o fenômeno em si, ao menos não traziam nos resumos a teoria que os embasava.

Esse dado também merece ser observado com cuidado, uma vez que nos causa certa preocupação na medida em que para nós, uma teoria sólida é imprescindível na explicação de qualquer objeto de estudo. Parece-nos que, da forma como os dados têm sido apresentados nos resumos, trata-se apenas uma mera descrição da observação registrada pelo pesquisador. Ou, por outro lado, pode-se destacar que o descuido foi a não explicitação da teoria nos resumos, e não o fato destes estudos não se pautarem em alguma teorização.

Se considerarmos a primeira possibilidade, da mera descrição da realidade observada, não se trata, entretanto, de desprezar tal descrição do fenômeno. Contudo, somente relatar aquilo que se observou não é suficiente para explicar, de fato, o objeto de pesquisa – como ele se constitui, porque apresenta determinadas características, em que contexto é produzido etc. Novack (2006, p. 104) nos auxilia nesse entendimento:

As coisas, tal como são, nos manifestam primeiramente como características contraditórias e equívocas e que são, por sua vez, importantes e secundárias. Seu aspecto imediato pode estar em conflito com o seu ser, real. Ao mesmo tempo, esse fenômeno nos proporciona pistas que podem mostrar o ilusório da manifestação exterior e abrir o caminho a uma compreensão de seu conteúdo básico, já que a essência se apresenta sob diversas aparências e através delas.

Sobre os instrumentos⁷⁷ utilizados, na análise das dissertações e teses, do total de quarenta e dois trabalhos que tematizaram pela Síndrome de *Burnout* o adoecimento e sofrimento psíquico de professores, a metade deles (n=26) mencionou e/ou fez uso do *Maslach Burnout Inventory* (MBI) para identificar a ocorrência da Síndrome. Ou seja, além de ser o *Burnout* o tema mais recorrente na abordagem do adoecimento de professores, como reflexo esperado, o uso do instrumento que identifica sua presença (MBI) também foi o mais mencionado.

Todos os outros instrumentos que categorizamos pela sua expressividade em ocorrência nas teses e dissertações, apareceram em quatro trabalhos, cada um deles. São estes: *Self-Reporting Questionnaire* (SRQ-20); *Medical Outcomes Study 36 – Item Short-Form Health Survey* (SF-36); *World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL); Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL) e Inventário sobre trabalho e riscos de adoecimento (ITRA).

Vale ressaltar que mais de um instrumento pode ter sido usado em uma mesma pesquisa. Em alguns casos usou-se apenas um, em outros, dois ou mais destes acima listados.

Sobre a categorização das pesquisas de mestrado e doutorado quanto aos níveis de ensino dos professores sujeitos das pesquisas, segue tabela abaixo:

Tabela 03 – Distribuição das frequências dos níveis de ensino de atuação dos professores

Nível de ensino	Nº de trabalhos	%
Ensino Infantil	3	2,46
Ensino Fundamental	31	25,41
Ensino Médio	6	4,92
Ensino Técnico	1	0,82
Ensino Superior	31	25,41
Ensino Inf., Fund. e EJA	1	0,82
Ensino Inf. e Fundamental	2	1,64
Ensino Fundamental e Médio	3	2,46

⁷⁷ A princípio, neste tópico iremos apenas mencionar os instrumentos utilizados para identificar a ocorrência de determinado adoecimento e/ou sofrimento psíquico. Num momento posterior, iremos apresentar brevemente a conceituação de cada um deles, suas características etc.

Ensino Fund., Med. e Superior	2	1,64
Ensino Técnico e Superior	1	0,82
Não informado	41	33,60
Total	122	100

Fonte: O autor

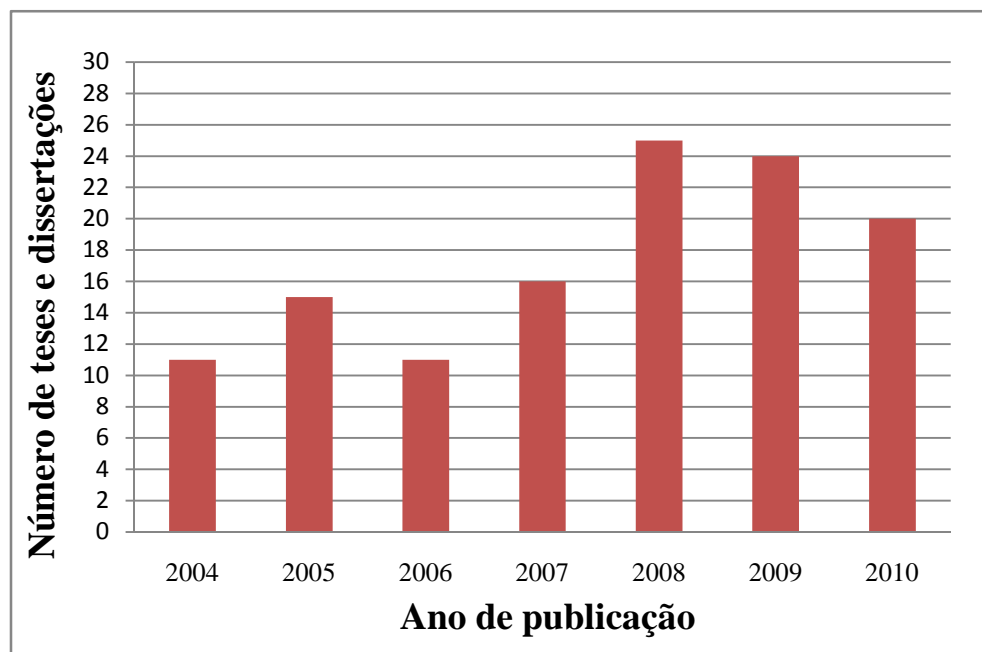
Os níveis de ensino que respondem pelas maiores frequências de pesquisas realizadas são “Ensino Fundamental” e “Ensino Superior”, que totalizam juntos aproximadamente 52% dos trabalhos. Em seguida aparece o “Ensino Médio” com seis pesquisas (5,04%).

Observa-se, portanto, uma grande discrepância em relação aos níveis de ensino dos professores enfocados nas pesquisas. Pode-se dizer que professores do Ensino Infantil, Médio e Técnico ainda são pouco estudados nas pesquisas sobre adoecimento psíquico, o que constitui um obstáculo, por exemplo, à compreensão do fenômeno se se pretende comparar a incidência de adoecimento/sofrimento psíquico em cada nível educacional de atuação dos docentes.

Outro dado que a tabela acima apresenta refere-se à quantidade de pesquisas que encontramos que não informam o nível de ensino dos professores investigados. Mais de 32% dos trabalhos não puderam ser categorizados nesse critério, o que impossibilita que se tenha a real dimensão sobre que população de professores em específico vem sendo investigada.

Os dados relativos ao ano de publicação das dissertações e teses acerca do fenômeno de nosso estudo podem ser vistos no gráfico abaixo:

Figura 01 - Distribuição das publicações de artigos científicos por ano de publicação



Fonte: O autor

O gráfico demonstra, somados, os números de teses e dissertações atingem a menor quantidade nos anos de 2004 e 2006, com onze trabalhos em cada período. O ano de 2008 é o que contempla o maior número de trabalhos, totalizando 25, seguido pelo ano de 2009 com 24.

Ainda que limitados pelo período de tempo analisado, sete anos – 2004 a 2010 – e a consequente limitada generalização que pode ser feita a este respeito, podemos afirmar que a quantidade de produções sobre o adoecimento/sofrimento psíquico de professores tem aumentado com o passar do tempo, mesmo que este aumento não seja estável, com crescimento das publicações ano a ano. Houve recuo do número de trabalhos publicados em 2006 e 2010, por exemplo, em relação ao respectivo ano anterior (2005 e 2009). Entretanto, o gráfico sugere uma certa tendência de aumento nas produções com o passar dos anos.

O crescimento da produção científica a partir, sobretudo, da metade da década passada, segundo nossa hipótese, sinaliza que o fenômeno do adoecimento psíquico passou a chamar a atenção da academia em virtude da sua maior presença e frequência na realidade dos professores. Segundo nossa percepção, após uma década de implementação e efetivação das políticas neoliberais – que trouxeram importantes prejuízos para a categoria dos professores, como mencionados na seção II – a saúde psíquica desta categoria passou a ser afetada de forma mais incisiva, uma vez que a perda da identidade profissional, o esvaziamento da função do professor e a atribuição de novas responsabilidades a este profissional, a precarização das condições de trabalho, a desqualificação material e simbólica,

a “captura” subjetiva do trabalhador etc, criaram e possibilitaram o surgimento do comprometimento da saúde psíquica do professor (Barreto & Leher, 2003; Landini, 2008). Este quadro, algum tempo antes, não era tão cruel como o que se apresenta atualmente, nos marcos da era toyotista, quando as estratégias de “captura” da subjetividade (Alves, 2009) e os mecanismos que produzem a alienação subjetiva com mais intensidade não se faziam tão determinantes.

3.1.2. Artigos

Inicialmente foram encontrados 28 artigos, dentre os quais quatro se repetiam em mais de uma busca. O total, portanto, foi de 24 artigos. Procedeu-se com a leitura dos resumos desses trabalhos e foram excluídos oito pelo fato de que não tinham como objetivo investigar e nem tinham como tema central o fenômeno do adoecimento e/ou sofrimento psíquico de professores. Dessa forma, restaram 16 artigos que foram lidos na íntegra e procedeu-se a análise. Após a leitura, foram retirados mais dois artigos do montante a ser analisado porque estes não enfatizavam o fenômeno do adoecimento psíquico de professores no desenvolvimento do trabalho, o que não foi possível de identificar num primeiro momento, quando foram selecionados os mesmos pelos resumos. Assim, efetivamente o número de artigos analisados e categorizados foram 14.

A categorização dos artigos, em relação à modalidade de pesquisa que os define, está distribuída da seguinte maneira: um estudo de caso (7,14%), uma pesquisa experimental (7,14%), seis pesquisas bibliográficas (42,86%) e seis estudos de campo (42,86), num total de catorze artigos.

É possível afirmar que 12 desses trabalhos (85,7%), ao tratarem da questão da saúde-doença psíquica do professor pelos mais diversos temas e assuntos, discutem e relacionam de alguma forma o adoecimento dos profissionais com as condições do local de trabalho em que estão inseridos e o modo como este está organizado. Os trabalhos seguem apresentados de acordo de acordo com a modalidade de pesquisa adotada. Estudo de campo: Delcor *et al.* (2004); Gasparini, Barreto & Assunção (2006); Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Silva (2006); Sousa & Mendonça (2009); Levy, Nunes Sobrinho & Souza (2009) e Batista *et al.* (2010). Pesquisa bibliográfica: Carlotto (2002b); Gasparini *et al.* (2005); Assunção & Oliveira (2009); Tamez-González & Pérez-Domínguez (2009), em língua espanhola; Araújo & Carvalho (2009) e Pocinho & Perestrelo (2011).

Uma constatação importante de ser mencionada é o fato de que sete trabalhos, ou seja, 50% dos artigos encontrados, tematizaram o adoecimento psíquico do professor abordando a Síndrome de *Burnout*, tanto em estudos elaborados a partir de pesquisas bibliográficas como a partir de estudos de campo e pesquisa experimental. Correspondem a esta categorização os seguintes artigos: Carlotto (2002); Böck *et al.* (2006); Levy *et al.* (2009); Sousa & Mendonça (2009); Tamez-González *et al.* (2009); Batista *et al.* (2010) e Pocinho *et al.* (2011).

O artigo de Almeida, Heckert & Barros (2011) abordou a questão a partir da ergologia de linhagem francesa, elaborada pelo filósofo Yves Schwartz. Os demais trabalhos não mencionaram nenhuma teoria a partir da qual embasavam sua compreensão do fenômeno de estudo.

Quase a totalidade dos artigos analisados nessa pesquisa que abordaram a saúde-doença do professor pela Síndrome de *Burnout*, já mencionados acima, referiram-se, descreveram, caracterizaram e ressaltaram as funções do *Maslach Burnout Inventory* – no caso das pesquisas bibliográficas – ou fizeram uso do instrumento nos estudos de campo e pesquisa experimental. A única exceção foi a pesquisa bibliográfica feita por Tamez-González *et al.* (2009), que não o menciona.

Na análise que fizemos a cerca dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas, com vistas a identificar as maiores frequências, apenas o MBI se destacou nesse ponto. Não houve expressividade em relação a outros instrumentos. Nas pesquisas analisadas ora não havia qualquer menção ao uso de instrumentos, ora apenas um ou outro era citado, sem se tornar um número expressivo.

Com relação ao nível de ensino de atuação dos professores, a que os autores das pesquisas investigaram, a tabela abaixo demonstra a distribuição:

Tabela 05 – Distribuição das frequências dos níveis de ensino de atuação dos professores

Nível de ensino	Nº de trabalhos
Ensino Fundamental	4
Ensino Superior	2
Ensino Inf. Fund. e Médio	1
Não informado	1
Total	8

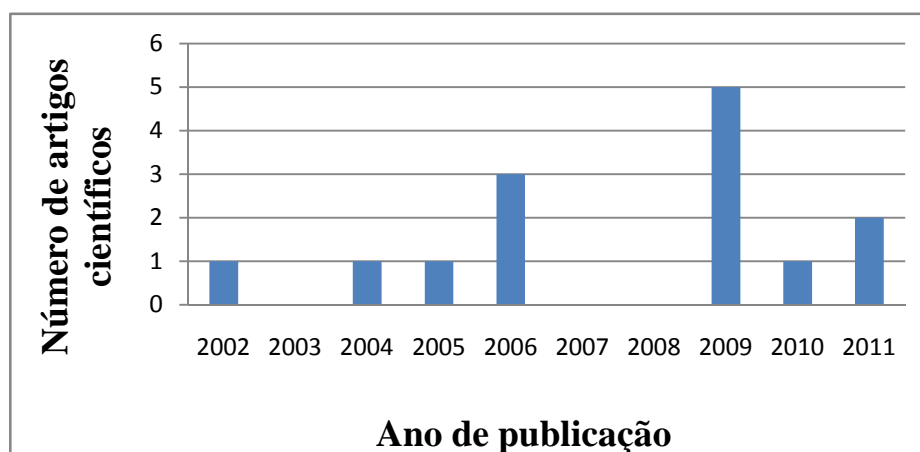
Fonte: O autor

Os oito trabalhos categorizados reportam-se às modalidades de pesquisa: estudo de campo (N=6), pesquisa experimental (N=1) e estudo de caso (N=1). Não incluímos nessa categorização as pesquisas bibliográficas (N=6) por conta das próprias características destas, que por não serem pesquisas empíricas, em grande parte das vezes não informavam/ não correspondiam à categorização por nível de ensino.

Observa-se, portanto, que o número de pesquisas com professores de Ensino Fundamental (N=4) respondeu por metade dos trabalhos analisados, seguido por pesquisas com professores do Ensino Superior (N=2). A outra pesquisa estudo professores que atuavam em mais de uma modalidade de ensino – Ensino Infantil, Fundamental e Médio (N=1). Em um dos trabalhos não foi possível identificar o nível de ensino de atuação dos docentes.

Em relação ao ano de publicação dos artigos, o gráfico abaixo demonstra sua distribuição:

Figura 02 – Distribuição das publicações de artigos científicos por ano de publicação



Fonte: O autor.

Observa-se que os trabalhos encontrados circunscrevem-se num período relativamente curto de tempo, de 2002 a 2011, sendo que nos anos de 2003, 2007 e 2008 nenhuma publicação foi encontrada.

Dados semelhantes em relação ao ano de publicação dos artigos foram encontrados também por Freitas & Cruz (2008). Os autores fizeram um amplo levantamento nas seguintes bases de dados: Scielo; Bireme; Lilacs; Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da UFSC; ADOLEC; MEDLINE; Biblioteca Virtual da UFSC; BVS-PSI; IBICT – Instituto Brasileiro de Informação, Conhecimento e Tecnologia.

Foram consultados também periódicos no campo da Psicologia e da Saúde que referem saúde ocupacional e saúde mental, como a Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, Jornal Brasileiro de Psiquiatria, sendo utilizados ainda livros, teses e dissertações.

O levantamento mencionado acima constatou que trabalhos que tinham como objeto de estudo o sofrimento psíquico, estresse e *burnout* em professores, praticamente inexistiram durante a década de 90 do século passado e começaram a despontar, sobretudo, a partir de 2004. Este levantamento também constata que 13 artigos (cuja amostra total foi de catorze) foram publicados a partir de 2004, destacando-se o ano de 2009 com cinco publicações.

3.2. TEORIZANDO SOBRE OS CONCEITOS UTILIZADOS A CERCA DO SOFRIMENTO DO PROFESSOR NA LITERATURA CIENTÍFICA

De forma a explicitar e compreendemos mais detidamente a forma como a tematização do adoecimento e sofrimento psíquico docente vem sendo feita, discorreremos sobre as quatro maneiras de tematizar o referido fenômeno São elas: “Síndrome de Burnout”, “Mal-estar docente”, “Estresse” e “Qualidade de Vida”. Elegemos explicitar estas concepções pelo fato delas terem sido as que foram encontradas com maior frequência no levantamento que realizamos. Deste modo, apresentamos e trazemos alguma caracterização das mesmas a fim de que o leitor possa familiarizar-se minimamente com cada uma delas.

3.2.1. Síndrome de *Burnout*

Primeiramente usado pelo psicanalista e médico Freudenberg, o termo *burnout* identificava um fenômeno que se manifestava por um sentimento de fracasso e exaustão ocasionados por excessivos desgastes de energia e recursos. Alguns anos mais tarde, Freudenberg complementou seus estudos e acrescentou na definição dada inicialmente também “comportamentos de fadiga, depressão, irritabilidade, aborrecimento, sobrecarga de trabalho, rigidez e inflexibilidade” (Freudenberg, 1974; França, 1987; Perlman & Hartman, 1982 citados por Carlotto & Câmara, 2004, p.500).

Segundo Carlotto & Câmara (2004):

As primeiras pesquisas sobre a SB são resultado de um trabalho sobre o estudo das emoções e maneiras de lidar com elas, desenvolvido com profissionais que, pela natureza de seu trabalho, necessitavam manter contato direto com outras pessoas (trabalhadores da área da saúde, serviços sociais e educação), uma vez que se percebia a manifestação de estresse emocional e sintomas físicos por parte de tais profissionais (Carlotto & Câmara, p.500).

Somente a partir de 1976 as pesquisas sobre *burnout* passaram a ter reconhecimento na academia, “uma vez que foram construídos modelos teóricos e instrumentos capazes de registrar e compreender este sentimento crônico de desânimo, apatia e despersonalização” (Carlotto & Câmara, 2004, p.500). Foi a psicóloga social americana Christina Maslach que entendeu primeiramente, em trabalhos com profissionais de serviços de saúde e assistência social, que os indivíduos que apresentavam *burnout* manifestavam atitudes negativas e de distanciamento pessoal (Carlotto & Câmara, 2004).

A partir de então, portando, com o crescimento e desenvolvimento das pesquisas feitas por Christina Maslach e colaboradores, a definição mais aceita atualmente sobre o que seria Síndrome de *Burnout* é a que conceituam estes autores. *Burnout*, portanto, defini-se como um “estado de exaustão física, emocional e mental que resulta de envolvimento a longo prazo em situações de trabalho que são emocionalmente exigentes” (Schaufeli & Greenglass, 2001, p. 501). “Um fenômeno psicossocial que surge como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho, que acomete profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, como professores, médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, policiais, bombeiros etc” (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001, citado por Batista, 2010, p. 503).

A Síndrome de *Burnout*, segundo os autores, apresenta três fatores independentes que se relacionam entre si: Exaustão Emocional (EE), Despersonalização (DP) e Realização Pessoal (RP).

A Exaustão Emocional apresenta as seguintes características:

- Baixa energia na realização da atividade
- Sentimento de esgotamento de recursos com relação ao trabalho, sendo sua principal causa a sobrecarga de trabalho e os conflitos pessoais gerados no ambiente laboral. (Batista *et al.*, 2010). “É possível somarem-se sentimentos de frustração e tensão, pois os trabalhadores

podem perceber que já não têm condições de despender mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas, como faziam antes” (Carlotto & Câmara, 2004, p.500).

A despersonalização, por sua vez, caracteriza-se como um estado psíquico em que prevalecem: dissimulação afetiva; o distanciamento e uma forma de tratamento impessoal com a clientela; descomprometimento com os resultados; conduta voltada a si mesmo; ansiedade; irritabilidade e desmotivação.

O terceiro fator, Realização Profissional pode ser definida pela tendência do trabalhador a: auto avaliar-se de forma negativa; sentir-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional; e, experimentar declínio no sentimento de competência e êxito (Batista *et al.*, 2010).

Assim, nas palavras dos autores que desenvolveram os principais estudos sobre a Síndrome de *Burnout*:

...o que tem emergido de quase todos os estudos é a conceituação de burnout como uma síndrome psicossocial surgida como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho. Depois de anos de investigações mantém-se a consistência dos fatores situacionais inicialmente correlacionados a este fenômeno. Os resultados destes estudos têm deixado claro o impacto da situação de trabalho sobre o Burnout individual (Maslach, Schaufeli e Leiter, 2001, p. 401 citado por Carlotto & Câmara, 2004, p.500).

Um aspecto importante ressaltado por Schaufeli & Greenglass (2001) na produção do Burnout nos trabalhadores, refere-se às mudanças na economia global a partir dos anos 1990. A queda brusca no número de postos de trabalho – sobretudo a partir da mecanização de diversos setores – concomitantemente à implementação de políticas governamentais e organizacionais, acabaram por gerar um sentimento permanente de medo e insegurança nos trabalhadores em perder o emprego, além ainda da competição acirrada entre os funcionários nos locais de trabalho somados, são fatores que contribuíram para o aparecimento da Síndrome de *Burnout* nos indivíduos.

Destarte, fica evidente que a Síndrome de *Burnout* é uma patologia que se desenvolve nas relações de estresse oriundas do ambiente de trabalho, uma doença do trabalho na sua configuração atual. Uma doença que se apresenta de forma mais frequente em indivíduos que

em sua profissão são responsáveis pelo cuidado de outras pessoas (enfermeiros, médicos, professores, bombeiros etc).

Contudo, é preciso destacar os limites da compreensão do *burnout* com relação à explicação deste adoecimento. Por esta concepção se valer de aspectos meramente descritivos, elencando sintomas e alguns sentimentos vivenciados pelos indivíduos, não consegue apreender as profundas determinações que contribuem para a manifestação do fenômeno. (Silva, 2007). Como expusemos na primeira seção deste trabalho, para compreender os fenômenos da realidade é necessário explicá-los, não apenas descrevê-los. Para isso, temos que buscar nas determinações essenciais constitutivas da realidade a origem dos fenômenos, movimento que esta concepção não empreende. Elencam-se os elementos situacionais das condições de trabalho na escola, por exemplo. Contudo, não se buscam as determinações destas mesmas condições. Ou seja, não se analisa o modo de produção em sua intrínseca relação com a educação formal e como esta relação é produtora do contexto em que o professor adocece. Do mesmo modo, não se analisa a dinâmica própria da atividade docente na produção do sofrimento e/ou adoecimento psicológico. Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, de acordo com Silva (2007), o ponto de partida para a investigação do sofrimento e/ou adoecimento ocupacional

(...) é a própria atividade, compreendida nos marcos da psicologia marxista desenvolvida por soviéticos como Leontiev, estudando as condições para a sua execução, a estrutura dessa atividade e a relação da atividade profissional com o desenvolvimento do psiquismo num determinado momento (se ela é ou não a atividade principal), considerando os mecanismos e tipos de alienação existentes no e para o indivíduo (p. 185).

Vale lembrar que a tematização do adoecimento e sofrimento psíquico pela Síndrome de *Burnout* foi responsável por 34,42% do total de teses e dissertações analisadas. Assim, trata-se de um número expressivo, que sinaliza que esta forma de abordar o adoecimento psicológico do professor é uma das mais frequentes na literatura científica atual. Como já pontuamos acima, apesar do fato de demonstrar o comprometimento da saúde do professor, o *burnout* esbarra nos limites de ser uma abordagem descritiva, se analisada do ponto de vista do materialismo histórico-dialético que, por sua vez, busca explicar os fenômenos.

3.2.2. Mal-estar docente

O mal-estar docente, conceito amplamente conhecido a partir do trabalho de Esteve (1999), designa um quadro em que “... sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê.” (Esteve, 1999, p. 12). O autor discorre ainda, que diferentemente da dor, que se localiza facilmente, o mal-estar vai muito além do adoecimento, e busca compreendê-lo quando busca elementos para analisar a crise que atinge o professor na contemporaneidade. Entretanto, Esteves não traz maiores detalhamentos do mal-estar docente, o que o torna pouco preciso.

José Manuel Esteve realizou uma pesquisa na cidade de Málaga, região da Andaluzia (Espanha), durante os anos de 1982-1989, na qual investigou uma série de determinantes a fim de entender as razões que estavam produzindo mudanças na profissão e saúde docente. O autor analisou os recursos materiais e condições de trabalho dos professores, violência nas escolas, esgotamento laboral e progressiva acumulação de exigências sobre esta categoria profissional. Deu ênfase também para as consequências advindas destes elementos que caracterizam o mal-estar docente, como o absenteísmo e incremento do número de pedidos de afastamento do trabalho e os principais tipos de adoecimentos (oftalmológicos, respiratórios, traumatológicos, infecciosos, neuropsiquiátricos etc) que acometiam os indivíduos.

Entre outras conclusões, afirma que a situação de maneira geral agravou-se durante o período analisado. O número de afastamentos cresceu e as doenças neuropsiquiátricas figuraram entre as que mais frequentemente afastaram os professores de seu local de trabalho.

Esteve (1999) cita ao longo de seu trabalho outras pesquisas que evidenciam a generalização do fenômeno, e que, portanto, este não seria uma particularidade da Espanha e suas políticas educacionais. Apresenta pesquisas realizadas nos Estados Unidos, França, Reino Unido que também demonstram aumento dos casos de adoecimentos nos professores desses países.

Ainda segundo o autor, o mal-estar docente é gerador de uma crise identidade nos professores, que os leva à distintas reações, agrupadas em quatro grandes grupos, a saber:

- O grupo de professores que aceita a ideia da mudança do sistema de ensino como uma necessidade inevitável da mudança social. A sua atitude em relação à mudança é positiva, ainda que reconhecendo que deverão transformar a sua atitude na sala de aula, adaptando-se às novas exigências (...).

- Um segundo grupo de professores, incapaz de fazer frente à ansiedade que lhes causa a mudança (“o desconhecido”), tem atitude de inibição. Conscientes de que não podem opor-se abertamente à uma ampla corrente de mudança, estão decididos a suportar o temporal com o propósito oculto de continuar fazendo na sala de aula o que sempre têm feito (...).

- Em terceiro lugar, há um grupo de professores que alimentam, face à mudança do sistema de ensino, sentimentos profundamente contraditórios: por um lado, dão-se conta de que pode ser uma condição de progresso e uma exigência de mudança social; mas, por outro, o seu desacordo ou cepticismo em relação à capacidade real de mudança fazem com que se mantenham reticentes (...).

- Um quarto grupo tem medo da mudança. São professores que se encontram em situações instáveis, por falta de habilitações adequadas ou porque pensam que as reformas deixarão a descoberto as suas insuficiências no campo dos conteúdos, das metodologias de ensino ou das relações com os alunos (...). Este grupo de professores vive o ensino com ansiedade, ao dar-se conta de que carecem de recursos adequados para levar à prática o tipo de ensino que, idealmente, gostariam de fazer (...). (Esteve, 1991, citado por Martins, 2007, pp. 15-16).

E a referida crise de identidade provocada pelo mal-estar docente, se reflete diretamente na personalidade dos professores, trazendo como principais consequências:

Sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática de ensino; pedidos de transferência, como forma de fugir à situações conflituosas; desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza; desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); absentismo laboral, como mecanismo de cortar a tensão acumulada; esgotamento, como consequência da tensão acumulada; “stress”; ansiedade; depreciação do eu. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino; reações neuróticas; depressões; ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental. (Esteve, 1991, citado por Martins, 2007, p. 16).

O mal-estar docente, portanto, refere-se a uma condição imposta pelas significativas mudanças que se colocaram para o professor, que conferiram novas exigências e provocaram uma inadaptação dos sujeitos frente aos papéis que tradicionalmente desempenhavam e àqueles que passaram a ser demandados pela sociedade, produzindo certa perda de identidade do profissional.

Nas palavras de Martins (2009), para Esteve (1999) as expressões do professor frente ao desajustamento engendrado pela rápida aceleração das mudanças colocam a necessidade de profundas transformações em sua formação. Torna-se fundamental a revisar e implementar alterações na formação inicial docente, que prioritariamente deve ter em conta nos processos seletivos não somente critérios de qualificação intelectual, mas também critérios de personalidade. Torna-se, para o autor, fundamental ainda substituir abordagens normativas – “centradas nos modelos de ‘bom’ professor, naquilo que o professor ‘deve’ ser etc. – por abordagens descritivas – centradas na atuação real do professor, naquilo que ele ‘é’ e faz” (Martins, 2009, pp. 16-17). Deve-se ainda adequar os conteúdos da formação à realidade prática do ensino, e também incluir a formação prática desde o início do processo formativo.

Contudo, assevera a autora sobre a perspectiva de Esteve (1999):

Nesta posição (...) está contida uma concepção que parece ignorar inteiramente a distinção entre realidade alienada, isto é, a empiria fetichista que não ultrapassa o nível das aparências, e as possibilidades reais de criação de uma nova realidade, de uma nova prática, a partir da crítica ao fetichismo da realidade social capitalista. Ignorada essa distinção, não resta ao sujeito mais que a pobre opção entre os modelos prescritivos idealistas ou o falso realismo da aceitação da ‘vida tal como ela é’ (Martins, 2009, p. 17).

3.2.3. Estresse

Lipp (2003) define o stress como uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrita, amedronta, excita ou confunde, ou mesmo que a faça imensamente feliz.

O excesso de stress é causador de desgaste físico e mental que pode gerar envelhecimento precoce, uma série de outras doenças e até mesmo à morte (Lipp, 1998). Tal desgaste provoca sintomas o que comprometem o desempenho normal na realização de

atividades diárias do indivíduo, gerando desconfortos, cansaço e diminuindo seu ritmo e capacidade de manter uma vida equilibrada e saudável (Sadir & Lipp, 2009).

De acordo com Lipp (1984) os sintomas físicos do stress podem ser aumento da sudorese, hiperacidez estomacal, tensão muscular, taquicardia, hipertensão arterial, bruxismo e náuseas. Já as manifestações psicológicas caracterizam-se pela ansiedade, angústia, dificuldade de concentração, preocupação excessiva e hipersensibilidade excessiva.

Entre as consequências do stress podemos identificar problemas de saúde, emocionais e interpessoais: irritação, falta de paciência, queda na produtividade, desmotivação, falta de concentração, infelicidade na esfera pessoal, isolamento social (Ferreira & Zavodini, 2006; Lipp, 2005).

Quanto à etiologia do stress, pode se originar tanto de fatores externos geradores de tensões patológicas, como fontes internas capazes de atuar como criadores de estados tencionais significativos (Lipp, 2005). Sobrecarga de trabalho e na família, autocobrança, falta de cooperação na equipe, salário insuficiente, baixa expectativa de melhoria profissional e também o meio social podem ser causadores de *stress* (Lipp, 2005).

A reação do indivíduo numa situação estressante, de acordo com Selye (1965) pode ser dividida em três fases: alerta, resistência e exaustão. Lipp (2000) acrescentou uma nova fase – quase–exaustão, que seria a fase intermediária entre a resistência e a exaustão.

Fase de alerta: quando o organismo está exposto a uma situação produtora de tensão, ele se prepara para a ação, através da mobilização de alterações bioquímicas. Algumas reações presentes são taquicardia, tensão muscular e sudorese. Quando o agente estressor não é eliminado, o organismo passa ao estágio de resistência.

Fase de resistência: o indivíduo utiliza energia adaptativa para se reequilibrar. Quando consegue, os sinais das reações bioquímicas iniciais desaparecem e o indivíduo tem a impressão de melhora. A sensação de desgaste generalizado e as dificuldades com a memória ocorrem nesse na fase de resistência, entretanto, muitas vezes, não são identificadas pelo indivíduo em situações de *stress* excessivo.

Fase de quase–exaustão: o organismo encontra-se fraco e fica impossibilitado de se adaptar ou resistir ao estressor. As doenças, tais como herpes simples, psoríase, picos de hipertensão e diabetes, começam a aparecer nos indivíduos geneticamente predispostos (Lipp, 2000). Quando o estressor atua por muito tempo, ou quando são diversas as fontes de *stress* e atuam simultaneamente, a reação do organismo progride para a fase de exaustão.

Fase de exaustão: ocorre um aumento das estruturas linfáticas, a exaustão psicológica e a física se manifestam, o que em alguns casos pode levar à morte. As doenças de nível

psicológico que aparecem com frequência são depressão, ansiedade aguda, inabilidade de tomar decisões, vontade de fugir de tudo. Os adoecimentos físicos mais comuns são hipertensão arterial, úlcera gástrica, psoríase, vitiligo e diabete.

Assim, vemos que os trabalhos que utilizam a abordagem do Stress de Marilda Lipp na compreensão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores buscam, no contexto laboral, analisar as fontes de stress (sobrecarga de trabalho, salário insuficiente, baixa expectativa de melhoria profissional etc) na tentativa de compreensão de como se desenvolve a tensão nos indivíduos neste contexto de trabalho. Descrevem também o nível de comprometimento dos sujeitos de acordo com as sintomatologias características de cada fase do stress.

A abordagem do *stress* de Lipp, embora discuta elementos do contexto laboral que contribuem para a geração do fenômeno, pontuando algumas condições que o produzem, não compreende o trabalho em seu sentido mais amplo e contextual – ou seja, o trabalho alienado característico da sociedade capitalista, possibilitador de estranhamento do sujeito para consigo mesmo, sobretudo num processo de adoecimento psicológico.

Ao se ignorar esta dimensão, abre-se espaço para a proposição de medidas que visem a eliminação das condições que geram stress e, procedendo-se desta forma, a problemática seria solucionada. Contudo, não se trata de uma condição que pode ser modificada com a simples constatação de que elas possibilitam adoecimento. Estas condições são produzidas no interior da lógica do modo de produção atual, e, no caso específico da escola, a conformação de toda a estrutura do sistema educativo está intimamente relacionada com os modelos produtivos. Assim, não é possível somente aos professores – por exemplo – exigirem mudanças nas condições em que realizam a docência, já que as mesmas estão postas pela implementação das políticas neoliberais, condizentes com os processos de reestruturação produtiva vigentes.

3.2.4. Qualidade de Vida

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), qualidade de vida se define como a “percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHOQOL Group, 1994, p. 28). Esta definição foi desenvolvida a partir de uma equipe de profissionais oriundos de diversos países, representando uma perspectiva transcultural e multidimensional, que contempla, por sua vez, a complexa influência da saúde física e psicológica, nível de independência, crenças pessoais, relações sociais e das relações

com características salientes do respectivo meio na avaliação subjetiva da qualidade de vida individual (WHOQOL Group, 1994).

O conceito de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde desenvolveu-se no mesmo momento em que esta entidade procurava elaborar um instrumento que pudesse quantificar e avaliar a qualidade de vida das pessoas ao redor do mundo, independente de variáveis culturais de cada país ou nível de industrialização destes. O conceito da qualidade de vida, portanto, está atrelado ao método WHOQOL:

O WHOQOL foi desenvolvido utilizando um enfoque transcultural original. Primeiro, por envolver a criação de um único instrumento de forma colaborativa simultaneamente em diferentes centros. Desta forma, vários centros com culturas diversas participaram da operacionalização dos domínios de avaliação de qualidade de vida, da redação e seleção de questões, da derivação da escala de respostas e do teste de campo nos países envolvidos nesta etapa. Com esta abordagem foi possível equacionar as dificuldades referentes à padronização, equivalência e tradução à medida que se desenvolvia o instrumento. Para garantir que a colaboração fosse genuinamente internacional, os centros foram selecionados de forma a incluir países com diferenças no nível de industrialização, disponibilidade de serviços de saúde, importância da família e religião dominante, entre outros (Fleck, 2000, p. 34).

O instrumento desenvolvido foi WHOQOL-100⁷⁸. Este instrumento compreende questões relativas a seis domínios, quais sejam: físico, psicológico, nível de independência, relações sociais, meio ambiente e espiritualidade/religiosidade/crenças pessoais.

Neste sentido, pelo fato do conceito de qualidade de vida ser muito amplo, assim como também o WHOQOL-100 contemplar muitas variáveis, para o estudo da qualidade de vida (QVT) de professores, um instrumento mais preciso foi desenvolvido para apreender suas especificidades e avaliar a qualidade de vida no ambiente laboral docente.

Petroski (2005) elaborou um instrumento denominado “Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores”. Trata-se de um questionário, composto por 34 questões distribuídas em 8 dimensões, que analisa a qualidade de vida no trabalho e suas relações com estresse, nível de atividade física e risco coronariano. Entretanto,

⁷⁸ Abordaremos mais detidamente as características dos instrumentos num tópico posterior, e, especificamente do WHOQOL, no item 4.4.

esse instrumento foi elaborado para aplicação em professores universitários, necessitando de adaptação para professores de outros níveis de ensino.

É preciso observar que o conceito de qualidade de vida da OMS não constitui uma unanimidade entre pesquisadores acadêmicos. Fleck *et al.* (1999) reconhecem que não há consenso sobre este conceito, por conta de contemplar parâmetros amplos e diferentes daqueles relacionados ao controle de sintomas, à diminuição da mortalidade ou ao aumento da expectativa de vida.

Dessa forma, por serem muitas e variadas as definições de qualidade de vida, selecionamos o conceito definido pela OMS, por este aparecer com mais frequência nas bases de dados pesquisadas. Fazer uma apresentação detalhada das principais conceituações de qualidade de vida tornaria este tópico demasiadamente extenso e escaparia aos objetivos do nosso trabalho.

Em nossa análise, consideramos complicada a abordagem da Qualidade de Vida desenvolvida pela OMS, uma vez que – como apontado por Fleck (2000) – a concepção da mesma, assim como o instrumento elaborado para “medir” a qualidade de vida, apoia-se numa tentativa de construir uma abordagem que consiga dirimir as diferenças de países com diferentes graus de industrialização, disponibilidade de serviços de saúde etc, ou seja, uma tentativa de fazer desta uma abordagem “universal”, que possa ser empregada em diferentes regiões do mundo. Apesar de contemplar pesquisadores de vários países e centros de pesquisa, não encontramos aspectos da abordagem da Qualidade de Vida que problematisassem a questão central do trabalho, de forma a levar em conta que, estas diferenças de industrialização, por exemplo, são produtos do desenvolvimento desigual da conformação capitalista, havendo condições de vida que são radicalmente distintas, geradas a partir dos históricos movimentos imperialistas que marcam as diferenças entre os países centrais e periféricos do capitalismo. A tentativa de criar uma concepção “universal”, sem levar em conta a dinâmica do modo de produção, nos permite considerá-la ideológica, já que pode mascarar a realidade com esta suposta neutralidade de estratégia de padronização.

Considerando o exposto neste subitem, em que tratamos de algumas tematizações a cerca do adoecimento e sofrimento psíquico encontradas em nosso levantamento bibliográfico, percebe-se que, de uma ou outra forma, as referidas concepções esbarram em certos limites. De um modo geral, por não levarem em conta a determinação fundamental do trabalho e sua conformação a partir do modo de produção atual, deixam escapar as reais determinações que produzem os adoecimentos e sofrimentos nos sujeitos.

Contudo, apesar dos limites que colocam, as descrições que realizam podem ser utilizadas como ponto de partida para a investigação do fenômeno do adoecimento. A mera descrição não é suficiente, como já colocamos anteriormente, mas pode ser um indicativo para início de investigações mais profundas e analíticas, que busquem ir à essência histórica e social dos fenômenos.

3.3. CONCEITUAÇÃO DOS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NAS PESQUISAS

Do mesmo modo que procedemos no tópico anterior, conceituaremos agora alguns instrumentos mais frequentes utilizados pelos pesquisadores na atualidade a fim de identificar a ocorrência do adoecimento dos professores.

3.3.1. *Maslach Burnout Inventory (MBI)*

O instrumento mais utilizado no mundo para avaliar *burnout*, independentemente das características ocupacionais da amostra e de sua origem, é o MBI - Maslach *Burnout Inventory*, segundo Gil-Monte e Peiró (1999). O MBI foi desenvolvido por Christina Maslach e Susan Jackson em 1978. Sua construção inicial contemplava duas dimensões que caracterizavam o *Burnout* há época: exaustão emocional e despersonalização. A terceira dimensão, Realização Profissional (RP), foi acrescentada após estudos produzidos com centenas de pessoas de variadas profissões.

O MBI vem sendo traduzido e adaptado para vários idiomas. Trata-se de um questionário que utiliza uma escala Likert de 7 pontos, no qual 0 significa “nunca” e 6 significa “todos os dias”. Sua utilização é adaptada ao tipo de trabalho, possuindo três versões: o Educators Survey – ED, para professores e educadores em geral; o Human Services Survey – HSS, para profissionais e serviços humanos (médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais); e o General Survey – GS, para trabalhadores de uma forma geral (Carlotto & Câmara, 2004; Silva, 2006).

3.3.2. *Self-Reporting Questionnaire (SRQ-20)*

O *Self-Reporting Questionnaire (SRQ)* foi desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) com o intuito de avaliar a prevalência dos transtornos mentais comuns em

países em desenvolvimento, guia pela preocupação com os impactos que os problemas de saúde mental poderiam apresentar nesses países (Mari & Williams, 1986, citado por Santos, Araújo & Oliveira, 2009).

O SRQ avalia elementos relativos à saúde mental pertencentes a diferentes instrumentos para avaliação de transtornos mentais como: o *General Health Questionnaire* (GHQ-60), instrumento contendo sessenta questões; a versão reduzida do *Present State Examination* (PSE); o *Post Graduate Institute Health Questionnaire N 2* (PGI), pesquisado na Índia; e o *Patient Symptom Self Report* (PASSR), instrumento desenvolvido na Colômbia (Santos *et al*, 2009, p. 214).

Em sua versão original, o SRQ possuía 24 itens, sendo os primeiros 20 itens destinados para triagem de distúrbios não-psicóticos e os quatro seguintes visam detectar distúrbios psicóticos. A versão em português do instrumento adotou apenas os 20 primeiros itens, procurando, portando, identificar morbidade não psicótica (Santos, Araújo, Pinho & Silva, 2010).

São considerados aspectos positivos na utilização do SRQ-20 o fato de ser facilmente compreensível, autoaplicável (contendo escala dicotômica (sim/não) para todas as questões) com baixo custo operacional, além de ser um instrumento padronizado internacionalmente, que alcança níveis de desempenho aceitáveis em relação à sensibilidade, especificidade e valores preditivos (Santos *et al*, 2010).

Este instrumento visa detectar sintomas, ou seja, sugere nível de suspeição (presença/ausência) de algum transtorno mental, mas não identifica diagnósticos específicos. “Por este caráter de triagem, é bastante adequado para estudos de populações, sendo muito útil para uma primeira classificação de possíveis casos e não casos” (Santos, *et al*, 2010).

Os sintomas neuróticos mensurador pelo SRQ-20 são bastante próximos dos transtornos mentais comuns (TMC)⁷⁹, que se caracterizam por sintomas como insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas (Santos, *et al*, 2010).

3.3.3. Medical Outcomes Study 36 – Item Short-Form Health Survey (SF-36)

⁷⁹ Fonseca, M. L. G., Guimarães, M. B. L. & Vasconcelos, E. M. (2008). Sofrimento difuso e transtornos mentais comuns: uma revisão bibliográfica. *Revista de Atenção Primária à Saúde*, 11(3), 285-294.

O SF-36, *Medical Outcomes Study 36 – Item Short-Form Health Survey* trata-se de um instrumento genérico, um questionário que comporta 36 itens que buscam avaliar as seguintes dimensões: capacidade funcional (desempenho em atividades diárias – capacidade de cuidar de si, vestir-se, tomar banho e subir escadas); aspectos físicos (impacto da saúde física no desempenho das atividades diárias e/ou profissionais); dor (nível de dor e o impacto no desempenho das atividades diárias e/ou profissionais); vitalidade (percepção subjetiva do estado de saúde); estado geral de saúde (percepção subjetiva do estado geral de saúde); aspectos sociais (reflexo da condição de saúde física nas atividades sociais); aspectos emocionais (reflexo das condições emocionais no desempenho das atividades diárias e ou profissionais) e saúde mental (escala de humor e bem-estar) (Castro, Caiuby, Draibe, & Canziani, 2003, p. 245).

Cada uma das questões do questionário é valorada de 0 a 100, sendo que o valor 0 representa o pior estado de saúde e 100, um estado de saúde perfeito. Também existe uma versão mais resumida do questionário SF-36, cujos itens avaliam apenas a semana anterior dos indivíduos. Esta versão é conhecida como SF-12 e o SF-8. A versão padrão, mais utilizada, refere-se às últimas quatro semanas⁸⁰.

O SF-36 foi traduzido e adaptado à realidade cultural brasileira, sendo aplicado em uma população de pacientes portadores de artrite reumatóide, validando-o para mensurar a Qualidade de Vida Relacionada à Saúde (QVRS) da população brasileira⁸¹.

Trata-se, portanto, de um instrumento que busca medir a Qualidade de Vida dos indivíduos a partir de itens que avaliam capacidade de realização de atividades cotidianas, contemplando também a dimensão subjetiva dos sujeitos, uma vez que estes mesmos pontuam os itens de acordo com sua própria percepção.

3.3.4. World Health Organization Quality of Life (WHOQOL)

Este instrumento, assim como o SF-36, também tem como objetivo medir a qualidade de vida (QV). Elaborado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o instrumento WHOQOL-100 (uma das versões do instrumento) é composto por 100 questões distribuídas em seis dimensões, a saber: físico, psicológico, nível de independência, relações sociais, meio ambiente e espiritualidade/religiosidade/crenças pessoais.

⁸⁰ Bertani, I. F., Rezende, R.M., Parzewski, C.F. & Lourenço, A. S. (2005). Instrumentos e métodos para medir qualidade de vida. *Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo*, 15(5), p. 8-16.

⁸¹ Seidl, E.M.F. & Zannon, C. M. L. C. (2004). Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. *Caderno de Saúde Pública*. 2004; 20(2), p. 1929-1934.

Essas dimensões são divididas em 24 facetas, e cada uma delas composta por quatro perguntas. Além das 24 facetas específicas, o instrumento tem uma 25^a composta de perguntas gerais sobre qualidade de vida. As respostas para as questões do WHOQOL são dadas em uma escala do tipo Likert. As perguntas são respondidas através de quatro tipos de escalas (dependendo do conteúdo da pergunta): intensidade, capacidade, frequência e avaliação. Utilizou-se uma cuidadosa metodologia para selecionar as palavras que compõem as escalas em cada idioma, com a finalidade de manter a equivalência nas diferentes línguas (Fleck, 2000, p. 35).

Como o instrumento promove uma avaliação bastante detalhada das 24 facetas que o compõem, o WHOQOL pode tornar-se muito extenso para determinadas aplicações. Em grandes estudos epidemiológicos, por exemplo, nos quais a avaliação de qualidade de vida apresenta-se apenas como uma das variáveis em estudo. “A necessidade de um instrumento mais curto, que demandasse pouco tempo para o preenchimento e que preservasse características psicométricas satisfatórias, fez com que o Grupo de Qualidade de Vida da OMS desenvolvesse uma versão abreviada do WHOQOL-100, o WHOQOL-bref” (Fleck, 2000, p. 35-36).

A versão abreviada do WHOQOL é composta por 26 questões. Duas questões são gerais sobre qualidade de vida, sendo que as outras representam cada uma das 24 facetas que compõem o instrumento original. WHOQOL-bref, diferentemente do instrumento original em que cada uma das 24 facetas é avaliada a partir de quatro questões, na versão reduzida cada faceta é avaliada por uma questão somente. Os dados que deram origem à versão abreviada foram extraídos do teste de campo de 20 centros de pesquisa, distribuídos em 18 países (Fleck, 2000, p. 35-36).

3.3.5. Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL)

Este instrumento tem por objetivo identificar sintomas de estresse nos sujeitos, o tipo desse sintoma (físico ou psicológico) e a fase em que ele se manifesta, sendo que essas fases podem ser quatro. (Lipp, 2000).

A primeira fase é a fase de alerta, em que o indivíduo se prepara para uma reação de enfrentamento ou fuga; a segunda, chamada resistência, aparece se

há uma permanência da primeira fase por tempo indeterminado, iniciando-se uma adaptação do organismo aos eventos estressores, sendo portanto acompanhada de sensação de desgaste e fadiga; a terceira e quarta fases surgem quando o organismo esgota sua reserva de energia adaptativa, aparecendo, então, a exaustão e doenças, sendo que na terceira as doenças ainda não são tão graves e a pessoa ainda consegue trabalhar e se relacionar socialmente (Miguel & Noronha, 2007, p.8)

O ISSL oferece medidas objetivas dos sintomas de estresse em jovens acima de 15 anos e adultos. O inventário é formado por três quadros referentes às fases do estresse. O primeiro quadro, composto de 15 itens, relaciona-se aos sintomas físicos ou psicológicos que a pessoa tenha experimentado nas últimas 24 horas. O segundo, composto de dez sintomas físicos e cinco psicológicos, refere-se aos sintomas experimentados na semana pregressa semana. E o terceiro, composto de 12 sintomas físicos e 11 psicológicos, refere-se a sintomas experimentados no último mês. No total, o inventário apresenta 37 questões de natureza somática e 19 psicológicas, sendo os sintomas muitas vezes repetidos, em que diferem somente em sua intensidade e seriedade. A fase 3 (quase-exaustão) é diagnosticada na base da frequência dos itens assinalados na fase de resistência (Rossetti et al, 2008, p. 113).

3.3.6. Inventário sobre trabalho e riscos de adoecimento (ITRA)

O Inventário de Trabalho e Risco de Adoecimento (ITRA) trata-se de um instrumento cujo objetivo é avaliar “o trabalho e os riscos de adoecimento por ele provocados em termos de representação do contexto de trabalho, exigências físicas, cognitivas e afetivas, vivência e danos” (Mendes, 2007). O ITRA está estruturado em quatro escalas interdependentes.

A primeira escala do instrumento é a Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT), que avalia o conteúdo do trabalho em si, seu modo de organização, as relações profissionais entre os indivíduos e as condições do ambiente de trabalho. A seguinte, trata-se da Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST), que busca por indicadores de vivências de sofrimento no trabalho. A terceira escala, Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho (EADRT), procura investigar danos físicos, psicológicos e sociais do trabalho. Por fim, a última dimensão do instrumento, a quarta escala – Escala de Custo Humano no Trabalho (ECHT) – visa medir custos humanos do trabalho nos níveis físico, cognitivo e afetivo (Barros, 2012).

Assim, podemos observar que o ITRA analisa não somente aspectos individuais dos trabalhadores, como também contempla dentro de suas quatro escalas, uma avaliação do conteúdo do trabalho, as condições em que este se realiza e possíveis consequências físicas e psicológicas (sofrimento), que adviriam de condições laborais inadequadas. Além disso, também admite uma avaliação dos relacionamentos interpessoais no ambiente de trabalho, variável importante de se considerar, uma vez que a partir desta há possibilidade de se observar se existe, por exemplo, pressão psicológica para cumprimento de metas, assédio moral etc.

Em nossa análise não analisamos os instrumentos na sua íntegra, suas características específicas etc. Assim, não nos foi possível avaliá-los e classificá-los como adequados ao ou não ao estudo do adoecimento e sofrimento psíquico de professores, se as avaliações das condições laborais e pessoais podem ser indicativos consistentes da presença de adoecimentos, ou seja, se podem ser considerados relevantes em alguma medida ou apresentar possíveis limites dos mesmos.

Em relação aos nossos pressupostos teórico-metodológicos, pontuamos as contribuições de Zeigarnik (1979; 1981) para a investigação sobre as patologias psíquicas, que assevera que estas devem ser empreendidas considerando a atividade do sujeito, seus motivos e necessidades, constituídos nas suas relações objetivas de vida e trabalho.

No aspecto do método experimental, a autora afirma a necessidade de ir além das manifestações observadas nos doentes nos experimentos, ir além da análise dos resultados das tarefas que realizavam, colocando-se como de primordial importância considerar sua postura pessoal diante da experimentação, postura esta que pode ser avaliada pelos motivos e necessidades dos sujeitos, pelo modo como encaram a consecução das atividades, tendo em conta suas atitudes e reações diante do problema colocado, seus desejos etc.

3.4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS PELA PESQUISA DIRIGIDA PELA APEOESP RELATIVOS À SAÚDE DOS PROFESSORES DO ENSINO ESTADUAL DE SÃO PAULO (SP).

A publicação “Saúde dos professores e a qualidade de ensino”, apresentado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) no ano de 2011 é a segunda edição da pesquisa sobre a saúde e as condições de trabalho dos professores deste estado. A primeira edição foi realizada em 2003 com os delegados do XIX Congresso

Estadual da APEOESP. A publicação de 2011, a qual tivemos acesso, se debruça sobre os dados obtidos no ano anterior (2010) e faz comparações, quando possível, com os dados colhidos na pesquisa de 2003.

A pesquisa mais atual promovida pelo Centro de Estudos e Pesquisas (CEPES) da APEOESP foi desenvolvida junto aos pré-delegados do XXIII Congresso Estadual do sindicato, cuja amostra foi de 1.615 professores em atividade na rede que responderam ao questionário. Por conta dos objetivos desta nossa pesquisa, apresentaremos somente alguns dados relacionados às condições de trabalho e saúde dos professores, deixando de lado dados sócio-demográficos (sexo, etnia, estado civil, renda familiar, faixa etária, anos de trabalho na rede etc).

O primeiro dado que nos chama atenção é sobre a carga horária semanal dos professores. 32,6% dos docentes disseram dedicar entre 36 e 40 horas semanais e outros 20,5% afirmaram cumprir jornadas de trabalho entre 31 e 35 horas (APEOESP, 2011, p. 22).

Em relação à quantidade de períodos (manhã, tarde e noite) trabalhados, 22,7% dos indivíduos lecionavam nos três períodos. Docentes que lecionavam em pelo menos dois períodos representaram 56,7% da amostra. Apenas 16,5% lecionavam em um único período do dia (APEOESP, 2011, p. 26).

Sobre o número de alunos por sala sob responsabilidade do professor, 41% lecionavam para a faixa entre 36 e 40 alunos por sala e outros 26,1% reponderam que lecionavam para a faixa de 31 a 35 alunos por turma. Assim, mais de 67% dos professores têm salas com quantidade de alunos superiores a 31 alunos (APEOESP, 2011, p. 27).

Ao responderem à questão sobre as principais queixas relativas ao ambiente de trabalho, 75% dos professores apontaram “barulho” como sendo a principal variável que atrapalhava na realização de suas atividades. O “calor” foi apontado por 52,4% dos professores, “poeira” por 51,1%, seguido de “ventilação insuficiente” com 50,2% das respostas. (APEOESP, 2011, p. 30). Se analisarmos o item anterior, que demonstra a realidade da superlotação das salas de aula, e relacionarmos com os dados que apontam o “barulho” como a principal queixa dos professores, identificamos que a segunda variável é imediatamente consequência da primeira.

Ainda sob as condições de trabalho, a pior avaliação dos professores foi referente à estrutura das lousas, em que 35% dos docentes avaliaram estas como “ruins ou péssimas”. Em seguida, as piores estruturas avaliadas pelos professores foram sobre a qualidade das portas e janelas, com 26% e 24% respectivamente, também identificadas como “ruins ou péssimas”. As estruturas que receberam melhores conceitos foram paredes (44%), telhado (41%) e

instalações hidráulicas (APEOESP, 2011, p. 32). Sobre este item, merece atenção que a principal estrutura necessária ao trabalho do professor, a lousa, tenha sido a que foi mais negativamente avaliada.

Questionados sobre as principais causas de sofrimento no exercício do trabalho, a dificuldade de aprendizagem dos alunos desponta com 75% das respostas. Em seguida, aparecem a superlotação das salas de aula (66,2%), jornada de trabalho excessiva (60,1%) e violência nas escolas (57,5%) (APEOESP, 2011, p. 33). Interessante esta questão pois nela se aponta o primeiro dado que diz respeito ao sofrimento dos professores em relação a sua atividade profissional. Ainda que a pesquisa do sindicato não tenha cruzado estes dados, em nossa análise identificamos que as estruturas físicas de baixa qualidade e características precárias do ambiente de trabalho compõem um quadro que, em certa medida, desembocam nestas principais causas de sofrimento de parte do professorado. Diante disso, nos colocamos a seguinte questão: salas de aulas cheias, com ruídos, calor e pouca ventilação, podem os professores exercerem sua atividade profissional de forma satisfatória? Conseguem êxito? Talvez os dados acima expostos nos deem pistas para responder essa pergunta de forma negativa. Afinal, a não aprendizagem dos alunos não é apontada como a principal causa de sofrimento dos professores?

Desse momento em diante da pesquisa, a saúde e o adoecimento dos professores aparecem como tópicos específicos para avaliação dos mesmos. Em “Sintomas e Percepções” os docentes identificam as principais sintomatologias que os acometem. O “cansaço” é referido em 81,6% dos que responderam ao questionário. Em segundo lugar surge “nervosismo” presente em 67,8% dos docentes. Em seguida, “problemas com a voz” (65,8%), “dores de cabeça” (63,9%) e “ansiedade” (62,2%). Em 10º e 11º lugar, embora não pouco frequente, encontramos o “esquecimento” (52,3%) e “angústia” (50,3%) (APEOESP, 2011, p. 35). Entre os 10 sintomas mais frequentes, 3 deles podemos apontar como de caráter psicológico (nervosismo, ansiedade e esquecimento) e pelo menos um da ordem psicossomática (dores de cabeça). Não que o surgimento de outros sintomas e incômodos físicos não possam vir a gerar certo sofrimento psíquico nos professores, entretanto, pontuamos nesse momento a ocorrência de alta frequência de sintomas psicológicos que advém da prática docente.

Os organizadores da pesquisa, nesse momento, diante destes dados realizam um comparativo com a pesquisa de 2003:

O cansaço e o nervosismo caracterizam-se por manifestações físicas e mentais relacionadas e agravadas pelos incômodos do ambiente e da organização do trabalho (barulho excessivo, estrutura física das escolas ruins etc). A estrutura dos sintomas é a mesma observada na pesquisa de 2003, mas o grau de incidência em 2010 foi maior. Em 2003, a queixa de cansaço foi de 79,7%, enquanto o nervosismo foi de 61,1% seguida pelos problemas da voz (57,1%) e dores nas pernas (57,1%) (APEOESP, 2011, p. 36).

Ou seja, a pesquisa realizada em 2011 demonstra que todos os sintomas acima apontados obtiveram maior porcentagem em relação àqueles colhidos na pesquisa anterior (2003).

No item seguinte da pesquisa, “Doenças com diagnóstico confirmado”, o “estresse” figura como a doença que mais acomete os professores, com 48,5%. Em seguida vêm respectivamente, “problemas da voz” (36%), “gripe” (35,6%) e “resfriado” (33,6%). Um dado preocupante revela que na 6ª posição de doenças confirmadas, aparece “depressão” acometendo 26,6% dos professores. Na lista apresentada aparece o total de dezenove doenças, de características propriamente psicológicas, respiratórias, osteomusculares e da circulação sanguínea (APEOESP, 2011, p. 37).

O próximo tópico abordado pela pesquisa da APEOESP visou identificar a ocorrência da Síndrome de *Burnout* nos professores, ao responderem sobre “Queixas e Sintomas relacionados à Síndrome de *Burnout*”. A pesquisa buscou apresentar os níveis de comprometimento dos professores em relação aos três grupos que caracterizam o *Burnout*, a saber: Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento Pessoal.

No grupo Exaustão Emocional, os sintomas são os mais alarmantes. Dentre as opções possíveis para respostas (“frequentemente”, “às vezes” e “nunca”), responderam que se sentem “frequentemente”: “cansados” (54%), “sobrecarregados” (47,7%), “muito cobrado pelas pessoas” (38,1%), “emocionalmente exaustos” (44%) e “frustrados (43,4%).

No grupo de respostas para Despersonalização, as respostas enquadradas em “frequentemente” foram as seguintes: “sem perspectiva de futuro” (38,2%), “impaciente com as pessoas” (23,2%) e “insensível com as pessoas” (10,5%).

No terceiro grupo, Envolvimento Pessoal, o resultado apresentou-se desta forma para “frequentemente”: “vontade de mudar de profissão” (34,4%), “satisfeito” (9,9%), “motivado a aperfeiçoar-se” (22,3%), “estimulado para novas atividades” (23,5%), “acolhido em seu

ambiente de trabalho” (33,5%) e “solidário e procura ajudar seus colegas sempre que possível” (62,7%).

Os dados revelados no grupo Exaustão Emocional revelam que, de fato, os professores pesquisados sentem-se bastante cansados, sobrecarregados e frustrados. No segundo grupo, chama a atenção a porcentagem de docentes que não veem melhores perspectivas de futuro na profissão. Em seguida, no terceiro grupo, o número de professores que demonstram vontade de mudar de profissão (34,4%) vai ao encontro dos dados que revelam a falta de perspectiva na docência. É válido observar também que a quantidade de professores que se dizem satisfeitos no trabalho não chega a 10%. Por outro lado, é bastante frequente (62,7%) o número de indivíduos que afirmam ser solidários e oferecem ajuda aos colegas de trabalho. Este último dado pode evidenciar que os grandes incômodos da atividade docente advêm das condições e formas de organização do trabalho, entretanto, as relações pessoais entre os professores parece ser um fator que conta positivamente para amenizar a situação de desgaste na profissão, em que há solidariedade entre os pares na busca de soluções para as dificuldades colocadas no cotidiano da escola.

O levantamento realizado nesta pesquisa sugere que as condições de trabalho dos professores da rede estadual de São Paulo são pouco adequadas e insuficientes para o êxito dos docentes no cumprimento de sua atividade profissional. Pelos dados obtidos, podemos afirmar que estas condições de trabalho – mas não apenas elas – determinam, em certa medida, o comprometimento da saúde do professorado. Carga excessiva de atividades, extensa jornada de trabalho, alto número de alunos por sala, recursos insuficientes ou deficitários (lousa, mobiliário) e ambiente de trabalho de baixa qualidade (ruído, calor, ventilação inadequada) acabam por fomentar o surgimento de adoecimentos e a cronificação dos já existentes. O sofrimento e a insatisfação em relação à atividade profissional despontam como consequência desta estrutura das escolas paulistas, apresentada e denunciada pela pesquisa da APEOESP.

Ainda que não seja possível generalizar os dados demonstrados na referida pesquisa para realidades educacionais de outros estados brasileiros, por outro lado, a realidade demonstrada pelo levantamento não deve ser entendida como caso restrito ao ensino no estado de São Paulo. No levantamento realizado por nós das teses, dissertações e artigos, podemos observar que as pesquisas sobre saúde dos professores foram empreendidas em diversas localidades do país, e os resultados não têm sido tão discrepantes dos observados na pesquisa do sindicato dos professores paulistas. Pelo contrário, corroboram a tese de que a organização e as condições de trabalho dos professores brasileiros são muito semelhantes, estejam eles no

Sudeste, Nordeste ou Centro-Oeste, em qualquer nível de ensino. Demonstram ainda que os adoecimentos psíquicos vêm aumentando de frequência, aparecendo em alguns lugares como as principais queixas e patologias dos docentes, deixando pra trás “adoecimentos clássicos” da profissão de professor, como LER, varizes, problemas de voz, alergias ao pó de giz, bursites, dores nas costas. Ainda que esses adoecimentos persistam e não tenham diminuído seus índices com o passar dos anos.

Até este momento, procuramos apresentar os dados das pesquisas que tivemos acesso e nos detivemos em análises pouco amplas. Deixaremos para o terceiro capítulo uma análise mais aprofundada sobre a organização do trabalho docente, condições de trabalho, trabalho na sociedade capitalista, particularidades do trabalho do professor, assim como também abordando os reflexos das políticas educacionais ocorridas no Brasil e América Latina durante as décadas de 1990 e 2000, que no nosso entendimento, são determinantes que precisam ser compreendidos se queremos explicar o que vem acontecendo com a saúde dos professores de uma maneira geral, a mudança no padrão de adoecimentos – de doenças físicas até certo momento histórico para doenças e sintomas de ordem psicológica.

De acordo com os dados que obtivemos em nosso levantamento de dissertações e teses, há um aumento na produção científica sobre a saúde/doença dos professores a partir de 2004. Entendemos que na produção de determinado fenômeno, os elementos que o produziram já vinham se desenvolvendo em período anterior, estavam em processo. Se a partir de 2004 as pesquisas começam a aparecer, significa que algum tempo antes o professor já começa a padecer em sua saúde psíquica. Até que a realidade coloque este problema de forma categórica e a Universidade se debruce sobre ele para compreendê-lo, algum tempo transcorre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, faz-se necessária uma consideração sobre o aumento observado nos últimos anos das pesquisas que buscam entender o adoecimento psíquico de professores, como revelam os achados de nossa pesquisa, semelhantes também aos encontrados por Freitas *et al.* (2008).

A baixa realização de pesquisas até o final dos anos 1990 e o progressivo aumento observado na década passada pode ser compreendido como um reflexo do aumento de demandas que foram destinadas ao professor nesse período, e a consequente sobrecarga, intensificação e precarização do trabalho, oriundas das reformas educacionais neoliberais. A partir desse quadro, o fenômeno do adoecimento psíquico dos docentes passa a atingir cada vez mais indivíduos e ser observado em diversas localidades do país, em todos os níveis de ensino. Essa realidade, então, chama a atenção dos pesquisadores que começam a desenvolver cada vez mais estudos na tentativa de entender esse fenômeno.

Podemos dizer que dentre as quatro principais temáticas encontrados sobre adoecimento e sofrimento psíquico de professores, a Síndrome de *Burnout* e o mal-estar docente figuraram entre as mais frequentes.

Quanto ao *burnout*, é possível afirmar que os trabalhos partem de uma mesma compreensão do fenômeno, ou seja, a partir da base teórica desenvolvida por Christina Maslach, como já tratamos em momento anterior.

Em relação ao mal-estar docente, entendemos que, apesar de utilizarem o mesmo termo, não se utiliza apenas uma base teórica. A maioria dos estudos se referencia em Esteve (1999). Outros trabalhos partem da compreensão psicanalítica do mal-estar e a partir deste constructo procuram entender o adoecimento e sofrimento psíquico dos professores. E há ainda estudos que compreendem o mal-estar como contraponto ao bem-estar. Todavia, na análise dos resumos das teses e dissertações, não encontramos a definição deste conceito (bem-estar), o que poderia nos dar maiores informações sobre como se entende o seu oposto (mal-estar) na atividade docente.

Sobre nossa hipótese, como expomos ao longo do trabalho – sobretudo na seção II – consideramos a mesma consistente, uma vez que ao analisarmos o modo de produção capitalista na sua fase atual toyotista, considerando também os aspectos ideológicos correspondentes deste modelo produtivo, percebemos um conjunto de medidas e ações empreendidas pelo Estado que modificaram a educação de forma radical. Tais mudanças foram responsáveis por alterar profundamente o trabalho docente, modificar sua função,

atribuir maiores responsabilidades aos professores, alijá-los do processo de elaboração das políticas educacionais etc. Este processo alterou também a autonomia do professor em relação ao seu processo de trabalho. O conjunto de medidas e ações provocou, assim, a desvalorização e desqualificação do professor que, vendo sua função social modificada, teve como consequência a geração de um quadro de insatisfações, angústias, frustrações etc.

Este quadro é resultado da atividade do professor ter sido, em parte, esvaziada de motivos. Ao professor, que tem a função social de ensinar, a partir do momento que não mais realiza esta função, não encontra o motivo que impulsiona sua atividade. Uma atividade (ensinar) que não encontra o objeto (aprendizado dos alunos) que satisfaz a necessidade que impulsionou a mesma atividade é uma atividade – no caso do professor – parcialmente destituída de motivos. A motivação que resta refere-se apenas ao salário recebido pelo trabalho realizado, e, no caso do professor da rede pública, talvez também pela segurança gerada pela estabilidade no emprego. Não é a toa, portanto, que tantas pesquisas indiquem que uma das principais queixas dos professores é a desmotivação em relação ao seu trabalho. Ainda neste sentido, é pertinente pontuarmos novamente um dos resultados apresentados pela pesquisa da APEOESP (2001), em que os professores questionados sobre as principais causas de sofrimento no exercício do trabalho, 75% destes apontam espontaneamente que é o não aprendizado dos seus alunos que gera maior sofrimento.

É pertinente ainda salientarmos que apenas um trabalho encontrado utilizou como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, a mesma base teórica que adotamos. Trata-se da tese de doutoramento de Flávia Gonçalves da Silva, “O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento” (2007). Esse fato salienta a pertinência de nosso trabalho, uma vez que são raros os estudos deste fenômeno com essa base teórica, justificando, por tanto, a importância científica e social do mesmo. Se de um lado, professores vêm adoecendo com maior frequência em virtude de sua atividade ocupacional, coloca-se a necessidade de compreender esse fenômeno e dar respostas à realidade que se coloca diante à acadêmica. De outro, a necessidade de ampliarmos os trabalhos sobre saúde/doença do professor a partir dos pressupostos do materialismo histórico e dialético e da Psicologia Histórico-Cultural.

Salientamos ainda o fato de que poucos trabalhos tinham o objetivo de realizar uma intervenção no processo de saúde-doença dos professores. Este dado, de certa forma, pode ser preocupante, tendo em vista que, como mostram as pesquisas, o adoecimento psíquico dos docentes é um fenômeno generalizado, presente em todos os níveis de ensino, que atinge parcela cada vez maior de sujeitos e que poucas ações interventivas nessa realidade estão

sendo propostas. Por outro lado, como as pesquisas sobre o fenômeno são muito recentes e ainda não largamente difundidas, pode ser aceita a hipótese de que pouco se conhece desse processo e que, então, os pesquisadores atuais têm se atinado para revisão da bibliografia existente e também para estudos de campo, com vistas a avaliar a ocorrência do mesmo, suas características e variáveis envolvidas na sua constituição.

Contudo, diante de tal situação que se encontra a educação, o que é possível fazer para enfrentar esta realidade de adoecimento e sofrimento psicológico dos professores? Ou não há o que se fazer? Coerentes com os pressupostos que adotados, procuramos buscar respostas para a primeira questão.

Considerando o caráter histórico, social e dialético da realidade, e sobretudo, considerando os indivíduos como sujeitos ativos na produção da mesma realidade, pontuamos algumas ações que podem ser empreendidas para fazer frente às atuais circunstâncias.

A nossa responsabilidade enquanto pesquisadores comprometidos com a transformação social já se dá neste trabalho, ao produzirmos conhecimentos que possam instrumentalizar os professores para compreender a realidade educacional, orientada pelo modo de produção e ideologia capitalista. Desvelando a ideologia que mascara a realidade, com todos os mecanismos colocados em pauta, procuramos desnaturalizar as relações sociais e demonstrar que nem sempre a realidade foi desta forma e que assume tais características apenas na sociedade moderna. Assim, esta pode ser considerada uma modesta contribuição, ao produzirmos – mesmo que no interior da educação burguesa – conhecimento que revele as contradições deste sistema. Sistema marcado pela hegemonia do capital e sua ideologia, contudo, contraditório em si. E a partir desta contradição, atuamos no espaço acadêmico, que não é apenas espaço de reprodução das condições burguesas, mas que pode vir a ser também lugar de contestação, ainda que o pólo hegemônico prepondere sobre a luta contra hegemônica.

Em relação aos psicólogos, entendemos que estes podem também se valer dos conhecimentos produzidos pela Psicologia Histórico-Cultural e pelo método materialista histórico-dialético de modo a enfrentar a realidade social.

Em relação à atuação possível destes profissionais, pontuamos a possibilidade de atuação dos mesmos no espaço escolar, especificamente na modalidade de cursos de formação continuada de professores. Nesta modalidade de atuação é possível levar os conhecimentos produzidos pela Psicologia Histórico-Cultural de modo a empreender esforços para desvelar a ideologia e desmistificar a realidade objetiva. Neste processo, os professores podem vir a refletir a sua condição a partir de uma sólida teoria e que, por meio de um trabalho de

formação de consciência, possam compreender a sua condição de sujeitos históricos e ativos na construção de alternativas para enfrentar e minimizar adoecimentos e sofrimentos. Ou seja, fazer do espaço escolar um lugar de disputa, e não somente de reprodução ideológica. Fazer deste lugar, um espaço não-cotidiano, permeado de reflexão teórica que aponte caminhos a trilhar.

A posse desses conhecimentos, possibilita aos psicológicos e aos profissionais da saúde compreender melhor a dinâmica do psiquismo e, a partir disso, elaborar estratégias mais eficazes para minimizar os sofrimentos e adoecimentos de muitas pessoas. No âmbito da educação, especialmente no caso da saúde dos educadores, esse conhecimento permitiria ao psicólogo elaborar estratégias específicas para minimizar os sofrimentos e os adoecimentos, a partir das especificidades da atividade docente e das singularidades de cada professor. Os sofrimentos e adoecimentos seriam minimizados, e não extintos, por isto só ser possível numa sociedade que visa a emancipação humana, e que tem a educação como um dos instrumentos para que essa finalidade se concretize (Silva, 2007, p. 340).

De igual modo, tanto professores como psicólogos – a partir da compreensão da função que ocupam enquanto classe de transição – se conscientizem e se tornem aliados da classe trabalhadora na luta contra a exploração capitalista. Neste sentido, ambos profissionais podem incidir na elaboração de Políticas Públicas para a Educação, fazendo também destas não apenas mecanismos de reprodução da ordem burguesa, mas assim como a escola, a política também pode vir a ser espaço de disputa social.

Contudo, no contexto atual, apenas são possíveis estratégias de enfrentamento que visem à diminuição e amenização do adoecimento e sofrimento dos professores, uma vez que eliminação completa deste fenômeno só se realizará numa sociedade em que o homem for livre, emancipado, ou seja, apenas numa sociedade em que não haja exploração do homem pelo homem, nem tenha como marca fundamental o trabalho alienado. Como esta sociedade encontra-se no horizonte, atuemos – enquanto psicólogos – de modo a auxiliar na minimização do sofrimento e adoecimento psíquico de professores. Já que ações mais profundas que visem à luta efetiva contra o modo de produção capitalista não se realizam no âmbito profissional do psicólogo e também dos professores. Estas se efetivam de forma muito mais ampla, na luta da classe trabalhadora contra os capitalistas.

REFERÊNCIAS

Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes

Almeida, S. H. V. (2008). *Psicologia histórico-cultural da memória*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP.

Almeida, U. R., Heckert, A. L. C. & Barros, M. E. B. (2011). Nas trilhas da atividade: análise da relação saúde-trabalho de uma professora de educação física escolar. *Trabalho, Educação e Saúde*, 9(1), 245-263.

Alves, G. (2007). *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. Londrina: Práxis.

Alves, G. (2009). *A condição de precariedade*. Londrina: Práxis

Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.

Antunes, R. (2002). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez/Ed. Unicamp.

APEOESP. (2011). *Saúde dos professores e a qualidade de ensino*. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

Araújo, T. M. & Carvalho, F. M. (2009). Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade*, 30(107), 427-449.

Araújo, T. M., Reis, R., Sivany-Neto, A. & Kawaçkievicz, C. (2003). Processos de desgaste da saúde dos professores. *Textual*, 1(3), pp. 14-21.

Araujo, T. M., Sena, I. P., Viana, M. A. & Araujo, E. M. (2005). Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 29(1), 6-21.

Assunção, A. A. & Oliveira, D. A. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, 30(107), 349-372.

Barasuol, E. B. (2005). *Burnout e Docência: sofrimento na inclusão*. Três de Maio, RS: SETREM.

Barreto, R. G. & Leher, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: Oliveira, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp. 39-60). Belo Horizonte: Autêntica.

Batista, E. (2008). Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. In: III Simpósio Lutas Sociais na América Latina. Anais. Londrina/ PR: UEL. Recuperado em 2 de maio, 2014, de http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/erika_batista.pdf.

Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S., & Augusto, L. G. S. (2010). Prevalência da Síndrome de *Burnout* e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13(3), 502-512.

Batista, R. L. (2010). *A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva*. Tese de doutorado. Marília/SP: UNESP.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Burnout: O processo de adoecer pelo trabalho*. In: Benevides-Pereira, A. M. T. (Org.) *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador* (pp.21-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Benevides-Pereira, A. M. T., Justo, T., Gomes, F. B., Silva, S. G. M. & Volpato, D.C. (2003). Sintomas de estresse em educadores brasileiros. *Aletheia*, (17/18), 63-72.

Benevides-Pereira, A. M. T., Yaegashi, S. F. R., Alves, I. C. B. & De Lara, S. (2008). O trabalho docente e o *Burnout*: um estudo em professores paranaenses. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPr - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre

Violência nas Escolas – CIAVE. *Anais*. Curitiba: Chapagnat. pp. 4870-4884. Recuperado em 15 de setembro de 2011, de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/550_775.pdf

Bertani, I. F., Rezende, R.M., Parzewski, C.F. & Lourenço, A. S. (2005). Instrumentos e métodos para medir qualidade de vida. *Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo*, 15(5), 8-16.

Böck, V. R. & Sarriera, J. C. (2006). O grupo operativo intervindo na síndrome de *burnout*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10 (1), 31-39.

Bottomore, T. (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96. Brasília: MEC. Recuperado em 22 de julho, 2014, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

Brasil. (1997). Ministério da Educação. Decreto n.º 2.208. Brasília: MEC. Recuperado em 21 de julho, 2014, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Brasil. (1999). Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Parecer CNE/CEB n.º 16/99. Brasília: MEC. Recuperado em 22 de julho, 2014, de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf.

Brasil. (2000). Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC. Recuperado em 21 de julho, 2014 de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

Brito, J. C., Barros, M. E., Neves, M. Y. R. & Athayde, M. (2001). (Orgs.) *Trabalhar na escola? “Só inventando o prazer”*. Rio de Janeiro: IPUB-UFRJ.

Brito, J. C., Silva, E. F., Muniz, H., Athayde, M. & Neves, M. Y. (2003). *Caderno de Método e Procedimentos: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho em Escolas*. João Pessoa: Editora da UFPB.

Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2004). Análise fatorial do *Maslach Burnout Inventory* (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 499-505.

Carlotto, M. S. (2002a). Síndrome de *burnout* e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: Benevides-Pereira, A. M. T. (Org.) *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador* (pp. 187-212). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carlotto, M. S. (2002b). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29.

Carnoy, M. (1992). *Razões para investir em educação básica*. Brasília: UNICEF/MEC.

Cassin, M. & Botiglieri, M. F. (2009). A relação trabalho e educação na reprodução das condições de produção e das relações de produção. *Revista HISTEDBR Online*, n. Especial, 112-120. Recuperado em 12 de março, 2014, de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art07_33esp.pdf.

Castro, M., Caiuby, A. V. S., Draibe, S. A., & Canziani, M. E. F. (2003). Qualidade de vida de pacientes com insuficiência renal crônica em hemodiálise avaliada através do instrumento genérico SF-36. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 49(3), 245-249.

Chauí, M. (2000). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.

Chaves, A. J. F. (2001). O conceito de práxis. In: V Encontro de Psicologia Social e Comunitária – ABRAPSO: O método materialista histórico dialético. *Anais*. Bauru/SP: ABRAPSO/Bauru, pp. 11-22.

Coraggio, J. L. (2000). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: Tommasi, L., Warde, M. J. & Haddad, Sergio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 76-123). São Paulo: Cortez.

Cunha, L. A. (1985). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Delcor, N. S., Araújo, T. M., Reis, E. J. F. B., Porto, L. A., Carvalho, F. M., Silva, M. O., Barbalho, L. & Andrade, J. M. (2004). Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(1), 187-196.

Dias, E. F. (1998). “Reestruturação produtiva”: forma atual da luta de classes. *Revista Outubro*, 1(1), 45-52.

Duarte, A. (2000a). A crise do fordismo nos países centrais e no Brasil. *Trabalho & Educação*, 7(2), 48-61.

Duarte, J. F. (2011). *Trabalho docente em tempos de neoliberalismo*. Dissertação de mestrado. Brasília/DF: UnB.

Duarte, N. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (2000b) *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno Cedes*, 24(62), 44-63.

Eidt, N. M. (2009). *A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise*. (257f.) Tese de Doutorado, UNESP – Araraquara, SP.

Eidt, N. M. (2010). Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. *Educação em Revista*, 28(2), 157-188.

Engels, F. (1986) *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Rio de Janeiro: Global.

Facci, M. G. D. (2004). *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski*. In: *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81.

Ferreira, C. G. (1997). O “fordismo”, sua crise e algumas considerações sobre o caso brasileiro. *Nova Economia*, 7(2), 165-201.

Ferreira, J. P. G.A & Zavodini, S. M. (2006). Stress: Distúrbio emocional prejudicial à saúde. *Psicopedagogia Online*. Recuperado em 06 de março, 2014, de <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=865>.

Fleck, M. P. A. *et. al.* (1999). Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100). *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21(1), 19-28.

Fleck, M. P. A. (2000). O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 33-38.

Fonseca, M. L. G., Guimarães, M. B. L. & Vasconcelos, E. M. (2008). Sofrimento difuso e transtornos mentais comuns: uma revisão bibliográfica. *Revista de Atenção Primária à Saúde*, 11(3), 285-294.

Frade, C. (2011). Liberalismo e (neo) liberalismo: um breve balanço necessário. In: *V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM): Marxismo, Educação e Emancipação*

Humana. Florianópolis: UFSC. Recuperado em 27 de abril, 2014, de http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_02/e02a_t007.pdf.

Freitas, C. R. & Cruz, R. M. (2008). Saúde e trabalho docente. In: XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP: A integração de cadeias produtivas com a abordagem da manufatura sustentável. *Anais*. Rio de Janeiro. Recuperado em 26 de março de 2012, de http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_STO_072_509_10776.pdf

Freitas, C. R. & Figueiredo, I. M. Z. (2008). Estado, políticas sociais, educação e ideologia liberal: algumas considerações dessa articulação na sociedade de capitalista. *Revista HISTEDBR Online*, 32(1), 210-223. Recuperado em 15 de março, 2014, de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art15_32.pdf.

Galiani, C. (2009) *Educação e democracia em John Dewey*. Maringá: Eduem.

Gasparini, S. M., Barreto, S. M. & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.

Gasparini, S. M., Barreto, S. M. & Assunção, A. A. (2006). Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(12), 2679-2691.

Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del *Maslach Burnout Inventory* en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679-689.

Gonçalves, R & Pomar, V. (2000). *O Brasil endividado: como nossa dívida externa aumentou mais de 100 bilhões de dólares nos anos 90*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo*, v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Kopnin, P. V. (1978). *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Kosik, K. (1995). *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra.

Kuenzer, A. Z. (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, 28(100) Especial, 1153-1178.

Landini, S. R. (2008). Professor: trabalho e transtornos psíquicos. *Teoria e Prática da Educação*, 11(3), 298-307.

Leher, R. (1998). *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese de doutorado. São Paulo: USP.

Lemos, J. C. (2005). *Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários*. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC.

Leontiev, A. N. (1978a). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A. N. (1978b). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.

Leontiev, A. N. (1983). *Actividade, conciencia, personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lessa, S. (2005). *Para além de Marx? Crítica da teoria do trabalho imaterial*. São Paulo: Xamã.

Levy, G. C. T. M., Nunes Sobrinho, F. P. & Souza, C. A. A. (2009). Síndrome de *burnout* em professores da rede pública. *Produção*, 19(3), 458-465.

Lima, E. C. (2011). *Trabalho, atividade docente e processo de personalização: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de mestrando. Maringá/PR: UEM.

Lima, M. F. (2005). *Roque Spencer Maciel de Barros: pensamento e intervenção na reforma universitária de 1968*. Dissertação de mestrado. Maringá/PR: UEM.

Lipp, M. E. N. (Org.). (1998). *Como enfrentar o Stress*. 5. ed. São Paulo: Ícone.

Lipp, M. E. N. (2000). *Inventário de sintomas do stress para adultos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lipp, M. E. N. (2003). O modelo quadrifásico do *stress*. In: Lipp, M. E. N. (Org.). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teorias e aplicações clínicas* (pp.17–22). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lipp, M. E. N. (2005). *Stress no trabalho: implicações para a pessoa e para a empresa*. In: Sobrinho, F. P. N & Nassaralla, I. *Pedagogia Institucional: fatores humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Zit Editora.

Lombardi, J. C. (2010). *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Tese de Livre Docência. Campinas/SP: UNICAMP. Recuperado em 05 de fevereiro, 2014, de www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=40989.

Luckesi, C. C. (2005). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.

Lukács, G. (2004). *Ontologia del ser social: o trabalho*. Bueno Aires: Herramienta.

Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed.

Macário, E. (2009). Trabalho, práxis social e educação: notas para uma teoria da atividade educativa. *Perspectiva*, 27(2), 409-440. Recuperado em 18 de abril, 2014, de http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_02/PDFs_27_2/Epitacio.pdf

Marchiori, F., Barros, M. E. B. & Oliveira, S. P. (2005). Atividade de trabalho e saúde dos professores: o programa de formação como estratégia de intervenção nas escolas. *Trabalho, Educação e Saúde*, 3(1), 143-170.

Màrkus, G. (1974a). *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Màrkus, G. (1974b). *Marxismo y Antropologia*. Barcelona: Grijalbo.

Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese de doutorado. Marília/SP: UNESP.

Martins, L. M. (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas/SP: Autores Associados.

Martins, L. M. (2009). A personalidade do professor e a atividade educativa. In: Facci, M. G. D., Tuleski, S. C & Barroco, S. M. S. (Orgs.). *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e educação* (Vol. 01, pp. 135-150). Maringá: EDUEM.

Marx, K. (1978). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural.

Marx, K. (1989). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70.

Marx, K. (2004a). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.

Marx, K. (2004b). Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: Antunes, R. (org.) *A dialética do trabalho* (pp. 155-171) São Paulo: Expressão Popular.

Marx, K. (1996). Processo de trabalho e processo de valorização. In: Marx, K. *O capital: crítica da economia política* (vol. 1, pp. 297-315). São Paulo: Nova Cultural.

Marx, K. & Engels, F. (2006). *Trabalho assalariado e capital*. Recuperado em 07 de janeiro de 2013, de <http://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm>.

Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo.

Mészáros, I. (2002). *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Mészáros, I. (2005). *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Miguel, F. K. & Noronha, A. P. P. (2007). Estudo dos parâmetros psicométricos da escala de vulnerabilidade ao estresse no trabalho. *Avaluar*, 7(1), 1-18.

Neto, A. C. (2006). *A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital*. Dissertação de mestrado. Maringá/PR: UEM.

Netto, J. P. & Braz, M. (2010). *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez.

Novack, G. (2006). *Introdução à lógica marxista*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann.

Oliveira, D. A. (2003). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: Oliveira, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp. 13-37). Belo Horizonte: Autêntica.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144.

Pasqualini, J. C. & Mazzeu, L. T. B. (2008). Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. *Educação em Revista*, 9(1), 77-92. Recuperado em 22 de janeiro, 2014, de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/627/510>.

Petroski, E. C. (2005). *Qualidade de vida no trabalho e suas relações com estresse, nível de atividade física e risco coronariano de professores universitários*. Tese de Doutorado, UFSC – Florianópolis, SC.

Pocinho, M. & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 513-528.

Ponce, A. (2005). *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez.

Reis, E. J. F. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L. & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, 27(94), 229-253.

Rossetti, M. O., Ehlers, D. M., Guntert, I. B., Leme, I. F. A. S., Rabelo, I. S., Tosi, S. M. V. D., Pacanaro, S. V & Barrionuevo, V. L. (2008). O inventário de sintomas de *stress* para adultos de Lipp (ISSL) em servidores da polícia federal de São Paulo. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 4(2), 108-119.

Rousseau, J. J. (1978). *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural.

Sader, E. (2005). Prefácio In: Mészáros, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Sadir, M. A. & Lipp, M. E. N. (2009). As fontes de stress no trabalho. *Revista de Psicologia da IMED*, 1(1), 114-126.

Santos, K. O. B., Araújo, T. M. & Oliveira, N. F. (2009). Estrutura fatorial e consistência interna do Self-Reporting Questionnaire (SRQ-20) em população urbana. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(1), 214-222.

Santos, K. O. B., Araújo, T. M., Pinho, P. S. & Silva, A. C. C. (2010). Avaliação de um instrumento de mensuração de morbidade psíquica: estudo de validação do Self-Reporting Questionnaire (SRQ-20). *Revista Baiana de Saúde Pública*, 34(3), 544-560.

Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, C. J., Zibas, D. M. L., Madeira, F. R. & Franco, M. L. P. B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (pp. 151-168) Petrópolis/RJ: Vozes.

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-180. Recuperado em 09 de março, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.

Saviani, D. (2008). História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2009). *Escola e democracia*. Campinas/SP: Autores Associados.

Silva, F. G. (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Silva, M. E. P. (2006). Burnout: por que sofrem os professores? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 89-98.

Seidl, E. M. F. & Zannon, C. M. L. C. (2004). Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. *Caderno de Saúde Pública*. 2004; 20(2), p. 1929-1934.

Selye, H. (1965). *Stress: a tensão da vida*. 2.ed. São Paulo: IBRASA.

Schaufeli, W. B. & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16, 501-510. Recuperado em 25 de janeiro, 2014, de <http://userpage.fu-berlin.de/~schuez/folien/schaufeli.pdf>.

Smith, A. (1979). *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. São Paulo: Abril Cultural.

Sousa, I. F. & Mendonça, H. (2009). Burnout em professores universitários: impacto de percepção de justiça e comprometimento afetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 499-508.

Souza, O. M. & Melo, J. J. P. (2011). Modo de produção capitalista e educação: o discurso contraditório da emancipação humana. In: *V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*

(EBEM): *Marxismo, Educação e Emancipação Humana*. UFSC: Florianópolis. Recuperado em 27 de abril, 2014, de http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03k_t004.pdf.

Tamez-González, S. & Pérez-Domínguez, J. F. (2009). El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. *Educación e Sociedade*, 30(107), 373-387.

Teixeira, A. (1998). Trabalho, tecnologia e educação: algumas considerações. *Trabalho e Educação*, 4(1), 161-184. Recuperado em 19 de julho, 2014, de <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1532/1183>.

Vigotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da Psicologia. In Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia* (pp. 203-417). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1997). Fundamentos de Defectologia. *Obras escogidas*. Tomo V. Madri: Visor.

Vygotski, L. S. (2000) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotski, L. S. (2000) *Obras Escogidas*, Tomo III. Madri: Visor.

Vygotsky, S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Yamanoé, M. C. P. (2010). A relação trabalho e educação na sociedade capitalista: alguns apontamentos sobre educação profissional. In: *ANPED SUL - Formação, Ética e Política: Qual Pesquisa? Qual educação?*. UEL: Londrina/PR. Recuperado em 20 de março, 2014, de http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Trabalho/Trabalho/02_05_35_A_RELACAO_TRABALHO_E_EDUCACAO_NA_SOCIEDADE_CAPITALISTA_ALGUNS_APONTAMENTOS SOBRE EDUCACAO_PROFISSIONAL.PDF.

Zeigarnik, B. V. (1979). *Introducción a la patopsicología*. La Habana: Científico Técnica.

Zeigarnik, B. V. (1981). *Psicopatologia*. Madrid: Akal Editor.

Zeigarnik, B. V. & Bratus, B. S. (2001). Algunas tendencias en la comprensión del desarrollo normal y anormal de la personalidad. In: Quintanar, L. (2001). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.