

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIA DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA**

VÂNIA RODRIGUES LIMA RAMOS

**DOCÊNCIA, SOFRIMENTO E POTÊNCIA DE AÇÃO: O DRAMA DE ENSINAR NO
ENSINO MÉDIO PÚBLICO PELO OLHAR DA PSICOLOGIA**

**CAMPINAS
2020**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIA DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA**

VÂNIA RODRIGUES LIMA RAMOS

**DOCÊNCIA, SOFRIMENTO E POTÊNCIA DE AÇÃO: O DRAMA DE ENSINAR NO
ENSINO MÉDIO PÚBLICO PELO OLHAR DA PSICOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC-Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza

**CAMPINAS
2020**

Ficha catalográfica elaborada por Talita Andrade Rodrigues CRB 8/9675
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.15
R175d

Ramos, Vânia Rodrigues Lima

Docência, sofrimento e potência de ação: o drama de ensinar no ensino médio público pelo olhar da Psicologia / Vânia Rodrigues Lima Ramos. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

128 f.: il.

Orientador: Vera Lucia Trevisan de Souza.

Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

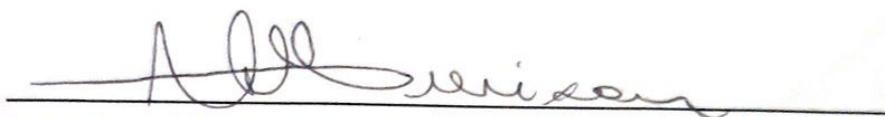
Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Professores - Ensino de segundo grau. 3. Escolas públicas. I. Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 22 ed. 370.15

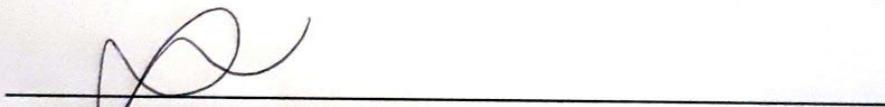
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
VÂNIA RODRIGUES LIMA RAMOS
DOCÊNCIA, SOFRIMENTO E POTÊNCIA DE AÇÃO: O DRAMA DE ENSINAR NO
ENSINO MÉDIO PÚBLICO PELO OLHAR DA PSICOLOGIA

Tese defendida e aprovada em 19 de fevereiro de 2020 pela
Comissão Examinadora



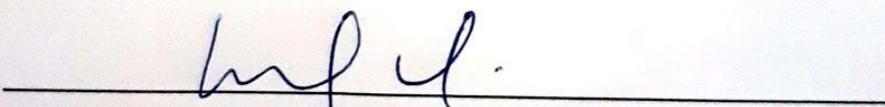
Profª Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza

Orientadora da Tese e Presidente da Comissão Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas)



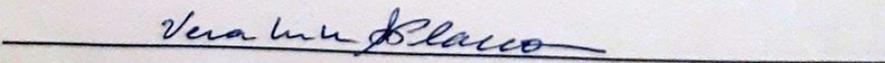
Profª Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas)



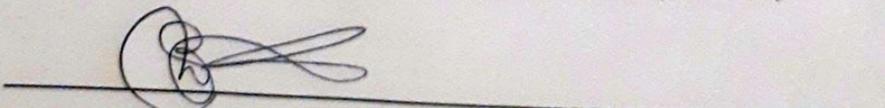
Prof. Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas)



Profª Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP)



Profª Dra. Marcia Hespanhol Bernardo

Aposentada

**Aos Virgílios e Dantes que lutam
pela tecitura de uma educação de qualidade...**

Agradecimentos

Somos tantos em nós mesmos, versões que se complementam e a um só tempo se contradizem. Apesar de conflitantes, harmonizam-se, dando-nos um toque especial, o tom único na tecitura¹ do nosso ser enquanto pessoa, profissional, mãe, esposa, amiga e aluna. Um existir que nos é possível e favorecido por pessoas que passaram e/ou estão, direta ou indiretamente, em nossa vida.

Minha gratidão é tanto por chegar até aqui e finalizar mais uma etapa importante em minha vida quanto pelas lições aprendidas no processo de me doutorar. Uma Odisseia vivida e feita com muitos outros e que, de algum modo, habitam em mim também. A esses quero deixar registrado meu reconhecimento, pois “se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes²”.

Assim, minha gratidão:

À Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza, minha orientadora e professora, que, na excelência de sua prática, foi para mim fonte de desenvolvimento. Seus ensinamentos e seu acolhimento favorecem ampliar meu modo de pensar, ser e agir.

À Dra. Marcia Hespanhol, à Dra. Raquel Guzzo, à Dra Vera Placco e ao Dr. Wanderlei Oliveira pelo diálogo e pelas reflexões proporcionadas na qualificação e defesa.

À Beatriz Cristina de Oliveira, uma parceria de estudo que se transformou em amizade e, por fim, minha irmã de outra mãe! Transformação atravessada por horas infindas de leituras, reflexões e correções dos meus/seus/nossos trabalhos.

À Dra. Lilian Dugnani por me auxiliar no processo de inserção no campo e pelas reflexões feitas ao longo dos quatro anos em que estive no grupo Prosped.

À Juliana Soares de Jesus e à Maura Assad Pimenta Neves, minhas companheiras de entrada/saída no/do doutorado, com quem pude dividir dúvidas, aprendizados e boas risadas.

À Fernanda Medeiros pela leitura cuidadosa e por apontamentos importantes na pré-banca de qualificação.

Aos colegas do grupo Prosped – Ana Paula Petroni, Aline Cristina Ferreira, Bruna Kobbaz, Cássio de Oliveira, Elaine de Cássia Reis, Elora Grecco, Eveline Barbosa, Guilherme

¹Atualmente, os dicionários já estão registrando a palavra tessitura no sentido empregado nesta tese – modo como estão interligadas as partes de um todo; organização, contextura, contudo optamos pela grafia tecitura devido à analogia estabelecida nesta pesquisa com o trabalho do tecelão. Além disso, o termo ‘tecitura’ com esse modo de significação ainda é amplamente utilizado na literatura.

² Frase atribuída a Isaac Newton.

Arinelli, Luciana Takara, Letícia Gonzales, Mariana de Oliveira, Rafael Favarin, Rômulo Lopes e Tatiane Luz –, com quem pude dividir paixões alegres e tristes, poder de agir e padecimento. Saibam que em muitos momentos vocês foram o meu Virgílio ao proporcionarem espaços para que eu pudesse expor meus dramas vividos nas ATPCs. Obrigada pelas tantas Odisseias vividas entre comidas e risadas, desesperos e artigos/capítulos.

Aos professores participantes deste estudo que forneceram matéria-prima na tecitura desta tese e contribuíram na minha formação enquanto psicóloga escolar.

Ao meu esposo, Isaías, fonte de inspiração e meu professor predileto! Obrigada por fornecer morada e descanso nos dias bons e nos dias maus. Sua parceria foi essencial para que eu pudesse ingressar no doutorado e finalizá-lo.

Aos meus filhos, Rebeca e Caio, que cresceram e amadureceram muito rápido nesses quatro anos, sendo fonte de esperança e alegria ao incentivarem meu reencontro com o sentido da vida. Amo vocês!

Aos meus pais, Manoel e Marli, por me ensinarem a lutar e ir atrás dos meus sonhos.

Aos meus familiares – irmãos, cunhados, sobrinhos e sogros – pelas orações e pelos bons encontros que me sustentaram em momentos difíceis.

Aos amigos, distantes ou perto, que, no aconchego que só a amizade fornece, me acolheram nas lágrimas e risadas.

À Maria, com quem abordei assuntos dolorosos e delicados, mas que, na excelência profissional, me proporcionou reflexões ímpares.

Ao professor Me. Edley Santos, corretor e revisor desta tese, que, pacientemente, me auxiliou deixar o texto mais leve e fluido. Grata por sua dedicação e seu profissionalismo!

À Amélia e à Elaine, secretárias do Programa da Pós-Graduação da PUC-Campinas, que, sempre atentas e prestativas, me ajudaram nas questões burocráticas.

Ao CNPq pelo apoio financeiro, possibilitando o desenvolvimento desta pesquisa.

**A Deus, o autor e consumidor da minha fé, que potencializa em todo tempo
tecer-me de modo único!**

*Em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas*

*o outro
que há em mim
é você
você
e você*

*assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós*

(Paulo Leminski)

Ramos, Vânia Rodrigues Lima (2020). *Docência, sofrimento e potência de ação: o drama de ensinar no Ensino Médio público pelo olhar da Psicologia* (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Campinas.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar a potência da arte na promoção da reflexão sobre as condições do trabalho docente e sua ressignificação. Os desafios que se apresentam na ação cotidiana do professor atualmente ultrapassam o ensino do conhecimento escolarizado, envolvendo expectativas, crenças e concepções que, por vezes, resultam em relações conflituosas geradoras de sofrimento aos alunos e professores. Partindo dos princípios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, especificamente os pressupostos de Vigotski, compreendemos que, por meio da arte, é possível pôr em movimento as contradições presentes no modo de ser e pensar dos docentes e promover reflexões que humanizem os sujeitos, viabilizando a configuração de novos significados e sentidos sobre suas ações. Esta investigação se caracteriza como pesquisa-intervenção realizada, ao longo de dois anos, com um grupo de professores da rede pública estadual de ensino de uma escola localizada na periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo. As intervenções foram quinzenais nos horários de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), tendo como materialidades mediadora de reflexões sobre a condição de trabalho expressões artísticas. Para análise foram utilizados os registros de diário de campo (total de 60), sete entrevistas feitas por uma mestranda com professores que participaram dos encontros e 18 questionários de caracterização dos docentes. A partir desses banco de dados, buscamos expressões com significação que nos favoreceram identificar e analisar como os professores significam a docência. Assim, chegamos a três grandes categorias: categoria I – “Situações que dificultam e/ou facilitam o exercício da profissão”; categoria II – “Afetos e sentimentos vividos no trabalho docente”; e categoria III – “Padecimento vs Poder de Agir”. Os dados nos evidenciou que a práxis docente se constitui dialeticamente, contendo em si uma dimensão negativa que pode favorecer a cristalização e o enrijecimento das posturas e práticas dos educadores, e uma dimensão positiva, que pode promover potência de agir e favorecer o desenvolvimento de ações educativas centradas na efetiva aprendizagem dos alunos, no entanto, as condições atuais de trabalho tem favorecido muito mais o sofrimento e o padecimento.

Palavras-chave: condições de trabalho, Ensino Médio, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Escolar.

ABSTRACT

Ramos, Vânia Rodrigues Lima (2020). *Teaching, suffering and action power: the teaching problem in public high school under psychological perspectives*. (Dissertation Doctorate Degree) – Pontifical Catholic University of Campinas, Life Science Center, Post-Graduation Program *Stricto Sensu* in Psychology, Campinas.

The aim of this research was to study the working conditions of teachers from public schools and its impact on teaching as well as the interactions of teachers in the school context. The challenges found in the daily grind of teachers, nowadays, are beyond the knowledge acquired in teaching, involving expectations, beliefs, and conceptions that sometimes result in conflict for teachers and students as well. As of the principles of cultural-historical psychology theory, namely Vigotski's conjecture, it is understood that through art it is possible to work on the present contradictions not only in terms of the way teachers think and are, but also stimulate them to have a reflexive mind. Thus, humanization and feasibility of new meanings upon their own actions are made possible. In consonance with the theoretical-methodological perspective of dialectical and historical materialism, in which the principles of cultural-historical psychology theory are based on, the present investigation was characterized as a research-intervention and it proposed to perform every other-week meetings during the Classes of Collective Pedagogical Work (ATPC, in Portuguese) with teachers from public schools of a small city located in the outskirts of an inner-city in São Paulo state. The meetings were recorded in audios and manually transcript in field diaries. Data analysis evidenced that teachers deeply experience contradictions ingrained to their current working conditions. Also, it was observed that the way of thinking, feeling, and behaving of these professionals are consequences of a reality that highly enhances alienation leading to suffering and illnesses. Hence, these findings are founded on the basis of political and ethics suffering.

Keywords: working conditions, high school, cultural-historical psychology, school psychology.

RESUMEN

Ramos, Vânia Rodrigues Lima (2020). *Enseñanza, sufrimiento y poder de acción: el drama de la enseñanza en la escuela secundaria pública desde la perspectiva de la psicología*. (Tesis Doctorado) - Pontificia Universidad Católica de Campinas, Centro de Ciencias de la Vida, Programa de Postgrado *Stricto Sensu* en Psicología, Campinas.

Esta investigación tuvo como objetivo estudiar las condiciones de trabajo del maestro de escuela pública y su impacto en la práctica docente, así como en las interacciones que este actor establece en el contexto escolar. Los desafíos que surgen en la acción diaria del maestro actualmente superan la enseñanza del conocimiento escolar, lo que implica expectativas, creencias y concepciones que a veces resultan en relaciones conflictivas que generan sufrimiento para estudiantes y maestros. Partiendo de los principios teóricos de la Psicología Histórico-Cultural, específicamente los supuestos de Vigotski, entendemos que, a través del arte, es posible poner en marcha las contradicciones presentes en la forma de ser y pensar de los maestros y promover reflexiones que humanicen los temas, permitiendo la configuración de nuevos significados y significados sobre sus acciones. En línea con la perspectiva teórico-metodológica del materialismo histórico-dialéctico en el que se basan los principios de la Psicología Histórico-Cultural, esta investigación se caracteriza como una investigación de intervención y se propone realizar reuniones quincenales en el Taller Pedagógico Colectivo (ATPC) con maestros del sistema de escuelas públicas del estado de una escuela ubicada en las afueras de una ciudad en el interior del estado de São Paulo. Las reuniones fueron grabadas en audio y transcritas en un diario de campo. El análisis de datos muestra que los maestros experimentan contradicciones inherentes a sus condiciones de trabajo actuales. Aunque experimentan momentos de satisfacción y placer en la enseñanza, lo que prevalece es el sufrimiento. Por lo tanto, observamos que las formas de pensar, sentir y actuar de estos profesionales son el resultado de una realidad que mejora en gran medida la alienación, que es la base del sufrimiento ético-político que induce el sufrimiento y la enfermedad.

Palabras clave: condiciones de trabajo, bachillerato, psicología histórico-cultural, psicología escolar.

Sumário

1 Sobre Histórias, Caminhos, Dramas E Tramas: Iniciando A Dificil Arte De Juntar Partes Para Formar O Todo	10
2 A Consciência e o Coletivo: Os Fios da Trama	24
3 Pressupostos Teórico-metodológicos: O Tecer Fio a Fio da Pesquisa-intervenção	30
3.1 Fundamentos teóricos do método: Fios norteadores	31
3.2 Um campo para a pesquisa-intervenção: O primeiro passo para tecitura	32
<i>3.2.1 - O cosir dos encontros</i>	33
<i>3.2.1.1 O entrelaçamento dos fios: passado, presente e futuro</i>	34
<i>3.2.1.2 As condições de trabalho dos professores: emaranhados do sofrimento docente</i>	57
3.3 - Contexto e Cenário da tecitura desta pesquisa	72
3.4 Tecelões: os participantes do estudo	74
3.5 Processo de construção da análise: fazendo recortes, selecionando retalhos, delineando a costura	76
4 “Aqui É O Inferno!”: A Escola Como Um Espaço De Sofrimento/Esperança	81
4.1 Os conflitos <i>na e da escola</i>: “leopardos” de cada dia	82
4.2 Afetos e sentimentos vividos no trabalho: o leão que amendronta	99
4.3 O exercício docente no reino da loba: padecer <i>versus</i> agir	105
<i>4.3.1 Condições de trabalho docente: sofrimento-ético político e alienação versus fortalecimento do grupo e ampliação da consciência</i>	106
5 Virgílio Ou Dante? <i>Quefazer</i>³ É Esse Do Psicólogo Escolar/Pesquisador	113
6 Arrematando Pontos: Bordando Algumas Considerações	117
7 Referências Bibliográficas	122

³Termo utilizado por Martin-Baró para explicar sobre possibilidades de ação do psicólogo.

1 Sobre Histórias, Caminhos, Dramas e Tramas: Iniciando a Difícil Arte de Juntar Partes para Formar o Todo

Sou feita de retalhos.

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

(Cris Pizzimenti)

Acredito que nossa história seja uma colcha de retalhos de muitas cores, quentes e frias, com variações de tecidos, de texturas, de desenhos... costurada pelas muitas mãos dos outros que vivem em nós e nos constituem num coser cujo movimento alinhavado nos possibilita/limita, a cada ponto, a cada dobra, a cada remendo, ir arrematando os fios que nos tecem como sujeitos no desenrolar do carretel da existência, delineada de caimentos históricos e sociais, com pontilhados de significações.

Ao introduzir este texto, embainhada por mim, é impossível não chulear minha história, uma vez que nela perpassam as linhas pessoais, profissionais e de pesquisa que compõem o entrelaçamento dos retalhos que configuram este estudo.

De acordo com Cris Pizzimenti, os retalhos existentes, vividos e disponíveis na vida,

“nem sempre bonitos, nem sempre felizes”, me foram substratos na tecitura da minha real possibilidade de ser e me fazer enquanto pessoa e profissional. Venho de uma família com baixo poder aquisitivo, estudante que frequentava o ensino regular público em região da periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Com 13 anos, ingressei em um projeto de menor aprendiz, no qual permaneci até iniciar o Ensino Médio em um Centro de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério, estudo que abandonei nos últimos três meses visto que necessitava trabalhar e não consegui conciliar o estudo de período integral (manhã e tarde) com o trabalho, também integral (tarde e noite). Diante da necessidade financeira, decidi pelo trabalho em uma linha de produção e, ao cabo de dois anos, saí para dar início à graduação em Psicologia.

Na faculdade, por ser bolsista, tive a oportunidade de exercer diversas atividades – monitoria, iniciação científica –, todas vinculadas à Educação, o que me levou ao mestrado na área da Educação e a estudar a autorregulação e autoeficácia de alunos adultos do Ensino Superior. Inicialmente, não me eram claros os motivos de ter tecido e seguir tecendo meu caminho pela Educação, porém o alinhavar dos retalhos me fez perceber que minha história, enquanto aluna, mãe e profissional, era atravessada por questões relacionadas à vida acadêmica, como dificuldade de aprendizado, ansiedade diante dos estudos e fracasso escolar. Tais situações me fizeram optar pelo doutorado em Psicologia com ênfase na área Escolar e Educacional, uma vez que buscava compreender como o sujeito ‘adquiria’ estratégias para lidar com as (im)possibilidades vividas na escola e enfrentá-las.

Assim, ao ingressar no grupo de pesquisa Processo de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas, fui conhecendo o trabalho desenvolvido pelos outros integrantes com alunos e gestores. À época, não havia ninguém trabalhando com os professores, por isso, em uma conversa com a Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza, decidimos que minha pesquisa seria com docentes que lecionavam no Ensino Médio público. Após a decisão de trabalhar com professores, fomos buscar uma escola em que eu pudesse desenvolver a pesquisa. Minha primeira opção foi retornar à escola em que cursei a 8.^a Série e na qual tive vivências que impactaram minhas escolhas acadêmicas, ao ampliar meus horizontes, por isso o meu desejo de contribuir com um espaço que me foi importante.

Foi breve e simplificado o relato a respeito de minha trajetória até o doutorado, contudo essas condicionantes foram complexas e contraditórias (sociais e econômicas, principalmente), e se constituíram nos moldes que me possibilitariam costurar intervenções no

campo de Psicologia Escolar Crítica. Vejo esta tese, portanto, como um coser constante e processual em que diversos retalhos se sobrepuseram e se sobrepõem de forma imbricada na escrita, na pesquisa e nas intervenções, originados das inúmeras situações vividas ao longo da vida, na escola e fora dela, em diálogos reflexivos com teóricos, com o grupo de pesquisa do qual participo, com os professores com quem trabalhei e com as diversas expressões artísticas que pude acessar.

Esse tecer intencional não é simples, e para que o façamos de modo mais cuidadoso e satisfatório, é preciso superar as barreiras cotidianas que se apresentam nos diversos modos como nos relacionamos com nossos pares, com as condições materiais e culturais que acessamos, assim como com as formas de que lançamos mão para lidar com as situações sociais com que nos deparamos, uma vez que estas são forjadas nos moldes em que se organiza e estrutura a sociedade, isto é, desiguais, pautadas na divisão de classes. Entendemos, a partir de Souza e Andrada (2013), que a superação das impossibilidades de ser dos sujeitos ocorre mediante a cooperação sujeito/coletivo, viabilizada pela reflexão que tem por base o conhecimento.

Configura-se, assim, um processo contínuo de significação e (re)significação do vivido, do sentido e do percebido acerca da realidade concreta, abertura necessária, conforme diria Freire (1996), para a consciência do inacabamento humano que nos ajuda a nos comprometermos com a **busca permanente de nossas contradições**. É mediante essa busca que nos tecemos e tecemos a sociedade, pois, de modo ativo, significamos a realidade que nos cerca pela linguagem apropriada por meio das relações sociais concretizadas ao longo da vida (Vigotski, 1931/1995). Assim, a costura da nossa existência se faz em um movimento dialético e permanente em que objetivamos o nosso fazer e ser na sociedade pela **atividade humana**, transformadora da natureza e dos homens.

Pautando-nos em Vigotski (1931/1995) e Freire (1980), podemos afirmar que o viver é, então, uma constante batalha empreendida por nós, ‘tecelões’, no desvelar e decodificar a realidade, movimento que se desenvolve sob lógicas que se fiam nas relações e experiências cotidianas, em que concorrem o individual e o coletivo na produção de possibilidades de ampliação da consciência e do constituir-se como sujeito de sua história.

Nessa direção, Souza (2016) afirma que, ao nascermos, somos “novatos no mundo, e desenvolver-se significa se apropriar da cultura, expressa em formas de linguagem, valores, crenças, conhecimentos” (p. 13). Ainda, conforme Sawaia e Silva (2015), o mundo é

apresentado e configurado pelo outro a nós. Ao nos apropriarmos do modo de pensar, ser e agir presentes no social, dá-se o desenvolvimento das funções psicológicas de maneira a possibilitar que signifiquemos a realidade em que vivemos (Souza, 2016). Portanto, a linguagem é essencial no processo de compreender e apreender o mundo.

Se o social que constitui os sujeitos é dinâmico e está em constante movimento, como parte e participantes dessa realidade somos afetados continuamente e “convidados” a fazer novas e diferentes ‘tecituradas’ que favoreçam a ampliação e o alargamento de nossas significações sobre nós, sobre as relações e sobre o mundo (Sawaia & Silva, 2015). Por isso, **defendemos**⁴ **o conteúdo escolarizado como conhecimento que contribui para decodificar, explicar e significar a vida** (Souza, 2016), e, dessa perspectiva, eleva-se o papel do **outro que medeia** esse saber por meio da atividade de ensino: o **professor**. Conforme Freire (1996), ao educador, socialmente, cabe criar possibilidades ao outro de modo a se apropriar de ferramentas que o auxiliem a significar, transformar e construir a própria existência, além de lhe favorecer perceber-se como integrante da sociedade, de se humanizar.

Entretanto, segundo Freire (1980), caso a realidade se manifeste inacessível e indiferente à nossa tecitura, tendemos a agir e nos perceber como seres a-históricos e acríticos, assumindo uma visão naturalizante, que resulta em alienação e pode produzir apatia e/ou sofrimento (Vigotski, 1931/1995). Conforme Sawaia (2014), essa condição de existência tem como característica a falta, a desigualdade e a injustiça como matérias-primas desatreladas do sistema que, por sua vez, a produz intencionalmente.

Para a autora, essa lógica caracterizaria o que denomina de sofrimento ético-político⁵, em que as emoções, os significados/sentidos e a existência se centram no âmbito biológico, concepção que localiza o sofrimento, o adoecimento e a exclusão com origem no indivíduo, resultante de sua ação ou não ação. Alinhando-se essa lógica perversa, que perpassa o social, é que se produzem e/ou se corroboram os modos de viver e existir dos sujeitos na sociedade contemporânea.

⁴ Aqui me refiro ao grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas.

⁵ De acordo com Sawaia (2014), “o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas (p. 106)”, o que será retomado e discutido mais adiante.

Segundo Freire (1980), a vida espontânea⁶, em nossa leitura, passa a ser organizada em retalhos, cores e texturas que não se vinculam; ou seja, fragmenta-se o pensar, o sentir e o agir no coletivo e do indivíduo. Basta um olhar mais apurado para se observar que o sofrimento pautado nas dimensões subjetiva, social e ético-política atravessa a existência humana independentemente da idade, do nível acadêmico, da área de conhecimento, profissão e crença, dentre outros, expresso de várias formas, intensidade e frequência, bem como na naturalização das dificuldades de constituir-se e reconhecer-se como sujeito ativo, histórico e crítico. A culpabilização e o individualismo são atribuições unilaterais do sucesso e do fracasso (Sawaia, 2014).

Se as matérias-primas que acessamos trazem em si a lógica atemporal e a-histórica, de uma realidade que se fia fragmentando as unidades indivíduo/coletivo e objetivo/subjetivo, cabe-nos questionar: Essa condição inviabiliza o ‘tecer’ cuidadoso e atento de nós mesmos e de nossas relações com os outros? Se sim, como essas lógicas atravessam o cotidiano? Em quais espaços se engendram e se perpetuam?

A presente pesquisa, ‘fio a fio’, realizou-se em um contexto escolar público e com professores. Nosso olhar se voltou para tentativas de apreender as lógicas que atravessam o trabalho do docente que, a um só tempo, entrelaça indivíduo/coletivo e desempenha o importante papel de mediar saberes científicos da ‘tecelagem’ (sociedade) que auxiliam as pessoas a se ‘cerzirem’ enquanto sujeitos singulares no social. Para tanto, colocamo-nos a compreender os significados atribuídos às **condições atuais do trabalho docente**⁷ que submetem e condicionam o desenvolvimento dos professores, afetando-os como sujeitos e profissionais.

Essa escolha decorreu de vivências iniciais que tive com o grupo de professores. Ao dizer ao grupo sobre minha proposta e buscar colher sugestões de enfoques para nossos encontros, sinto sua receptividade com minha presença, e, de imediato, se manifestam abordando suas condições de trabalho, o que fazem por meio de expressões como “Isso aqui é um inferno”, “É muito difícil viver neste inferno”, “Aqui é um deserto e vocês querem plantar

⁶ De acordo com Freire (1980), a vida espontânea vincula-se ao imediato, ao aparente e cotidiano, portanto é uma posição ingênua do homem que, ao aproximar-se da realidade, o faz sem penetrar na essência.

⁷ Por condições de trabalho compreendemos **todos os recursos necessários** para que o docente exerça sua profissão, portanto essa se engloba os aspectos físicos - ex: infraestrutura, recursos materiais - e a organização do trabalho - os modos prescritos e a regulamentação dos processos de uma ação, o sistema hierárquico, as relações de poder e papéis, o dimensionamento das responsabilidades e direitos, e o conteúdo da tarefa.

gramas verdes?”, “Estamos aqui jogados e largados, não tem esperança, não vejo um futuro promissor” (sic), e tantas outras.

Essas expressões, que seriam recorrentes nos encontros seguintes, prevalecendo a simbologia do inferno para representar o que viviam, anunciavam, já naquele momento, a dimensão negativa que cercava o trabalho docente e nos colocava como desafio a necessidade de refletir com os professores sobre suas práticas e relações, buscando superar a vitimização e avançar na conscientização sobre seu papel na construção daquelas condições. Ou seja, a falta, a desesperança, a incredulidade e a apatia, observadas por nós no grupo de professores, naquele momento nos indicavam que deveríamos realizar intervenções que possibilitassem aos docentes refletirem sobre suas condições de trabalho e como elas afetavam as relações e significações que conferiam às atividades pedagógicas na escola.

De acordo com Guzzo (2015), o contexto escolar público no Brasil configura-se de maneira complexa, dialética e contraditória, intimamente ligado aos interesses políticos neoliberais que estruturam a sociedade ocidental na contemporaneidade. São os valores mercadológicos atribuídos à Educação que, por sua vez, determinam os objetivos das ações educativas, influenciam o trabalho dos profissionais que integram a escola e produzem os modos de vida social e cultural de determinada população.

Libâneo (2008) denuncia o distanciamento entre o que acontece na escola e as políticas educacionais, e entre a legislação trabalhista e o cotidiano do professor, revelando o despreço e a falta de vontade política por parte do sistema, o qual se presta a fortalecer a atividade de ensino e estudo em troca de favores e utilitarismo.

Corroborando as acepções desses autores, Noronha⁸ discorre sobre uma série de pesquisas realizada em 2011 pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) a partir da questão: “Por que os professores adoecem?”. Ao relatar os resultados, a autora afirma que dados de pesquisas realizadas pela mesma instituição em 2003 já identificavam como mais recorrentes o estresse, doenças da voz, tendinites, lesões por esforço repetitivo (LER) e bursites” (p. 5). Nesse mesmo estudo, 75% dos professores entrevistados denunciaram como fatores que mais interferiam no bom andamento de seu trabalho: a superlotação das salas de aula; 45% completavam a renda com atividades para além da docência; e 63% avaliaram a infraestrutura física das salas de aula entre regular e

⁸ À época, Maria Izabel Azevedo Noronha era presidenta da Apeoesp, membro do Conselho Nacional de Educação e membro do Fórum Nacional de Educação.

péssimas. Outros fatores foram apontados pelos docentes, como: falta de materiais pedagógicos, violência no contexto escolar e sobrecarga de atividades, dentre outros.

Os dados da investigação realizada em 2010, segundo Noronha, reafirmaram a precariedade das condições de trabalho. Os docentes apresentaram como principais causas de sofrimento no exercício da profissão: a dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos, a superlotação das salas de aula, jornada excessiva de trabalho, violência na escola, situação social dos alunos, falta de recursos pedagógicos e a dupla jornada (trabalho remunerado + doméstico). Os pesquisadores observam que em 2003 a dificuldade dos alunos de apreenderem apareceu no 3.º lugar no ranking, já em 2010 o problema de aprendizagem estava no 1.º lugar. O que nos fez questionar: Que implicações teria essa significação para os docentes?

Em 2013, a Apeoesp trouxe novos estudos sobre a saúde dos professores, e na sessão de apresentação Noronha, além de retomar alguns estudos que evidenciam o aumento de professores adoecidos, trouxe para a discussão o papel das políticas estaduais no agravamento das más condições de trabalho docente:

Há todo um contexto de agravamento da situação de adoecimento dos professores, relacionada à implantação das políticas educacionais do Governo Estadual. A municipalização do ensino fundamental, iniciada em 1995, desestruturou a rede e prejudicou direitos dos professores, muitos deslocados para a condição de adidos às Diretorias de Ensino onde não puderam ser absorvidos pelos Municípios. Outro golpe profundo na nossa categoria foi a imposição da Lei 836/97 (plano de carreira), que gerou distorções, injustiças, rebaixamento salarial e perdas da ordem de 36,74%, que ainda não recuperamos (pp. 9-10).

A autora apresenta como problemática as avaliações e provas aplicadas pelo Governo, as quais culpam e responsabilizam apenas os professores pelos baixos resultados dos estudantes, a precariedade e a defasagem da Educação. Outra dificuldade que se apresenta aos docentes é a prova de mérito⁹, que não os avalia pelo comprometimento, pelas experiências

⁹ O Programa de Valorização pelo Mérito é uma política inédita implantada pela Secretaria da Educação que permite que os educadores paulistas evoluam na carreira a partir de oito níveis de progressão salarial com intervalos de três anos e aumentos de 10,5% sobre o salário, o que também amplia o valor das vantagens financeiras adquiridas durante a vida funcional. Para isso, os profissionais participam de uma prova, realizada anualmente, na qual todos os que atingirem determinadas metas de avaliação, a serem estabelecidas, conquistam a evolução na carreira. As avaliações são destinadas a professores, diretores de escola, assistentes de direção, supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos efetivos ou estáveis. Além da avaliação aplicada em todas as 91 Diretorias de Ensino, são exigidos outros critérios para participar do processo, como tempo de atuação

em sala, considerando as condições concretas em que os professores atuam, mas a “promoção” se faz por conhecimento das referências teóricas que derivam das políticas do Governo Estadual. Somam-se a essa precariedade: o aumento do número de professores temporários; a padronização¹⁰ dos materiais didáticos; e a instituição da Lei n.º 1.041/2008, que limita o abono de faltas à quantidade de seis ao ano, para casos de consultas, exames e tratamentos médico, além de disponibilizar aos docentes um serviço de assistência médica deficitária em que muitas especialidades são oferecidas somente na capital. Com isso, muitos professores acabam por ter de se deslocar de sua cidade para consultas e/ou tratamento de doenças.

Em relação ao adoecimento, a pesquisa realizada pela Apeoesp com 936 professores de diferentes cidades do estado de São Paulo, divulgada em 2013, mostrou que as principais doenças vividas pelos professores foram as que se apresentam na tabela abaixo:

Doença	Indivíduos com diagnóstico médico	Não faz acompanhamento médico regular	Faz uso de medicação contínua	Não respeita horário de uso do medicamento
Hipertensão Arterial (n=929)	276 (30%)	33%	66%	17%
Diabetes (n=930)	95 (10%)	37%	56%	23%
Artrose (n=930)	130 (14%)	58%	37%	40%
Tendinite, bursite ou dor muscular no último ano (n=929)	265 (29%)	59%	20%	24%
Transtorno de Ansiedade ou Pânico (no último ano) (n=929)	213 (23%)	62%	27%	28%
Depressão (no último ano) (n=929)	169 (18%)	59%	36%	33%
Asma, Bronquite, Enfisema ou DPOC (n=929)	68 (7%)	38%	35%	29%
Rinite, Alergia (n=929)	306 (33%)	61%	19%	25%
Laringite, Rouquidão (n=929)	199 (21%)	64%	13%	23%
AVE, Derrame Cerebral (n=930)	15 (2%)	47%	33%	100%
Doença do Coração (n=930)	79 (8%)	57%	33%	15%

Fonte: Tabela original publicada no relatório Apeoesp – A Saúde dos Professores – 2013

contínuo pelo menos de quatro anos no mesmo cargo e assiduidade. Desde 2010, o Programa de Valorização pelo Mérito já promoveu 127 mil docentes de todo o Estado. Os docentes promovidos devem esperar um intervalo mínimo de três anos para concorrerem em novo processo. (Fonte: Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/valorizacao>).

¹⁰ O projeto denominado “Apoiando o docente na sala de aula” propõem que educadores contem com material direcionado para o preparo de aulas e atividades com os alunos por meio do programa São Paulo Faz Escola. Os educadores que atuam nas unidades da rede estadual de ensino recebem o Caderno do Professor para auxiliá-los no preparo das aulas e direcioná-los quanto ao desenvolvimento de atividades com os alunos dentro das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Filosofia, Química, Física, Biologia, Sociologia, Inglês, Geografia e Educação Física. O material pedagógico foi desenvolvido por especialistas da Educação com a proposta de unificar o ensino oferecido nas mais de cinco mil escolas da rede estadual. O conteúdo corresponde às bases estipuladas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. (Fonte: Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor>).

As doenças que resultaram em afastamento da população investigada foram laringite e rouquidão (12%), seguida de hipertensão e transtorno de ansiedade (11%), e depressão (9%). Em 2014, a instituição publicou novos dados de um estudo feito com 700 professores, 700 alunos e 700 pais, a fim de apreender o significado de qualidade na Educação, principais problemas percebidos e demandas de melhoria. De acordo com os dados coletados, os principais problemas da rede estadual de ensino são: para os professores, a falta de segurança, de progressão continuada e de infraestrutura; segundo os pais, a falta de segurança, alunos desrespeitosos e falta de professores; já os alunos disseram ser a falta de segurança, alunos desrespeitosos e falta de interesse dos alunos.

Ao perguntarem a que vinculam a qualidade do ensino, todos mencionaram, no primeiro lugar, que a qualificação e o preparo do professor fazem a diferença. No segundo lugar, os professores apontaram a valorização e o suporte aos professores; os pais, a transmissão de conteúdo/ensino das disciplinas; e os alunos, o relacionamento com os professores. E, no terceiro lugar, os docentes destacaram a infraestrutura adequada; os pais, o comprometimento dos professores; e os alunos, a transmissão de conteúdo/ensino das disciplinas. No quesito de complemento à renda: 55% dos docentes disseram ter outra atividade remunerada que não era ligada ao magistério; 50% lecionam em mais de uma escola; e 48% disseram lidar com a falta de tempo para planejamento e preparo de aula.

Ao relacionar os dados dessas pesquisas com as políticas educacionais que se fiam pela lógica neoliberal, surgem os seguintes questionamentos: Como a realidade descrita impacta os professores e afeta as relações que eles estabelecem com seus pares, coordenação e alunos? De que modo isso afeta a vida de cada um deles e o exercício da docência?

Esses dados evidenciam quão perversa é a lógica neoliberal que fundamenta a Educação pública brasileira, responsável por atender a imensa maioria das crianças e dos jovens do País¹¹, uma vez que inviabiliza a práxis docente e o acesso do aluno a uma Educação de qualidade. Os professores, em sua maioria, dividem-se em duas ou mais atividades remuneradas, e, de acordo com Sampaio e Marin (2004), a correria resultante dessa lógica de trabalho – apenas como mercadoria e sobrevivência – rouba as oportunidades de trocas entre pares na escola, e os maiores prejudicados, segundo as pesquisadoras, são os

¹¹ Segundo dados do censo de 2018, 81,7% do total de alunos da Educação Básica no Brasil estão matriculados na rede pública de ensino, correspondendo a 36,6 milhões de estudantes.

professores iniciantes, que são lançados em um espaço burocrático com atividades e papéis a preencher, e, muitas vezes, não têm apoio dos colegas.

São diversas as circunstâncias de confronto entre o real e a expectativa, e os desafios, se não forem superados, podem dificultar a adaptação e a permanência na profissão. A inserção no grupo de professores permite que o docente enfrente as dificuldades com maior tranquilidade, tendo o apoio de seus pares e a identificação com pessoas com quais pode negociar significados comuns quanto ao exercício da profissão. Entretanto, as condições de trabalho que caracterizam o contexto escolar muitas vezes impedem que esse apoio se efetive, o que pode gerar a impossibilidade de identificação com o grupo ou mesmo com a profissão, podendo resultar em desistência da docência.

Venco (2016) observa que a lógica empresarial aplicada ao setor público educacional, implementada desde 1990, colaborou para a precariedade e o sucateamento da Educação pública, contribuindo para a penosidade da atividade docente e para o agravamento da saúde física e mental dos professores.

Petroni (2008), ao investigar como professores de escola pública compreendiam a autonomia no exercício da docência, evidenciou as contradições existentes no espaço escolar quanto ao discurso recorrente de promover uma formação crítica e consciente, e a ausência de condições que favorecessem a construção e o fortalecimento da autonomia dos diversos atores que frequentam a escola. Verificou-se, também, que as relações presentes no contexto escolar eram permeadas por questões burocráticas e disputa de poder, contribuindo para um trabalho isolado e alienado.

Pereira (2012) afirma ainda que os desdobramentos da precariedade da atividade de ensino é o adoecimento físico e mental. Nas palavras do autor:

Partimos do pressuposto de que o acirramento das condições de produção capitalista tem alterado as formas de organização do trabalho, inclusive o docente, permitindo a perpetuação da máquina de produção de mais valia e seus mecanismos exploratórios que “coisificam” o ser humano, tornando-o descartável (Pereira, 2012, p. 4).

A falta de tempo para organizar adequadamente as atividades de ensino, os constantes conflitos de papéis, as exigências acadêmicas e a burocratização do trabalho, e o acúmulo de trabalho que rompe o privado/público – já que os docentes precisam preparar as aulas e corrigir provas fora da escola – compõem as condições que sustentam a precariedade do

exercício docente no Brasil. Ademais, estudos realizados por Petroni (2013), Dugnani (2011; 2016), Andrada (2014), Barbosa (2012; 2017), Neves (2015), Jesus (2015), Oliveira (2017), Takara (2017), Arinelli (2017) e Medeiros (2017) evidenciam que os conflitos que atravessam o espaço escolar impactam os docentes e os demais atores escolares de modo negativo, produzindo frustração, angústia e vivência da impotência diante dos desafios que experienciam cotidianamente.

Entende-se que tantas demandas não resolvidas têm resultado em condições de trabalho que afetam negativamente a saúde dos professores. São condições que extrapolam a vivência cotidiana e as pesquisas ou produções especializadas, chegando aos noticiários da imprensa comum, como a publicada na Folha de São Paulo em 2017 sobre o número crescente de absenteísmo dos professores nas redes públicas do estado de São Paulo, que atingiria o patamar de 30 dias letivos no ano por docente. Os motivos, de acordo com a matéria, vão desde licenças médicas até faltas não justificadas, o que impacta o dia a dia da escola.

Segundo Heleno Araújo¹², essas faltas denunciam a precariedade da carreira docente, a sobrecarga de trabalho, o baixo salário e a falta de condições para a efetivação do exercício de ensino, resultando em que os professores vivam no corpo a frustração do não realizado e adoeçam. Tais significações são corroboradas por estudos como os de Petroni (2008) e Andrada (2014), ao evidenciarem que os docentes vivenciam constante desamparo, desgaste e sofrimento por não conseguirem acessar e mediar o conhecimento na relação com seus alunos dentro da sala de aula. E, para além disso, se queixam dos constantes problemas externos que aportam na escola e geram sentimentos de impotência e frustração, dentre outros. Com tantos desafios e vivenciando diversos impedimentos que permitam superá-los, os professores se veem engessados, e a condição de sofrimento e adoecimento parece naturalizada no exercício da docência (Andrada, 2014).

A depender do nível do sofrimento, este pode não gerar doença, mas limitar o desenvolvimento do aluno, mantendo-o refém do momento presente (Barbosa, 2017). Segundo Clot (2006), as impossibilidades e o não realizado vivido pelos docentes e alunos produzem significações que repercutem nas relações no contexto escolar de modo a desmobilizar o coletivo, fragmentando o vivido e reduzindo o sujeito ao simples existir.

¹² Entrevistado e presidente da Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação (CNTE).

Submersos em tantas frustrações, faltas, empecilhos para efetivarem a atividade-fim – o ensinar –, a alienação acaba sendo, para muitos professores, o único modo de sobrevivência.

Porém, essas condições de trabalho não afetam somente os professores. A luta diária, o desgaste e o sofrimento atravessam a todos que os cercam, em especial aos alunos. Conforme indicam as pesquisas realizadas com alunos de escolas públicas, as condições materiais de trabalho afetam a relação deles com a escola e com a apropriação dos conteúdos ensinados, podendo resultar em comportamentos de irritabilidade, de desrespeito, descomprometimento, falta de interesse e indiferença, enfim, modos de lidar com os conflitos que inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem (Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa, & Andrada, 2014; Takara, 2017; Oliveira, 2017; Arinelli, 2017). Sendo a Educação perpassada por tais problemas e dificuldades, tem-se observado o aumento da evasão escolar, do analfabetismo funcional (Guzzo, 2015), da violência (Francisco & Coimbra, 2015) e o adoecimento dos docentes e afastamentos (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009), dentre outros fatores vividos e existentes no contexto escolar.

Essas condições nos levam a questionar: Quais as possibilidades reais de esses professores e alunos se perceberem sujeitos da própria história? O que se é possível ‘tecer’ quando o contexto lhes permite acessarem ‘trapos’ e ‘farrapos’? A quem interessa que a imensa maioria das crianças e jovens acessem uma escola precária e um ensino de baixa qualidade? Quais perspectivas de futuro se desenham para esses professores e alunos?

Essas questões me inquietaram. Lembrei-me das diferentes formas e dos níveis de sofrimentos que vivenciei em minha trajetória como estudante, como mãe de estudante e como psicóloga clínica que lidava com estudantes. Coloquei-me a refletir, para além da minha pesquisa, sobre o sofrimento que parece estar em todo lugar, que poderia justificar a representação da escola como ‘o inferno’, dito pelos professores, que é fruto do modo de viver presente no cotidiano de uma sociedade que se guia pelo lucro.

Em síntese, observa-se, de um lado, que, apesar de os órgãos responsáveis pela Educação dizerem que há um esforço em melhorar o processo de ensino-aprendizagem estabelecendo metas e objetivos de valorização do docente, de outro verificamos números crescentes de professores adoecidos, esgotados e desacreditados da prática profissional. E, paralelo a isto, o contexto escolar parece ter a missão de produzir desencanto a todos que ousam adentrar esse espaço. Assim, como lidar com a realidade que se apresenta na escola? É possível se movimentar no sofrimento?

Entre angústias e reflexões, emoções e apreciação artística, aderi à metáfora da escola como inferno e mergulhei na obra de Dante Alighieri “O Inferno¹³” para trabalhar com os professores a expressão das emoções que circulam na escola e, dessa forma, favorecer sua ressignificação. Compreendi que, assim como Dante teve em Virgílio alguém que o reanimou e o ajudou a atravessar o Inferno e o Purgatório, seria possível tomar o coletivo como suporte/guia à reflexão sobre o drama vivido pelos docentes.

A tese que se propõe aqui defender é que **as intervenções do psicólogo escolar que tem como foco o coletivo de professores, visando promover a expressão das emoções vivenciadas na docência e a reflexão sobre suas condições de vida e trabalho, podem contribuir para a ressignificação das condições de trabalho de forma a favorecer a apropriação de novos modos de agir e se relacionarem consigo próprios e com a realidade, ampliando a consciência e o poder de agir dos sujeitos professores.**

Nessa direção, estabelecemos como objetivo geral para esta pesquisa: Investigar a potência da arte na promoção da reflexão sobre as condições do trabalho docente e sua ressignificação. E os objetivos específicos são:

1. Identificar e analisar as condições de trabalho que caracterizam as atividades dos professores de Ensino Médio na escola;
2. Analisar o impacto dessas condições em sua vida pessoal e suas perspectivas de futuro;
3. Refletir sobre a relação entre condições de trabalho e a disposição para superar desafios e enfrentar conflitos;
4. Relacionar as condições de trabalho com as possibilidades de ampliação de consciência pelos docentes; e
5. Compreender o impacto das condições de trabalho do docente nas relações com a gestão, professores, alunos e pesquisadora.

O texto que ora apresentamos se organiza com o seguinte desenho: o capítulo 1, **Sobre histórias, caminhos, dramas e tramas: iniciando a difícil arte de juntar partes para**

¹³ A “Comédia” é um poema épico e obra-prima de **Dante Alighieri**, escrita entre 1307 e 1324. O poema passou a ser conhecido como “Divina Comédia” apenas em sua primeira edição impressa, em 1555. Narra a história da travessia de Dante pelo Inferno, Purgatório e Paraíso. **O Inferno** é a primeira parte do livro e começa com Dante perdido em uma floresta. Para encontrar a saída, ele conta com a ajuda do poeta clássico Virgílio. Eles terão de passar pelos **portais do inferno**, conhecer seus nove círculos – onde são expurgados os diferentes pecados –, o sofrimento dos condenados, os **rios infernais**, suas cidades, monstros e demônios, até chegarem ao centro da Terra, onde vive Lúcifer. (fonte: <https://setimoportal.wordpress.com/2008/06/18/o-inferno-de-dante/>).

formar o todo, de natureza introdutória, oferece aos leitores a possibilidade de acessarem meu processo de pensar na relação com minha experiência prévia e o processo de pesquisa, para deixar claro que as subjetividades da pesquisadora e dos participantes se imbricam na relação de pesquisar e intervir, relação em que ambos se transformam e que se constitui essencial para a problematização das questões investigadas, do dimensionamento dos objetivos e da direção que se institui como caminho. No capítulo 2, **A consciência e o coletivo: fios de uma trama**, apresentam-se os conceitos-chave que sustentam e norteiam a compreensão e interpretação acerca da realidade construída por um sujeito que age em sua transformação, colocando em destaque o papel do coletivo no desenvolvimento da consciência. Já no capítulo 3, **Pressupostos teórico-metodológicos como trama: o tecer fio a fio da pesquisa-intervenção**, descrevo os fundamentos metodológicos que sustentam o caminho percorrido nesta pesquisa e as intervenções que realizamos ao longo de dois anos. Os capítulos 4, **“Aqui é o inferno!”: a escola como um espaço de sofrimento/esperança** e 5, **Virgílio ou Dante? que fazer é esse do psicólogo escolar/pesquisador**, são dedicados à discussão e análise das informações, acrescidos de uma reflexão sobre minha vivência do percurso trilhado. Por último, no capítulo 6, apresento as considerações finais desta pesquisa.

2 A Consciência e o Coletivo: os Fios de uma Trama

Após discorrer, na introdução, sobre o trabalho como possibilidade de ação e/ou alienação, cabe apresentar duas categorias essenciais no processo de o professor se constituir como sujeito da própria história. Portanto, os conceitos centrais desta pesquisa são **consciência** e **coletivo**, tomados como unidade dialética que apresenta a essência e o movimento do fenômeno que visamos compreender, visto que suas bases estruturam, sustentam e favorecem o modo como o indivíduo se percebe, se pensa e age na relação consigo próprio, com o outro e com o mundo.

Trata-se de categorias complexas, dada a visão dualista e idealista que historicamente tem balizado a compreensão do desenvolvimento humano – que enfatiza a dicotomia no modo de conceber a constituição do indivíduo –, que separa o biológico do psíquico, o social do individual, o afeto da razão. Ancoradas na Psicologia Histórico-Cultural, em especial nos pressupostos de Vigotski, as acepções aqui apresentadas são fruto de pesquisas, reflexão e diálogo entre as premissas de Vigotski e estudiosos de base materialista histórico-dialética cujos postulados e posicionamentos críticos se aproximam, e entendemos que adotar suas concepções poderá fazer avançar a compreensão teórica sobre consciência e coletivo. Tal tarefa, no entanto, não se faz de maneira simples, inserindo grandes dificuldades e desafios em estudos e reflexões, motivo esse que nos instiga a utilizarmos como mediação a metáfora do “Inferno¹⁴”, de Dante.

Partimos da compreensão de que o desenvolvimento humano se constitui como revolução, entendida como tensão permanente presentificada e objetivada no devir do homem em direção à cultura. Logo, o traço característico desse movimento dialético, que marca as vidas humanas, é o drama. Viver o drama oportuniza ao sujeito agir, sentir, interagir, experimentar novas possibilidades e apropriar-se de outros saberes de modo a ampliar a leitura da realidade que o cerca quando as condições são favorecedoras. Eis a importância de se compreender a interfuncionalidade do psiquismo como dimensão que integra o social, o sujeito e a mediação para o desenvolvimento da consciência em direção à emancipação humana.

Nessa perspectiva, a “Divina Comédia” nos ajuda a exemplificar que a consciência não é meramente produto da atividade cognitiva, mas se revela na relação do sujeito com o

¹⁴ Livro da trilogia à “Divina Comédia”, de Dante Alighieri.

social e do social com o sujeito. Dante, ao se encontrar em uma selva escura (conflito), apresenta dificuldades de superá-la, dada a complexidade do desafio que o meio lhe impõe e com os recursos de que dispunha, caracterizando o seguinte drama: os instrumentos psicológicos de que dispunha para compreender e significar a realidade de modo a enfrentá-la e superá-la não lhe eram suficientes. Para tanto, Virgílio – representante do conhecimento científico, da arte e do **Outro** que coopera – se apresenta como guia e propõe ao seu “discípulo” adentrar e atravessar o inferno, passando por todos os círculos até chegar ao fosso do Cócito, onde poderia escapar do inferno (sofrimento) em direção ao purgatório (movimento de responsabilização – tomada de consciência).

A Dante é proposto se aprofundar e ir além do imediato para que pudesse apreender a realidade de modo a superá-la. Porém, apreendemos da realidade o que nos é importante e nos possibilita perseverar na existência. Assim, a consciência não é a tradução e/ou o reflexo do real, mas é a manifestação do modo como criamos, recriamos e organizamos os signos, o saber cotidiano e o conhecimento técnico **apropriado** por nós, que viabiliza lidarmos com as demandas internas e externas, potencializadoras ou não, na superação dos conflitos e na regulação do pensar, sentir e agir (Clot, 2006; 2014). Ou seja, as mediações enquanto núcleos organizadores filtram o que é estável da realidade objetiva e subjetiva, favorecendo nossa ação no mundo (Vigotski, 1927-2004; Friedrich, 2011).

Destarte, a consciência é viabilizada por condições que nos possibilitam saber de nós: a) inacabados e inconclusos, portanto, com novas e infinitas possibilidades; b) na relação contínua com social, assim compreendendo a existência na dimensão biológica, ética, social, histórica e política carregada de contradições e barreiras que necessitam ser superadas constantemente; c) sujeitos da história, logo é necessário refletir criticamente a prática no cotidiano, além de comprometer-nos em ações que contribuam com a transformação do social (Freire, 1994).

Martin-Baró (1996) acrescenta que a consciência vai além do se saber fazendo algo. Nela, coexistem o saber de si e (dentro de) determinada realidade que se constitui, a um só tempo, como pessoal e social, efetivados na práxis, compreendendo que o modo como significamos e percebemos quem somos, o que sentimos e fazemos, na realidade que nos circunda, se dá via relação com o outro, logo não é privado, mas carrega a representação social e ideologias do tempo histórico e momento em que vivemos. Porém, Friedrich (2011) ressalta que “se tomássemos consciência de tudo o que nos diz respeito (as opiniões dos

colegas, as próprias fraquezas, a finitude de ser), provavelmente ela acabaria por nos separar do mundo” (p. 48). Assim, de acordo com a autora, nosso organismo subverte a realidade em nosso favor. Clot (2006) acrescenta que as apropriações das ferramentas sociais e culturais são um processo de (re)criação do humano para lidar com os conflitos com que ele se depara nas relações que estabelece ao longo de sua existência e para significar o vivido. Logo, o homem é concomitantemente ativo e passivo, em uma constante batalha entre o realizado e não realizado, entre o possível e o não possível.

Nesse sentido, a consciência é o contato social do homem consigo mesmo, é a síntese das relações que o psiquismo produz por meio dos instrumentos psíquicos mediatizados, portanto é parte da representação de si, do outro e do mundo (Vigotski, 1925/2003). Ao nos narrarmos, narrarmos o outro e o mundo, construímos experiências que se tornam mediadoras de outras atividades, outras vivências, de modo que passam a ser o núcleo organizador de nosso pensar, sentir e agir, deixando de ser apenas mediatizadas para se tornarem atividades mediatizantes (Friedrich, 2011). Essa realidade é vivida por Virgílio que, enquanto mestre, medeia as relações de Dante, e, a um só tempo, sua ação como guia passa a regulá-lo, de modo que o direciona para o alcance da meta final: atravessar o inferno com seu discípulo. Portanto, o comportamento do mestre é a efetivação do possível e realizável a partir das condições materiais que acessou e acessava.

Nessa direção, o possível e realizável se efetiva no e pelo contexto em que vivemos e nos apropriamos dessas condições mediante as relações sociais. De acordo com Martin-Baró (1989; 1996), a consciência vincula-se ao modo como a sociedade se estrutura e se organiza, corroborando a lei geral de Vigotski, que diz que toda Função Psicológica Superior se apresenta primeiramente no plano interpessoal, e depois, no plano intrapessoal. Assim, tudo que nos é realidade subjetiva esteve antes na realidade objetiva. Conforme já afirmado, não somos esponjas que aderem a tudo, mas nos apropriamos daquilo que nos possibilita significar e explicar o vivido. A realidade percebida e vivida, portanto, se relaciona à qualidade das mediações que acessamos.

O conhecimento científico e a reflexão, segundo Vigotski (1931/1995), Paulo Freire (1980; 1994) e Martin-Baró (1989), é que viabilizam ao sujeito superior o pensamento cotidiano e a ampliação de sua compreensão acerca das causas e dos motivos que permeiam as relações, as práxis humanas. É nesse movimento que é possível ir além do simples saber de nós mesmos, afinal não basta que eu me saiba pensando, me saiba falando, me saiba sentindo

para compreender os motivos e as causas que engendram a vida que vivemos e que nos cercam. O mesmo acontece com Dante no princípio de sua jornada. Ele se sabe afetado pela realidade que o cerca, mas isso não basta para superar e avançar, pois as impossibilidades e o não realizado são mais potentes e petrificadores, forçando-o a padecer e simplesmente existir.

Nas palavras de Freire (1980), a estrutura e o sistema que têm por base os ditames econômicos desumanizam ao inviabilizarem a ação-reflexão dos homens, retirando-lhes a possibilidade de leitura do mundo que se apresenta impenetrável, fatalista e esmagadora. Isso porque o modo como a consciência se manifesta é fragmentado e desconectado entre a parte e todo e o todo e parte, ao que se denomina de alienação, um estado de despersonalização no qual não nos percebemos como parte ativa da sociedade, da política, da produção de nossa história, ou seja, aceitamos tudo sem questionar, como ordem natural da existência. Nessa direção, Martin-Baró (1996) nos lembra que os modos pelos quais se origina uma sociedade trazem em sua base estrutural concepções de mundo e de homem que impactam na significação da atividade humana e na qualidade de mediação do legado humano.

Ao compreendermos nossa história como país, como nação e como um povo, é inevitável a angústia, já que em nossa origem a exploração imperou, o que nos leva a questionar: Como podemos lidar com esse modo como se estruturou/organizou nossa sociedade e enfrentá-lo e superá-lo? Contrário a isso, como possibilidade de superação, de acordo com os estudiosos, está a **tomada de consciência** de Paulo Freire (1980), a **conscientização** de Martin-Baró (1996) e a **consciência** de Vigotski (1924-1934/1991; 2001), que humaniza e possibilita ao sujeito se perceber parte e produtor da transformação da realidade em direção ao bem comum.

Importa compreender o social como fonte em que se viam as relações e se media a apropriação do saber que viabiliza ao coletivo vivenciar a contradição do pensar, do sentir e do fazer ao estabelecer com o outro diálogos que nos colocam em luta e conflito diante do que se ouve e o que se fala (Freire, 1994; Delari Jr, 2000). É o coletivo que oportuniza e favorece espaços de cooperação de modo a produzir condições materiais nas quais podemos experimentar diversos lugares e papéis por meio do diálogo, do confronto, do refletir e do imaginar e negociar significados comuns.

No exercício de me distanciar do que penso e sinto, aproximar-me do que o outro sente e pensa, assim, acessando não só as palavras, mas os motivos, os afetos e as necessidades, a um só tempo, temos consciência de nós e do outro, ao nos assemelharmos e

nos diferencarmos (Delari Jr, 2000; Freire, 1994). Portanto, a atividade coletiva viabiliza ao humano forças na busca do bem comum, bem como aclara as relações vividas e suas determinações históricas.

Ressaltamos que por coletivo compreendemos um espaço comum no qual, em um grupo, valores e objetivos são partilhados entre seus integrantes (Dugnani, 2016). Com isso, é o coletivo que se estabelece como grupo de vínculo e relações entre os pares que cooperam entre si e buscam mutuamente interesses que convergem o pessoal e o coletivo de modo dialético, definindo a identidade grupal que compartilha interesses, motivos, necessidades e valores de modo a direcionar a atuação e os esforços de seus membros ao lidarem com os conflitos oriundos das demandas internas e externas e os enfrentarem (Martín-Baró, 1989). Assim, o sujeito e o coletivo, ao compreenderem que a realidade pode ser mudada, recriada, transformada, se põem a fazê-lo (Freire, 1980).

Ao se sentir e se perceber como parte do grupo, o sujeito se compromete, se envolve e se abre para o diferente, viabiliza aos pares espaços de fala e escuta e, por meio da argumentação e negociação, estabelece um significado comum de modo a se apoiar e superar os desafios percebidos e vividos (Martín-Baró, 1989). Outro fator apresentado pelo autor, que se vincula ao coletivo, são os papéis e o poder – que se referem ao nível e à qualidade de apropriação da cultura – desses diante de outros grupos no processo para se unirem e reivindicarem, quando preciso, e/ou modificarem situações que lhes roubem a possibilidade de fazer, agir e existir no individual e no coletivo.

Nessa direção, o inferno de Dante nos ajuda a exemplificar o coletivo como identidade, como pertença e como poder de agir. Ao adentrarem o inferno, Dante e Virgílio experienciam “afrontas” dos mortos e guardiões habitantes do reino de Hades¹⁵ que foram superadas por meio da negociação, do apoio mútuo, do conhecimento de Virgílio de onde e como buscar ajuda. Assim, o grupo possibilitou a Dante outros modos de lidar e significar sua Odisseia, conduzindo-o a uma ação reflexiva das causas e dos motivos que atravessavam e permeavam sua trajetória.

Em síntese, a consciência e o coletivo se apresentam como par dialético no qual ambos se retroalimentam e se manifestam na relação, e não a priori. **A consciência não é um conteúdo mental abandonado em si mesmo. Ela é vital e vincula-se ao vivido, ao**

¹⁵ O **Reino de Hades**, ou **mundo inferior**, na mitologia grega, é a terra dos mortos, o local para onde a alma das pessoas se dirigiria após a morte.

concreto, às condições materiais que acessamos e que, a um só tempo, se constitui via unidade coletivo/individual, é mediatizada/mediatizante e se sustenta no realizado e não realizado – evidenciada pela palavra, ação-reflexão. Portanto, “A consciência é uma forma particular de transformação da experiência ou de fracasso dessa transformação” (Clot, 2014, p. 127), que se manifesta nas relações.

Com base na Odisseia de Dante, nos é possível considerar que a Educação, balizada pela lógica de mercado, tem se prestado para a inclusão perversa dos indivíduos (professores e alunos) na sociedade. Resultando na naturalização do sofrimento ético-político, portanto, aos atores da escola, esse espaço tem se apresentado como o inferno que aprisiona e petrifica, ou ainda, como uma tecitura dolorosa, desgastante e precária. O trabalho se faz como processo de alienação, reduzido à sobrevivência, uma realidade um tanto fatalista e amedrontadora, se não nos fosse claro que, por essa mesma via, unidade de Trabalho (Ensino e Aprendizagem), balizada pela ação-reflexão, podemos penetrar essas estruturas lendo-as criticamente e subvertendo a lógica que as compõem no e com o coletivo a cada tomada de consciência que a práxis nos oportuniza. Retomaremos essa compreensão na análise. O próximo capítulo se dedica ao método, que entendemos como, a um só tempo, caminho e resultado do processo de pesquisar.

3 Pressupostos Teórico-Methodológicos como Trama: O Tecer Fio a Fio da Pesquisa-Intervenção

Este capítulo visa apresentar e explicar a trama que caracterizou nossa difícil tarefa de mobilizar professores à reflexão, construindo vínculos e permanecendo na escola por três anos. Optamos por apresentar neste formato, diferentemente dos modelos que comumente se encontram nas teses e dissertações, por buscar semelhança com a forma como se realizou o trabalho, fazendo jus ao processo vivido enquanto drama, com idas e vindas, avanços e retrocessos, e algumas construções que indicam mudanças no modo de exercer a docência e ser docente.

O que queremos defender é que, na realização de uma investigação da perspectiva proposta, a experiência do pesquisador, sua subjetividade e os participantes em suas singularidades atuam na produção de significações mobilizadas pelo vivido nos encontros e desencontros com as materialidade artísticas utilizadas como instrumento psicológico promotor de vivências e das teorias que sustentam a investigação, apresentadas pela pesquisadora ou trazidas pelos docentes. Então, a trama que caracteriza a investigação é complexa, tecida com fios de procedimentos metodológicos, de teorias, das experiências de cada participante e da pesquisadora, das expressões artísticas e das reflexões que emergiram ao longo de nosso trabalho. Esperamos conseguir expressar, por meio do texto acadêmico, essa trama nos parágrafos a seguir.

Conforme mencionamos na introdução, além da analogia com a colcha de retalhos, utilizaremos como metáfora a obra de Dante Alighieri, em especial o livro “O Inferno”, vinculando-o à dimensão do sofrimento que aos poucos fomos acessando e vivenciando nos encontros com os docentes. Para tanto, é importante apresentar sob qual lógica se teceu nossa pesquisa-intervenção, pois se não me é claro o caminho que percorro, posso interpretar erroneamente a realidade que vivo. Realidade vivida pelo poeta Dante Alighieri:

Quando chegamos à altura da junção da coxa ao tronco do gigante infernal, meu guia, já mostrando sinais de fadiga, inverteu o corpo e, sem soltar os pelos do monstro, seguiu, como se subisse, me fazendo pensar que voltávamos para o Inferno (canto 34 – Inferno, p. 103).

A dificuldade de Dante para compreender o percurso de Virgílio se deu pela falta de conhecimento e de um ponto de referência que lhe inviabilizou entender o caminho que o

mestre percorria, fazendo-lhe ter a impressão de que, ao invés de sair do inferno, estava retornando a ele, confusão que se assemelha à pesquisa que não tenha claro o objeto de estudo e o caminho que se percorre para apreensão do fenômeno que se quer compreender. Portanto, importa lançar luz sobre quais bases teórico-metodológicas nos fundamentamos para pesquisar e intervir na escola.

3.1 Fundamentos teóricos do método: fios norteadores

Para a leitura e tecitura da nossa ação, sustentamo-nos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, em especial os de Vigotski, ao compreendemos que é preciso encontrar a unidade que contém o todo, isto é, apreender a historicidade, o movimento, as contradições e tensões que caracterizam os fenômenos, indo além daquilo que é aparente. Trata-se de um olhar e leitura do fenômeno como processo, e não como produto, o que demanda explicar o fenômeno, e não apenas descrevê-lo. (Vigotski, 1931/1995). Assim, busca-se **conhecer** a realidade e, a um só tempo, **intervir** sobre ela, tomando essas duas ações como unidades dialéticas que se revelam como pares de opostos e pares complementares, concomitantemente, para acessar o movimento afetivo/reflexivo dos professores ao olhá-los na concretude de suas relações contextualizadas nas dimensões sócio-histórico-ético-político.

De acordo com Vigotski (1991), pesquisar e conhecer é olhar o fenômeno na sua totalidade, o que significa dizer que é apreender sua dimensão histórica, sua dinâmica, suas contradições e as condições concretas que o balizam. Para tanto, é preciso haver coerência entre a perspectiva que fundamenta o olhar, o caminho que se percorre e os meios utilizados durante a trajetória para que se possa compreender não só o ponto de chegada, mas o percurso e as contradições que constituíram a caminhada.

Por ser o ambiente escolar permanentemente marcado por movimento e mudanças, faz-se necessário um método de pesquisa que auxilie evidenciar sob quais lógicas e de que modo ocorrem as transformações nesse meio (Oliveira, 2000). Portanto, os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético foram norteadores desta investigação, pois buscamos ir à gênese do fenômeno investigado, acessar seu movimento por meio das intervenções e compreender quais são as bases que constituem as condições atuais de trabalho dos professores da escola pública, reveladas pelas contradições evidenciadas e por seus discursos e suas reflexões sobre a prática educacional.

Esses princípios permitem considerar o homem como sujeito histórico, inserido em um contexto histórico, cujas significações do vivido, o pensar, o sentir e se fazer docente ocorrem inseparavelmente do social, que é fonte do desenvolvimento. Destarte, pode-se dizer que as relações estabelecidas pelos docentes com seus pares e com o meio ganham significativa importância, uma vez que é pela apropriação da cultura, mediada pelo outro, e pelas possibilidades oferecidas pelas condições materiais de seu contexto, demarcadas social e historicamente, que eles se desenvolverão ao significarem o vivido (Vigotski, 1927/2004; 1931/1995; 1939/2007).

Justifica-se, assim, a pesquisa-intervenção como estratégia para desvelar as contradições presentes no modo como os docentes vivenciam suas condições de trabalho e de vida, tomando o conhecer-refletir-intervir como indissociáveis nessa ação, na qual o conhecimento é constituído de maneira dialética nas intervenções realizadas, sendo os dois campos – investigação/intervenção – mediados/amalgamados pela reflexão, e essas três dimensões se retroalimentam na objetivação do fenômeno, permitindo sua compreensão. É nesse sentido que falamos em colocar os fenômenos em movimento para, então, compreendê-los, transformá-los e superar as condições presentes nas ações e interações estabelecidas no contexto investigado (Petroni & Souza, 2014; Souza & Andrada, 2013).

Souza (2016) acrescenta que a pesquisa-intervenção viabiliza acessar e construir informações e, à medida que se aprofunda na realidade que se investiga, concomitantemente agimos e somos impactados pelo contexto, colocando os próprios objetivos da pesquisa em questão. Então, a relação entre pesquisa e intervenção é de interdependência permanente, configurando-se unidade que, como pares de opostos, se negam e se afirmam, se contrapõem e se complementam, e, em sua ação de natureza investigativa-interventiva, ora prevalece a intervenção sustentada pelos achados da pesquisa, ora a investigação, alimentada e retroalimentada pelo observado e vivido nas intervenções.

3.2 Um campo para a pesquisa-intervenção: o primeiro passo para a tecitura

Ao ingressar no doutorado, em 2016, e conhecer mais de perto o trabalho do grupo Prosped, fiquei encantada com a possibilidade de regressar à escola pública e contribuir com um dos colégios que fizeram parte da minha história e formação escolar. Após apresentar a proposta à minha orientadora, deu-se início ao contato e às conversas com a escola, a fim de se estabelecer uma parceria de pesquisa-intervenção com aquela instituição.

O projeto foi apresentado aos gestores e, posteriormente, aos professores em uma reunião realizada pela Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza e o grupo de pesquisa, na qual foram expostos o modo de trabalho e os pilares teóricos que balizariam a pesquisa-intervenção. Após isso, abriu-se espaço para se ouvirem os docentes quanto às demandas e dúvidas referentes ao projeto. Ao ser aprovado o pré-projeto, estabeleceu-se um acordo com o grupo de professores quanto à temática que nortearia as reflexões nos horários de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) das quais participaríamos quinzenalmente.

Aportados nas práticas que o grupo Prosped vem desenvolvendo há mais de uma década, as intervenções foram pautadas nos seguintes moldes:

a) Utilização de diferentes materialidades mediadoras: apreciação de imagens, fotografias, filmes, músicas, poemas e outras expressões artísticas com temas relacionados à escola, à prática e ao trabalho docente com a orientação de que apreciassem as materialidades e falassem sobre o que sentiam, percebiam, pensavam;

b) Compartilhamento de experiências: espaço destinado ao relato de experiências e vivências dos educadores no cotidiano de sala de aula e contexto escolar. As narrativas eram seguidas de questões que disparassem a reflexão sobre o narrado. Ao final, as pesquisadoras faziam uma breve síntese oral do que fora abordado;

c) Reflexão e discussão: momentos dos quais os docentes participavam mais efetivamente, cuja intenção era oferecer diferentes maneiras de se perceberem os processos educativos estabelecidos no interior de instituição educacional – bem como o exercício profissional docente – por meio de trocas de saberes nos campos da Psicologia Escolar e da Pedagogia.

Em cada encontro, realizou-se a retomada da discussão do encontro anterior seguida pela apreciação das materialidades artísticas mediadoras e/ou dos relatos de experiência. Após o levantamento das percepções dos educadores, realizaram-se reflexões e discussões em grupo. Os acontecimentos e as informações de cada encontro foram registrados em diários de campo. Assim, deu-se a tecitura das pesquisas-intervenções que explicitaremos abaixo.

3.2.1 O coser dos encontros

As práticas interventivas realizadas lançaram mão de diferentes formas de expressões artísticas – com o enfoque da Psicologia da Arte – a fim de que, pela via do afeto, pudessemos

entrar em contato com as subjetividades dos sujeitos, possibilitando-lhes expressarem suas emoções e seus sentimentos de maneiras diversas bem como refletirem e discutirem acerca do sentido e do vivido no cotidiano escolar.

Aportados em Vigotski (1925/2003), defendemos a arte como um instrumento psicológico favorecedor da reflexão e reconfiguração do pensar, sentir e agir, haja vista que seu conteúdo, que viabiliza ao sujeito falar de si, do outro e do cotidiano de modo protegido, pode, concomitantemente a essa ação, desvelar a si ao assumir a posição de questionador do vivido. Nessa direção, Souza (2016) complementa que a arte traz em si um signo comum, que é compartilhado no e pelo social, mas também contém a possibilidade de uma narrativa que tem um conteúdo histórico de significações do sujeito que a observa e que atribui sentidos ao que vê.

Portanto, a arte tem sido um meio, denominado de materialidade, de favorecer reflexões dos temas em cada encontro, mas compreendemos que ela em si não promove a ampliação da consciência e/ou superação dos conflitos vividos pelos docentes. Assim, defendemos que, além da escolha intencional da materialidade artística, a mediação é central nesse processo, já que o desenvolvimento do psiquismo se faz com o auxílio de um instrumento psicológico (Friedrich, 2011). Assim, a arte é a ferramenta que, aliada a questionamentos e reflexões, faz emergir crenças, valores e expectativas do sujeito e, ao mesmo tempo, manifesta a contradição entre o discurso, o pensado e o vivido, o que desencadeia um drama/conflito a ser superado pelo sujeito.

Feitas essas considerações, apresentamos os temas dos encontros, as materialidades utilizadas, os questionamentos disparadores e norteadores da reflexão com os docentes e alguns fragmentos desses encontros a título de reproduzir a dinâmica vivida nestes, atentando, no entanto, para o fato de que as manifestações dos participantes ocuparam o tempo maior reservado à atividade, tendo por estrutura a apreciação das materialidades aproximadamente por 40 minutos, e em seguida a discussão aportada nas falas que emergiram durante a apreciação e durante a própria reflexão.

3.2.1.1 O entrelaçamento dos fios: passado, presente e futuro

A pesquisa em 2016, inicialmente, ocorreu com dois grupos de professores nos horários dos ATPCs e os encontros foram realizados quinzenalmente, às terças-feiras no período da manhã e às quartas-feiras no período da tarde com duração média de uma hora e

meia. Vale ressaltar que as intervenções foram organizadas por semestre, no que tange a temática norteadora dos encontros e que ao final destes fizemos levantamentos quanto a continuidade e/ou modificações sugeridas pelos docentes.

No primeiro semestre de 2016 realizamos três encontros, objetivando sensibilizar os professores para a importância das pausas no processo de refletir sobre o cotidiano do exercício docente; construir espaços, por meio do uso de materialidades mediadoras, nos quais os professores pudessem se sentir acolhidos e seguros para expressar as emoções contraditórias que vivenciavam nas diversas relações que estabeleciam com as pessoas que constituíam o cotidiano escolar; e promover vivências que suscitassem a emoção e favorecessem a reflexão sobre temáticas que impactam as relações na escola, tais como: adolescência, desinteresse, apatia, desmotivação, e outras que durante os encontros foram sugeridas pelos professores.

Nosso primeiro encontro objetivou refletir em quais momentos e/ou espaços na escola são designados e/ou contribuem para pausa e diálogo sobre o cotidiano, de modo a compreendê-lo e pensar em meios de superação dos conflitos existentes. Para tanto, escolhemos como materialidade obras do fotógrafo Robert Doisneau, expostas na sequência:



Robert Doisneau Untitled, 1956



Robert Doisneau // The Wallace Fountain, Saint Sulpice Square, 1946.



Robert Doisneau (Francia)



Robert Doisneau 1956

Além das fotografias, levamos a música, impressa e o videoclipe, ‘Paciência’ do cantor/compositor Lenine:

Paciência - Lenine

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
 Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
 A vida não para
 Enquanto o tempo acelera e pede pressa
 Eu me recuso faço hora vou na valsa
 A vida é tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal
 E a loucura finge que isso tudo é normal
 Eu finjo ter paciência
 E o mundo vai girando cada vez mais veloz
 A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
 Um pouco mais de paciência

Será que é tempo que lhe falta pra perceber
 Será que temos esse tempo pra perder
 E quem quer saber
 A vida é tão rara (Tão rara)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
 Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
 Eu sei, a vida não para (a vida não para não)

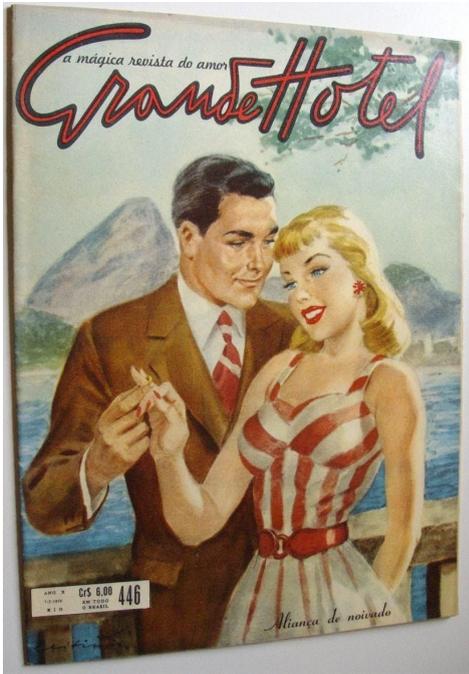
Os professores foram convidados a apreciar as fotografias e dizer como se sentiam, a que as imagens os remetiam, após ouvi-los apresentamos o videoclipe da música, acompanhado das mesmas questões, inicialmente, o que vocês sentem ao ouvir essa música? O que chama a atenção na letra? Com base nas respostas estabelecemos uma relação entre as imagens e a letra da música, perguntando aos docentes: O que é o cotidiano escolar? Em quais momentos e espaços falamos sobre o dia-a-dia e suas demandas/conflitos? O que é necessário para superação dos conflitos/tensões vividos em sala de aula? Seria o ATPC um espaço para esta pausa e reflexão?

A docente comentou que a música é relaxante, mas se olhar a letra dá para ficar tensa, pois **a vida não para...** Uma outra professora complementou repetindo um trecho da canção: “**Enquanto todo mundo/ Espera a cura do mal/ E a loucura finge/ Que isso tudo é normal/ Eu finjo ter paciência**”, o grupo ri e comentam: “é assim...”, outra professora falou que nem finge mais [...]. A professora continuou relatando que eles (professores) **aprenderam a** “lançar mão destes subterfúgios” para **sobreviverem**, pois **na escola há muito sofrimento** [...]. Os professores passaram a falar do sentimento de **solidão**, pois o **sistema requer muito e nada faz por eles**, além do sofrimento e angústias que os cercam ao lidar com a realidade dos alunos. Trouxeram a fala de **pais ausentes** e que não conseguem lidar com os filhos e querem que eles educam. Ao retratar este assunto, os professores se mostram indignados. Falaram, também, **dos alunos que não se interessam**. [diário de campo - primeira intervenção 03/2016]

Diante do exposto pelos professores, compreendemos que alguns temas deveriam ser abordados nos encontros, assim, optamos por um caminho que ajudasse aos professores resgatarem suas lembranças enquanto estudantes. Evocar a memória, dos tempos de aluno, é fazer emergir as significações do sujeito quando exercia um outro papel diferentemente do que tem no momento presente, e que é o foco da sua atividade profissional, portanto, é viabilizar aproximação/diferenciação pela via do afetivo. Esse modo de intervir objetivou trazer uma dimensão mais humanizadora das relações no cotidiano escolar.

Destarte, para o segundo encontro levamos slides com imagens¹⁶ diversas que pudessem remeter à adolescência nas décadas de 60/70/80 e 90, conforme alguns exemplos apresentados a seguir:

¹⁶ As imagens foram buscadas no google de acordo com a frase ‘adolescência na década X’.







O DIREITO DE NASCER
Esta cada vez mais emocionante!

TV TUPÍ
CANAL 4
DE 2ª A 6ª FEIRA
AS 21,30
um programa GESSY LEVER
TV TUPÍ - LÍDER DE AUDIÊNCIA EM SÃO PAULO

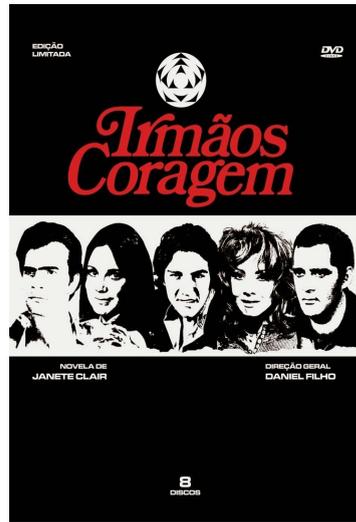
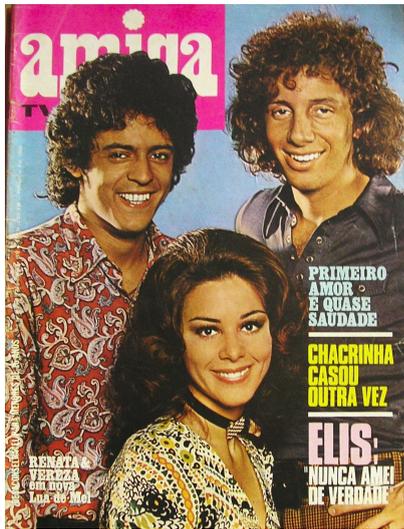
O MAIOR SUCESSO DA TV BRASILEIRA!

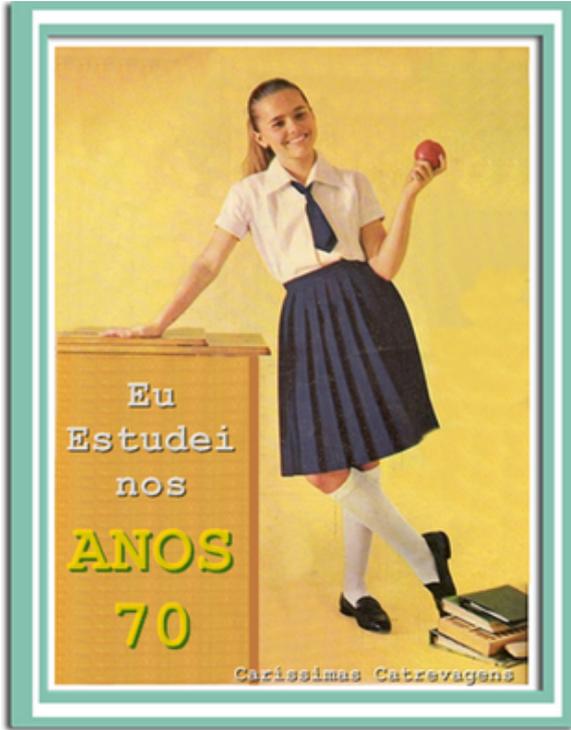
A promotional poster for the TV show "O Direito de Nascer". It features a black and white photograph of the main cast members. The text includes the show's title, a tagline, broadcast information for TV Tupi Channel 4, and a claim of being the most successful program in Brazil.

sétimo céu
ESPECIAL CABO KENNEDY
ROBERTO CARLOS VAI A LUA
N.º 142 — Janeiro de 1968 — R\$0,50

FOTONOVELA COM VANDERLEY CARDOSO
EM CORES

A magazine cover for "sétimo céu". The main image is a color photograph of a man (Vanderley Cardoso) being kissed on both cheeks by two women. The text includes the magazine title, a special issue announcement, the name of the featured actor, and the title of the photo-novel.









Enquanto as imagens eram passadas, colocamos a música ‘Linda Juventude’ da banda 14BIS¹⁷,

Linda Juventude (Banda 14 Bis)

Zabelê, Zumbi, Besouro
 Vespa fabricando mel
 Guardo teu tesouro
 Jóia marrom
 Raça como nossa côr...

¹⁷ O 14 Bis foi criado no final do ano de 1979 por músicos que já se conheciam e alimentavam a ideia de ter uma banda brasileira nos moldes de bandas internacionais que tanto influenciaram seus integrantes como Beatles, Rolling Stones, The Who, Deep Purple, Yes, Led Zeppelin, Pink Floyd entre outras.

Nossa linda juventude
 Página de um livro bom
 Canta que te quero
 Cais e calor
 Claro como o sol raiou
 Claro como o sol raiou...

Maravilha, juventude
 Pobre de mim, pobre de nós
 Via Láctea, brilha por nós
 Vidas pequenas na esquina...

Fado, sina, lei, tesouro
 Canta que te quero bem
 Brilha que te quero
 Luz andaluz
 Massa como o nosso amor...

Juntamente com essas materialidades, apresentamos algumas questões: Como foi a minha adolescência? Como era estudar? Quais lembranças nos vinham a mente do tempo de escola? O que era bom, o que era ruim? O que se assemelha e se diferencia do passado e do presente? O que os fazia gostar ou não da aula?

Os docentes falaram sobre o passado estudantil com ‘saudosismo’ e enfatizaram as mudanças sentidas, por eles, na postura dos alunos, como se lê no trecho que se segue:

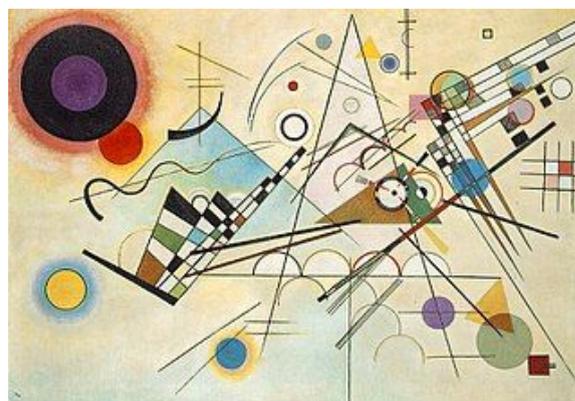
Uma docente comentou: “Essa época foi muito boa, eu gostava de usar aquelas saias rodadas de bolinhas... ai era bom de mais (suspiros)” [...]. Outro docente disse: “Bem eu sou da década de 90 e vi algumas imagens aí da minha era, e **a gente vê o quanto é diferente de um passado não tão distante**. Parece que eles (alunos) não tem objetivo, perspectiva de vida... Os adolescentes de hoje querem tudo na hora, querem... querem... querem, mas não agem... Muito diferente da minha época... para conquistar uma menina era um trabalho... você tinha que pensar no que fazer e como fazer... o amor parece que foi banalizado... Duas outras professoras complementaram que hoje os adolescente pulam esta parte do “cortejar”, parece que os jovens só pensam no físico. O professor continuou contando sobre sua adolescência e relatou que era um bom estudante, pensava no futuro, planejava ser agrônomo e como opção ser biólogo. Relatou que devido a saúde do pai e questão financeira acabou seguindo para biologia. Complementou a fala apontando a falta de perspectiva do alunos de hoje. Comentou, também, que fazia **algumas artes**, mas que eram diferentes das de hoje... **não desrespeitava os professores**, complementou que **uma determinada vez foi parar na direção e ficou com muito medo de assinar o livro preto...** (o grupo riu e balançaram a cabeça concordando). Outra professora reafirmou, concordando: é verdade... **hoje os alunos não respeitam...** eu falei para um aluno da sexta série, para

ele fazer a lição se não iria repetir... **o menino virou e me disse “quem disse dona... a gente não repete mais não...”** O grupo começou falar todos juntos, aparentemente **indignados com a falta de respeito dos alunos** e que o governo endossa ao determinar a progressão continuada. [...] Um outro docente comentou sobre o filme “Meninos de Kichute”, no qual a escola é um espaço de vivência, brincadeiras e trocas. Espaço de respeito entre todos... e finalizou comentando que este era o modelo da escola dos anos 80. [diário de campo - segunda intervenção 06/2016]

Ao observarmos a dificuldade de aprofundarmos a reflexão no que concerne ao possível e realizável na escola, na sala de aula pelo professor, a partir do contexto em que vivenciavam diariamente as possibilidades e impossibilidades do exercício profissional, nos ficou evidente a necessidade de apresentar conceitualmente o que era adolescência, porém já estávamos no fim do semestre e teríamos apenas mais um encontro. Desta forma, para o fechamento do semestre fizemos uma reflexão pautada no que é prioridade na escola, qual atividade fim da atividade docente e como o vivido, por nós, no dia-a-dia impacta na leitura dessa realidade. As materialidades para esta intervenção foram: um vídeo¹⁸ intitulado “Abstrair” que trazia as obras de arte do pintor Kandinsky e também levamos pranchas do artista, exemplificadas como apresentadas abaixo:



Wassily Kandinsk - Composição X, óleo sobre tela, Kunstsammlung, 1939



Wassily Kandinsky – Composição VIII - óleo sobre tela - 140 x 201 cm - 1923 - (Solomon R. Guggenheim Museum (New York, United States))

¹⁸ O vídeo traz a seguinte mensagem: Abstrair é eliminar aquilo que sobra, o que distrai, o desnecessário, o aparente, o particular. Se você tirar do mundo tudo isso, o que lhe resta? Para Kandinsky, o essencial: pontos, linhas e planos. Seus quadros escondiam um método matemático obsessivo. Através da lógica queria chegar as emoções mais íntimas. Kandinsky pintava quadros para serem escutados com a alma. “Só importa como você entra no quadro; deixe-se levar, navegue ou decida como você quer que este quadro seja” (Kandinsky - Do espírito da arte)



Wassily Kandinsky - Élan Tempéré - óleo - 42 x 58 cm - 1944



Wassily Kandinsky - Amarelo Vermelho Azul - óleo sobre tela - 1925 - (Musée Nation)



Wassily Kandinsky - Composição IX - óleo sobre tela - 113 x 195 cm - 1936 - (Musée National d'Art Moderne (Paris, France))



Wassily Kandinsky - Composição VII - Petróleo - 200 x 300 cm - 1913 - (State Tretyakov Gallery (Moscow, Russia))



Wassily Kandinsky - Composição V - óleo sobre tela - 190 x 275 cm - 1911



Wassily Kandinsky - Frágil - têmpera - 35 x 49 cm - 1931



Wassily Kandinsky - Estudo de Cores de Quadrados e círculos óleo sobre tela - 1913 - (City Gallery in Lenbachhaus (Munich, Germany))



Wassily Kandinsky - Composição - 20 x 27 cm - 1944



Wassily Kandinsky - Azul – litografia - 21 x 14 cm – 1922

Além do vídeo e das pranchas, apresentamos a canção ‘Oração ao Tempo’ de Caetano Veloso na interpretação de Djavan e para fechar lemos um trecho do conto ‘O Espelho’ de Guimarães Rosa,

Oração ao Tempo - Caetano Veloso

És um senhor tão bonito
 Quanto a cara do meu filho
 Tempo tempo tempo tempo
 Vou te fazer um pedido
 Tempo tempo tempo tempo
 Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo tempo tempo tempo
 Entro num acordo contigo
 Tempo tempo tempo tempo

Ganhe um brilho definido
 Tempo tempo tempo tempo
 E eu espalhe benefícios
 Tempo tempo tempo tempo
 O que usaremos pra isso
 Fica guardado em sigilo
 Tempo tempo tempo tempo
 Apenas contigo e comigo
 Tempo tempo tempo tempo
 E quando eu tiver saído

Por seres tão inventivo
 E pareceres contínuo
 Tempo tempo tempo tempo
 És um dos deuses mais lindos
 Tempo tempo tempo tempo
 Que sejas ainda mais vivo
 No som do meu estribilho
 Tempo tempo tempo tempo
 Ouve bem o que te digo
 Tempo tempo tempo tempo
 Peço-te o prazer legítimo
 E o movimento preciso
 Tempo tempo tempo tempo
 Quando o tempo for propício
 Tempo tempo tempo tempo
 De modo que o meu espírito

Para fora do teu círculo
 Tempo tempo tempo tempo
 Não serei nem terás sido
 Tempo tempo tempo tempo
 Ainda assim acredito
 Ser possível reunirmo-nos
 Tempo tempo tempo tempo
 Num outro nível de vínculo
 Tempo tempo tempo tempo
 Portanto peço-te aquilo
 E te ofereço elogios
 Tempo tempo tempo tempo
 Nas rimas do meu estilo
 Tempo tempo tempo tempo

Trecho do Conto “O Espelho”¹⁹,

Ah, o tempo é o mágico de todas as traições... E os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram, mais e mais. Por começo, a criancinha vê os objetos invertidos, daí seu desajeitado tactear; só a pouco e pouco é que consegue retificar, sobre a postura dos volumes externos, uma precária visão. Subsistem, porém, outras pechas, e mais graves. Os olhos, por enquanto, são a porta do engano; duvide deles, dos seus, não de mim. Ah, meu amigo, a espécie humana peleja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente... E então?

Aliada às materialidades conduzimos os docentes a reflexão do que é essencial para realizarem sua atividade fim, o ensino. Também levantamos alguns pontos, os quais, a nosso ver, eram necessários repensar: De que viciações os nossos olhos padecem? O que sustenta e/ou dá base para o modo como percebemos e vivemos a atividade docente? Por fim, pedimos aos professores que avaliassem o semestre e se manteríamos em relação à temática da adolescência, no caso de retornamos das férias de julho.

Uma professora riu e disse que já que foi citada então iria falar e começou a refletir sobre como **o tempo passa, complementou a vilania do tempo e continuou dizendo que é importante sentir o tempo, pois ao não senti-lo a gente perde**. Em seguida, ela passou a falar sobre o trecho de Guimarães Rosa e disse que a **viciação de origem é uma condenação humana “a nossa percepção está marcada por aquilo que a gente é” (sic)**. Comentou sobre a equipe da escola “Trabalho aqui há 16 anos, moro muito longe e nunca pensei pedir remoção... nunca. **É uma escola que tem equipe e**

¹⁹ Rosa, J. G. (1988). Primeiras estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Trabalho original publicado em 1962)

as pessoas vão chegando e vão agregando e que suaviza a questão da viciação [...] e a gente pode, **por ter uma boa equipe de trabalho, a gente pode manter os olhos abertos naquilo que falha” (sic)**. Finalizou explicando que a falha se referia à falta e não ao erro. Um outro professor falou de suas frustrações, pois ao ingressar na educação tinha um desejo, uma meta e que não realizou e hoje tem **o tempo que não é mais favorável como antes “Hoje o tempo é meu inimigo, ao mesmo tempo que é amigo se torna inimigo, porque agora não há mais tempo” (sic)**. Duas professoras comentaram que o **tempo traz à lembrança** vários momentos que podem variar o que se sente. Há coisas que as deixam felizes por terem acabado, agora outras trazem a tristeza. **“Eu acho que com o tempo a gente vai aprendendo mais” (sic)** completou outra professora. Um docente disse que **a definição e a relação com o tempo varia de pessoa para pessoa bem como as prioridades mudam de acordo com a maturidade**. (...) questionamos se os docentes gostariam de manter o mesmo tema, a adolescência, no semestre seguinte e **todos concordaram com a temática**. [diário de campo - terceira intervenção 06/2016]

Diante das reflexões dos professores quanto a maturidade e o processo de desenvolvimento, nos ficou clara a importância de associar essas percepções de tempo bem como os diferentes períodos históricos que caracterizam as concepções de homem (adolescência) que possuímos, uma vez que somos sujeitos históricos, datados, o que também justifica a importância da intervenção. Assim, com afirmativa, por parte dos professores, para manter o tema adolescência, no início do segundo semestre introduzimos as discussões com o caderno do grupo PROSPED sobre a temática²⁰. O encontro teve por objetivo introduzir a discussão do que é adolescência.

²⁰ Este material é resultado do projeto “**PROSPED Parceiros da Escola**“. A finalidade desta iniciativa foi socializar com a comunidade geral, incluindo pais, alunos, professores, coordenadores, diretores e outros demais estudiosos e interessados, os conhecimentos produzidos pelo nosso grupo de pesquisa ao longo de mais de 10 anos. As cartilhas foram produzidas com uma **linguagem clara e acessível**, visando atingir o maior número de pessoas. Todo o material foi **disponibilizado gratuitamente** a diversas escolas da região metropolitana de Campinas e cidades do interior do estado de São Paulo.



A reflexão foi permeada pelas seguintes questões: Que adolescente é esse que os professores têm em sala de aula? Como o adolescente adquire maturidade? Ao pensarem sobre estas questões os professores disseram:

...é um **aluno sem perspectiva de futuro** e que isso é muito triste. Uma única professora discordou e disse que na verdade via os **alunos com excesso de informação e sonho** até o oitavo ano e depois sim eles pareciam **perder aos poucos a perspectiva**. E por que vocês acham que isso acontece? – perguntou a pesquisadora. Os professores começaram a citar que a situação **política é precária**, então muitos alunos sabem que não terão oportunidade, falaram também que isto pode ser por **falta de esperança** em algo melhor além da falta de incentivo. Comentaram que estes alunos vivem uma dura realidade, a família muitas vezes é ausente e os estudantes não têm maturidade para refletir. [diário de campo - quarta intervenção 08/2016]

Os docentes ressaltaram alguns aspectos que consideramos importantes como a estimulação informacional vivida pelos jovens na sociedade atual; acesso a baixa qualidade de educação entre outros fatores que impactam na perspectiva de futuro e comportamento em sala de aula. Ao analisarmos as falas dos docentes, decidimos aprofundar a discussão sobre adolescência, no encontro seguinte. Levamos como materialidade artística a música ‘Deixa eu dizer’ interpretado pela cantora Cláudia e um vídeo produzido por um grupo de adolescentes,

encontrado no youtube.

Deixa eu dizer – Claudia

Deixa, deixa, deixa
Eu dizer o que penso dessa vida
Preciso de mais desabafar

Suportei meu sofrimento
De face mostrada, riso inteiro
Hoje canto o meu lamento
Coração cantou primeiro
Você não tem direito
De calar a minha boca
Afiml me dói no peito
Uma dor que não é pouca
Tenha dó

A pergunta disparadora foi: quais interesses, que eu professor, percebo no adolescente que frequenta a minha aula? O encontro objetivou apresentar e discutir sobre a construção da identidade adolescente, de modo a ampliar o entendimento desta etapa. Porém, após ouvir a música os professores foram afetados de diferentes formas, como podemos observar no trecho que se segue:

Uma professora disse que a letra a fazia pensar o quanto **o adolescente tem necessidade de desabafar, pois ele anda confuso**. [...] Já outra professora respondeu que não havia pensado no adolescente, mas ao ouvir a música pensou nela mesma, outros professores concordaram e disseram “**o excesso nos sufocam**” e que é importante colocar para fora. [diário de campo - quinta intervenção 08/2016]

Nesse encontro os docentes, apesar de refletirem sobre a necessidade de o aluno se expressar, manifestaram a dificuldade de serem ouvidos e que precisavam de um espaço em que pudessem expressar os tanto dilemas por eles vividos na escola. Foi pensando em fortalecer um espaço de escuta, mas também de reflexão, que no encontro posterior levamos a seguinte questão: O que faz com que o adolescente e o professor não estejam “inteiros” no espaço da escola? Escolhemos como materialidade mediadora o clipe da música ‘Preciso me encontrar’ interpretado pelos cantores Zeca Pagodinho e Marisa Monte.

Preciso me encontrar – Cartola

Deixe-me ir
 Preciso andar
 Vou por aí a procurar
 Rir pra não chorar
 Deixe-me ir
 Preciso andar
 Vou por aí a procurar
 Sorrir pra não chorar

Quero assistir ao sol nascer
 Ver as águas dos rios correr
 Ouvir os pássaros cantar
 Eu quero nascer
 Quero viver

Verificamos, na fala dos professores, um desgaste e peso no exercício da docência:

Com base na música, o professor respondeu minha questão dizendo que se **“sair pra se encontrar” ele não voltará mais**. Os outros docentes riram e acenaram com a cabeça que concordavam, o professor finalizou sua fala dizendo que apesar de querer fugir, não era possível. Outro professor entrou na discussão e disse que a segunda estrofe da música lhe mostrou como **viver para além do trabalho é importante até para poder trabalhar melhor**. Ele continuou dizendo que entendeu que se deve sempre **buscar melhorar, que não pode parar**. Finalizou então sua fala me questionando “você como psicóloga não fala que busca promover um pouquinho de mudança ao menos?”, dizendo que **sente-se responsável também de mudar um pouco aos alunos ao menos**. Com o decorrer da conversa, o assunto voltou-se para questão de aposentadoria, onde os professores fizeram de suas falas mais um desabafo. Disseram que trabalham muito e ainda falta muito para se aposentarem. Alguns disseram que **a sensação é de não querer desistir mas, ao mesmo tempo, não aguentar mais**. Em certo momento da conversa sobre aposentadoria, uma professora conversou particularmente comigo dizendo que **“peço a Deus força todos os dias, pois o desgaste mental é enorme”** e que **“não aguenta mais trabalhar sem prazer”**. [diário de campo - sexta intervenção 09/2016]

A partir da fala dos docentes, observamos a existência de conflito entre precisar dar aula e não querer lecionar sob as condições que vivenciam atualmente. Notadamente, a dimensão do sofrimento narrada pelos professores vai além da relação com aluno, ela perpassa pelo modo como se organiza o trabalho e pelas condições sob quais devem exercer sua profissão. Esse encontro nos levou a pensar: que contribuição a psicologia escolar, ao levar conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, pode oferecer aos professores? De que maneira isso impactaria sua prática? Como ampliariam/melhorariam suas condições de

trabalho (e de que ordens essas condições seriam)? Assim, balizadas por tais questionamentos, em um primeiro momento buscamos oferecer maior clareza sobre o aluno, a quem se destina a atividade do professor e, assim, ampliando a reflexão a uma leitura mais assertiva desse sofrimento e modos de superá-lo, para o encontro seguinte decidimos definir conceitualmente a adolescência da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

O encontro teve como materialidade mediadora um trecho do filme nacional de comédia ‘O diário de Tati’, que versa sobre a vida de uma adolescente e suas demandas na família, na escola e na sociedade. Organizamos uma apresentação em power-point sobre os principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural sobre a adolescência e inserimos algumas imagens de adolescentes em diferentes culturas, como vemos a seguir:





Em contraponto ao filme, que apresenta uma realidade de adolescência, a qual os professores reconhecem e por ser um modo de significação presente no cotidiano, apresentamos as imagens - que foram retiradas da internet e representam diferentes momentos e culturas. Esse movimento teve como objetivo questionar a naturalização da adolescência que aparece no discurso dos professores e apresentar uma visão que considera o contexto e o histórico em sua concepção. A questão norteadora da discussão foi: O que na adolescência é universal e particular? De que modo o social é fonte no desenvolvimento neste momento? Por defendemos que adolescência se diferencia da infância, principalmente pela expectativa e demanda social ao sujeito que a vivencia, que é um 'recém chegado e aprendiz do mundo dos

adultos’, as relações entre as necessidades biológicas e as necessidades culturais são manifestadas demandando a reestruturação do psiquismo e o surgimento de novos interesses exige novos modos de significar a si próprio, ao outro, e o mundo.

Como resultado, o encontro se constituiu de relatos de frustração, mas também de vários momentos de silêncio que, inicialmente, revelavam evidente incômodo dos professores, mas, no decorrer do encontro, a reflexão foi avançando e se manifestando como desabafos. Segue um trecho que separamos e que, a nosso ver, evidencia o que tratamos nos parágrafos anteriores:

Outro silêncio prolifera e, por fim, um **professor desabafou** dizendo que “**não tinha muita esperança**” e que eles mesmos mudaram muito em sua atuação, justificando este fenômeno justamente por serem “**massacrados pelo sistema**”. Um professor até disse que, dias atrás, um aluno lhe disse que achava a escola muito chata e ele respondeu para o aluno dizendo que também achava. **A psicóloga-pesquisadora questionou então o que seria necessário para que a escola fosse interessante, para eles e para os alunos.** Um professor apontou como **solução ter mais recursos** cedidos pelo governo, dizendo que a escola às vezes mal tinha giz de lousa. Outro professor discordou do primeiro, dizendo que **mesmo com recursos, muitos alunos permanecem desinteressados.** [diário de campo - sétima intervenção 10/2016]

Tendo em vista, o montante de discurso e desabafo dos professores ao longo do segundo semestre, que constantemente se remetiam aos tempos passados como momentos realmente bons e ‘aquela época sim era vida’, para o fechamento do semestre, **por sugestão de um dos docentes**, organizamos a intervenção com base em um filme indicado pelo professor, chamado ‘Meia noite em Paris’. Após assistirmos a um trecho colocamos as seguintes questões: Como observado no filme, por que nós sempre defendemos que o passado é melhor que o presente? O que nos faz acreditar que não há o que fazer com o presente? O que precisamos para lidar com a realidade que temos em sala de aula? O que precisamos, como docentes, para ‘escrevermos’ a nossa história?

Os professores ficaram em silêncio, esperei alguns minutos, então uma professora comentou que **o passado é mais fácil de analisar do que o presente e talvez isto gere a insegurança.** Outro docente seguiu dizendo que **o passado parece sempre mais interessante e inclusive temos sugestões de melhoria sobre o mesmo, já o tempo presente é complicado, não temos muito claro o caminho que estamos seguindo.** [diário de campo - oitava intervenção 11/2016]

Observa-se na falas dos professores que o saudosismo presentes nesse encontro e que apareceu em tantos outros foi por eles significados como mais fácil de viver, mais seguro

diferentemente do presente no qual o caminho ainda está sendo construído e, portanto, não há garantia de sucesso.

Uma docente disse que o filme é belo e tem uma mensagem linda, mas é difícil escrever a própria história. Os professores concordam e comentam que **o presente é mais complexo do que se pensa**, não é o simples desejo de escrever e pronto, há várias situações que estão envolvidas. Mas é fato que nossa **história só se escreve no presente**, foi isso que o protagonista nos mostra, afirmou uma professora e o docente que havia indicado o filme sorriu balançando a cabeça afirmativamente. [diário de campo - oitava intervenção 11/2016]

As intervenções do ano de 2016 buscaram favorecer a superação de um discurso cristalizado de modo a ampliar o olhar dos docentes para além de suas vivências do passado. Para tanto, os encontros foram sendo tecidos de modo a potencializar a ressignificação do passado - de maneira pessoal enquanto adolescente e estudantes - para escrever a história no presente como educador (motivo este que levou ao desenvolvimento de ações em 2017 que favorecessem o “estranhamento” de si - no aqui e no agora - que, mais uma vez, colocava em questão o tempo (presente), movimentando (por meio de reflexão, do diálogo, da produção de novas significações, o passado). Ao final de 2016, pedimos para os docentes avaliarem o semestre e se gostariam de manter nossas discussões. Com anuência coletiva, por parte dos professores e gestão, finalizamos nossas intervenções e acordamos que retornaríamos em 2017.

3.2.1.2 As condições de trabalho dos professores: emaranhados do sofrimento docente

Como proposta para o ano de 2017, fomos convidados pela gestão a entrar quinzenalmente, em todos os grupo de professores, um total de 4, que se reuniam nos períodos da manhã e da tarde. O Ingresso de uma nova mestrandia viabilizou atendermos a demanda da gestão e elaboramos um pré-projeto objetivando fortalecer o espaço de vivência e expressão das emoções e sentimentos vividos pelos docentes no cotidiano escolar, com base nos saberes da Psicologia que contribuem para a reflexão e eleição de novos modos de agir e pensar as relações que se estabelecem na instituição escolar e, principalmente, na prática pedagógica, rumo à superação dos principais desafios enfrentados na prática profissional do educador.

Destarte, ao realizamos o primeiro encontro de 2017, com os docentes, buscamos iniciar apresentando os trabalhos realizados por psicólogos-pesquisadores do nosso grupo

com alunos do primeiro ano do Ensino Médio em 2016, bem como apresentar aos novos professores nossas ações na escola, para tal, levamos para o encontro os ‘documentários’,²¹ feitos pelos estudantes. Nosso objetivo era refletir com os professores sobre as mudanças de comportamento dos estudantes, em que se via a participação e o interesse, e as manifestações dos educadores foram:

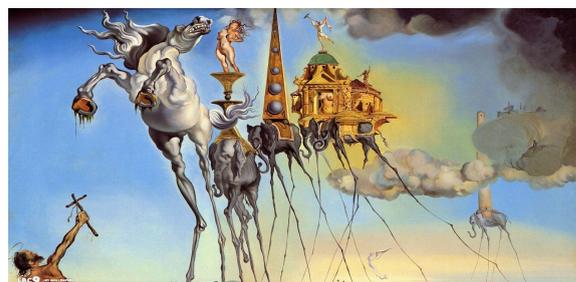
Devido aos vídeos refletimos, também, o quanto **a história de vida dos profissionais "tocaram" os alunos** e a maior parte dos professores comentaram que isto ajuda o aluno se ver no outro. É alguém que chegou em um determinado lugar, mas que teve que se esforçar, persistir... houve uma trajetória, um caminho trilhado e que passou também pela escola, pelo conteúdo escolarizado. Neste ponto, comentei que seria legal os professores contarem também a própria trajetória. E alguns professores comentaram que já haviam experienciado situações que **contaram sua "história de vida" na sala e que após isto houve mudanças significativas entre o professor-alunos e alunos-professor**. Pude refletir com os professores o quão difícil é desenvolver um trabalho que nem sempre se tem o resultado final em "mãos" e os professores unanimemente concordaram que isto é frustrante... Comentei sobre a percepção do grupo PROSPED ao ver os vídeos fruto do trabalho desenvolvido em parceria com a escola e o quanto este produto nos ajudou ter a dimensão do que foi alcançado e do que não conseguimos. [...] Os professores comentaram do aluno que apareceu fazendo entrevista com os colegas sobre o projeto desenvolvido pelo nosso grupo. **‘Era um menino muito quieto e não interagia com a turma da sala, agora ele se descobriu jornalista’** disse um professor rindo. Os outros docentes também esboçaram surpresa quanto à mudança do aluno. [diário de campo - primeira intervenção 03/2017].

Como nesse encontro o que se sobrepôs foi a mudança dos alunos, decidimos organizar uma intervenção a partir das seguintes questões: O que se irrompe o cotidiano do aluno, que gera estranhamento frente ao vivido? E qual o papel do conhecimento científico neste processo? Assim, escolhemos algumas obras de arte que, a nosso ver, geravam o sentimento de estranhamento:

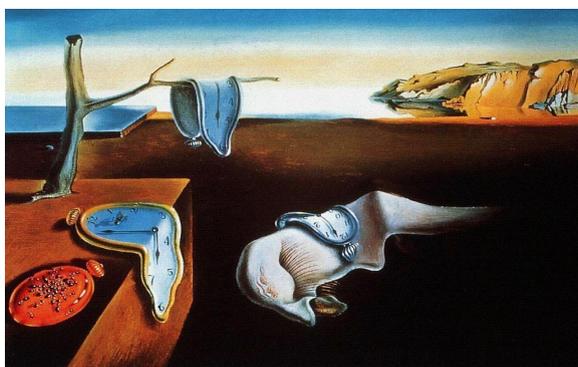
²¹ Documentário elaborado pelos alunos com a orientação dos pesquisadores do grupo tendo como conteúdo as oficinas realizadas com diferentes profissionais que foram falar sobre profissões para atender à demanda dos estudantes do Ensino Médio. A ideia era documentar as atividades e socializar para todas as turmas do segmento de ensino, além, claro, de envolver os estudantes com uma ação que não era comum no seu dia a dia e promover envolvimento. As funções dos estudantes eram várias, como fazer roteiro, filmar, editar, dentre outras.



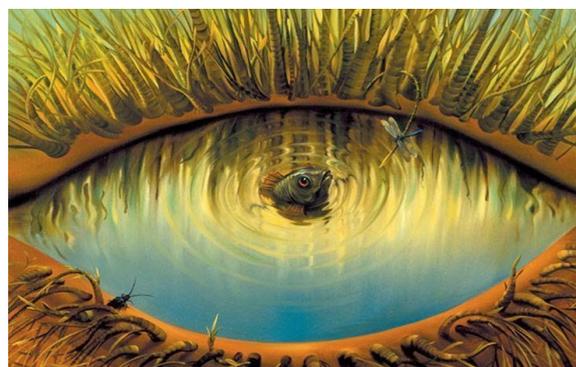
Salvador Dalí - Galatea das esferas - 1952



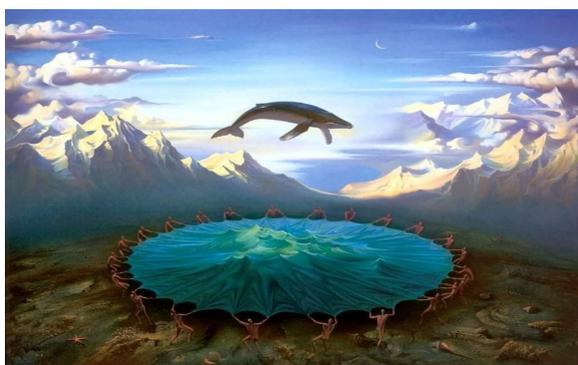
Salvador Dalí - A tentação de Santo Antônio - 1946



Salvador Dalí - A persistência do tempo - 1931



Vladimir Kush - Contemplation of the creatures



Vladimir Kush - Breach



Diego Velázquez - As meninas - 1656



Pablo Picasso - As meninas - 1957

Apresentada uma a uma, a orientação era a de que observassem e se atentassem para o

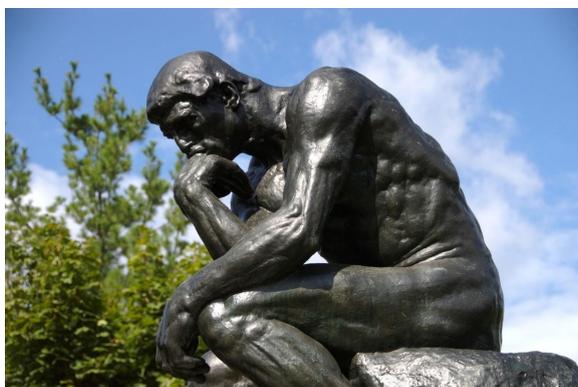
que sentiam ao olhar as imagens.

Duas professoras disseram que foi um **misto de sentimento, não sabiam falar o que de fato sentiram**. Os outros professores ficaram em silêncio, então questionei “O que rompe com a rotina, situações que causam “estranhamento”? Expliquei que as imagens foram escolhidas exatamente por não fazer parte do nosso cotidiano. Assim como a releitura do Picasso do quadro As meninas de Velázquez, nos é estranha se não soubermos que é uma releitura e após a informação os professores concordaram que fazia sentido e passaram a tentar identificar os elementos do quadro [diário de campo - segunda intervenção 03/2017].

Em seguida, apresentamos um trecho do filme ‘O sorriso de Monalisa’, no qual a professora conversa com as alunas sobre o que é arte e quem define que isso ou aquilo pode ser considerada uma obra. Durante o encontro os docentes acabaram por acentuar a dificuldade que enfrentam no dia-a-dia:

Perguntei aos professores se eles acreditavam que o conhecimento científico poderia romper com o pensamento cotidiano do aluno, ouvi um burburinho e uma fala generalizada de que **estava difícil de romper com o cotidiano do aluno, pois não há valorização profissional, o aluno não estuda, a gestão não faz nada, o sistema ruim...** e os professores ficaram certo tempo falando sobre isso [diário de campo - segunda intervenção 03/2017].

Ao observamos uma narrativa cristalizada e de difícil superação, decidimos apresentar a metáfora proposta pelo poeta Dante Alighieri no seu livro ‘O Inferno’. Tendo como pergunta disparadora: Onde estamos, por que estamos e a serviço de quem estamos? Iniciamos o encontro apresentando fotografias da escultura ‘O pensador’ de Rodin:



August Rodin - O pensador é a representação de Dante que faz, em sua obra A Divina Comédia, uma viagem ao inferno, ao purgatório e ao céu.



O Pensador (o poeta); Escultura em bronze de Auguste Rodin (1840 – 1917); Movimento estético (Realismo – Impressionismo)

Ao serem questionados sobre o que eles sentiam ao olhar a primeira imagem, os docentes relataram que se reconheciam na figura, pensativa, triste, cansada e cabisbaixa. Passei para a segunda imagem e apresentei alguns dados da obra o que abriu espaço para um envolvimento maior dos professores. Em seguida, introduzi um trecho do canto I presente no livro ‘O inferno’ de Dante Alighieri

Da nossa vida, em meio da jornada,
Achei-me numa selva tenebrosa,
tendo perdido a verdadeira estrada.
Dizer qual era é cousa tão penosa,
Desta brava espessura a asperidade,
Que a memória a relembra inda cuidosa.

[...]

Contar não posso como tinha entrado;
Tanto o sono os sentidos me tomara,
Quando hei o bom caminho abandonado

(Canto I – Inferno)

Aliado a discussão deste trecho, apresentei a origem da obra de Rodin, que ao fazê-lo, o projetou, com base no livro de Dante Alighieri, em uma escultura denominada ‘A Porta do Inferno’.



Inspirada na Obra A Divina Comédia – Dante Alighieri – 1265 a 1321

De acordo com os docentes, a escultura os remeteram a sentimentos de **tristeza, pesar, depressão e reflexão profunda**. Comentaram que em muitos momentos se sentiam como “O Pensador”, pois **a profissão é dura e pesada**. Outra professora disse que o **cansaço é constante**, “**é o aluno que não quer estudar, é a falta de valorização profissional, salário baixo, sem contar que somos vistos como cachorros aqui na escola**” (sic). Os professores concordaram com o comentário da colega e suspiraram [...]. Ao apresentar o trecho do canto I, alguns professores disseram que se sentiam perdidos, em uma selva escura. Outra docente disse que a escola é o inferno [diário de campo - terceira intervenção 04/2017].

Para finalizar o encontro passei um trecho do filme ‘O inferno’ e lancei perguntas que foram norteadoras de nossa discussão: Onde estamos? Por que estamos? O que podemos fazer? O movimento de reflexão sobre as questões resultou na proposição do grupo por utilizarmos os encontros para socializar práticas dos professores que deram certo. Após conversar em todos os grupos e o aceite de todos, nos organizamos para trabalhar na intervenção seguinte como o tema “Práticas Exitosas”. Ficou combinado que os professores falariam sobre suas práticas e então em grupo buscaríamos discutir o que estava na base de uma prática exitosa. Por isso, não levamos nenhuma materialidade para o 4º encontro.

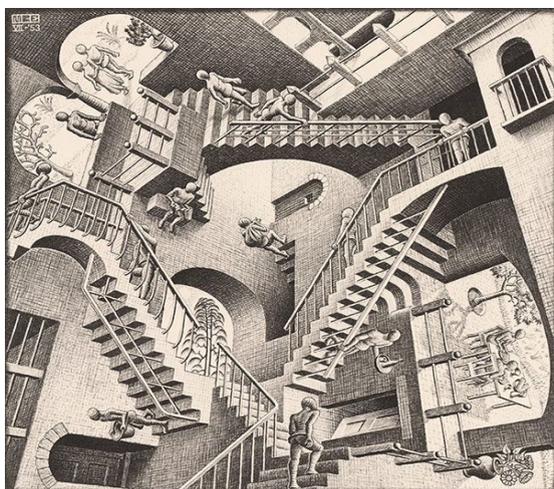
Iniciei o encontro retomando com os professores a proposta de trabalharmos com práticas exitosas e uma professora - que havia chegado atrasada e teve a atenção chamada pela coordenadora pedagógica - me disse que até gostaria de falar sobre algumas experiências, porém não queria se comprometer, pois na escola o professor é o último que fala e o primeiro a ser enxotado. Ela falou muita coisa enquanto os outros professores ficaram em silêncio, ouvindo. Disse que a proposta havia sido pensada após sugestão [e aceita pelos demais docentes do grupo] da própria professora, que no encontro anterior falou que seria mais útil se os professores pudessem compartilhar suas experiências, ao invés de ficar ouvindo pessoas dizendo o que eles deveriam fazer em sala de aula, a docente retrucou e eu disse que ao final poderíamos conversar melhor sobre a proposta e passei para o objetivo do encontro. Expliquei que o objetivo era de conversarmos sobre ações em sala de aula que os professores percebiam que alcançaram os alunos e que eles ficaram satisfeitos com a aula. Novamente a docente disse que os professores precisavam ser valorizados e não ficar falando de práticas exitosas “todos os dias entramos em sala de aula e ensinamos” continuou dizendo que há professores que são guerreiros [diário de campo - quarta intervenção 05/2017].

No primeiro grupo de professores, esse encontro foi bastante difícil, apesar de falarem de práticas que consideravam interessantes, finalizaram dizendo que não gostariam de retomar esse assunto. Já nos outros grupos os professores trouxeram várias atividades que realizaram e que consideravam exitosas. Nesse sentido, inserimos alguns questionamentos para ampliar a reflexão: “O que está na base da prática exitosa?”, “Quais valores regem essas práticas?”

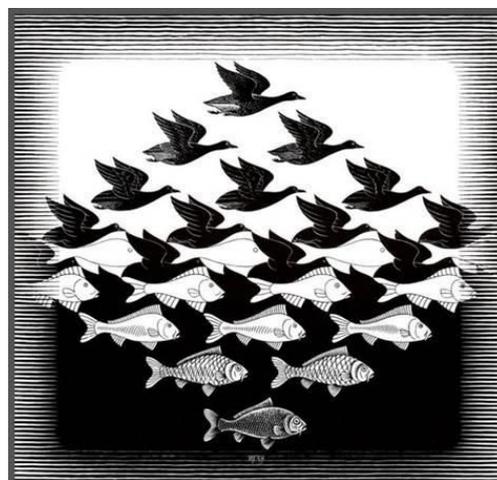
Ao final do encontro os professores observaram que para que algo fosse exitoso não se tratava apenas da finalização, concretização daquilo, mas que poderia ser o reconhecimento de que estaria havendo envolvimento do aluno, por exemplo. Apontaram ainda que, muitas vezes, nos frustramos por uma coisa não ter dado certo o que não significava que o produto final também não daria. Destacaram também que se sentiam reconhecidos em suas práticas, bem como as atividades foram reconhecidas pelos alunos despertando interesse e envolvimento [diário de campo - quarta intervenção 05/2017].

Devido a reação do primeiro grupo quanto ao encontro, conversamos a cada intervenção com os docentes se eles gostariam de continuar falando sobre práticas exitosas, ou se deveríamos modificar o tema. Porém, acabamos por fazer uma intervenção pontual no quinto encontro devido a dificuldades que nosso grupo de pesquisa estava tendo em sala de aula em virtude de conflitos nas relações com os professores.

Por isso, no quinto, fizemos uma intervenção pontual. Nossos colegas que atuavam com os alunos do Ensino Médio, para os quais esses docentes ensinavam, estavam tendo dificuldade com alguns professores que agiam as vezes de modo agressivo com os estudantes, tentando reprimir suas falas que acreditavam atrapalhar as intervenções atrapalha dos psicólogos. Assim, após conversa no grupo de pesquisa, ficou decidido que abordaríamos no encontro os diferentes pontos de vista, a semelhança e diferença no trabalho do psicólogo e do professor. A intervenção foi organizada a partir da frase “Todo ponto de vista é a vista de um ponto” do teólogo Leonardo Boff, tendo essa temática por base as materialidades selecionadas a partir das pinturas de Escher.



MC Escher - Relativity. 1953



MC Escher - Céu e Água. 1938



Ponto de vista – Casuarina

Do ponto de vista da terra quem gira é o sol
 Do ponto de vista da mãe todo filho é bonito
 Do ponto de vista do ponto o círculo é infinito
 Do ponto de vista do cego sirene é farol

Do ponto de vista do mar quem balança é a praia
 Do ponto de vista da vida um dia é pouco
 Guardado no bolso do louco
 Há sempre um pedaço de deus
 Respeite meus pontos de vista
 Que eu respeito os teus

Às vezes o ponto de vista tem certa miopia,
 Pois enxerga diferente do que a gente gostaria
 Não é preciso por lente nem óculos de grau
 Tampouco que exista somente
 Um ponto de vista igual

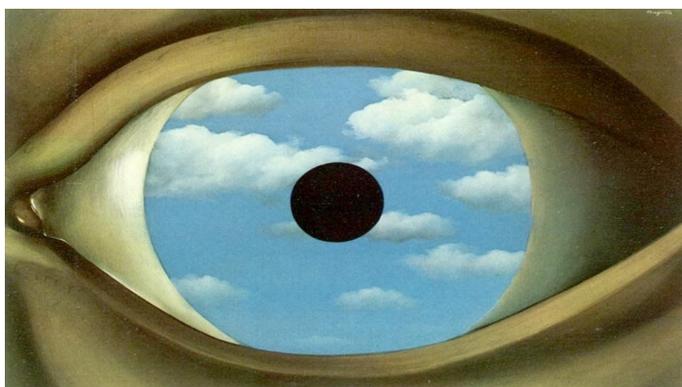
O jeito é manter o respeito e ponto final (2x)

Neste encontro refletimos sobre as práticas dos professores e psicólogos escolares, ressaltando os diferentes pontos de vista de cada profissional, frente às situações que decorrem no cotidiano escolar.

...a professora comentou que ao ver a frase quando chegou se questionou sobre o que ela queria dizer, mas que pensando **a partir das materialidades pensava referir-se aos diferentes olhares que cada um tem em relação a uma determinada situação.** [...] Nesse sentido, procurou refletir discorrendo que para os professores poderem ensinar o conteúdo escolarizado, ele espera minimamente que o aluno se aquiete, que ele tenha uma quietude corporal, se concentre, preste atenção, apontando que é diferente, por exemplo, do psicólogo. Destacou que o objetivo do profissional de psicologia não é ensinar, mas sim compreender aquilo que o outro traz. Dessa forma, a quietude para o psicólogo não necessariamente é algo tão importante, mas o trazer, o falar, o movimento (enquanto falávamos fomos interrompidas algumas vezes pela

inspetora que entrava e saía da sala para tirar cópias na impressora). [diário de campo - quinta intervenção 05/2017]

Para o 6º encontro voltamos a falar sobre práticas exitosas, porém sem utilizar este termo de modo explícito; buscamos refletir com os professores o êxito como processo e produto das condições materiais que se apresentam no contexto escolar, selecionamos algumas redações feitas em uma intervenção de uma psicóloga-pesquisadora no segundo ano do Ensino Médio, e levamos a imagem da obra “O espelho falso” de Magritte:



Pedimos para os professores apreciarem a imagem e dizerem o que sentiam ao vê-la, depois disso apresentamos as redações, sem dar nenhuma informação sobre: idade do aluno, série, tipo de escola privada/pública. Ao fim da leitura dissemos aos professores que todas as redações foram feitas pelos alunos daquela escola. Alguns ficaram admirados, outros enfatizaram as redações ruins e disseram que aquele era o padrão dos estudantes.

Uma docente falou que havia pensado ser de **alunos da escola particular**. [...] ficamos “surpresos” com os resultados obtidos e complementei dizendo que isto é o indicativo de um caminho exitoso. Uma professora discordou “**Até parece que isto é uma realidade, acho um absurdo quem escreve bem dá para contar no dedo, a maioria não está nem aí para escola, não sabem ler e escrever. Isto não é importante pra mim**”. Outra rebateu: “**Ah tá! Você não gosta de perceber que está fazendo um bom trabalho? Quer dizer que ver alunos se saindo bem, porque você ensinou e é fruto da sua ação não te toca?** Alguns professores concordaram com a última e passaram a falar todos juntos, dizendo que **é legal alguém olhar para o que é bom**. “**É muito difícil olhar para os pontos positivos** da nossa ação, o cotidiano em sala de aula nos consome e **é mais fácil o que não está dando certo**” completou uma professora [diário de campo - sexta intervenção 05/2017].

No primeiro semestre de 2017, no mês de junho, tivemos os encontros cancelados, devido a demandas internas e externas da escola e que inviabilizaram encerrarmos as

intervenções com avaliação das atividades propostas. Assim, ao retornamos no segundo semestre, o sétimo encontro teve por objetivo avaliar a trajetória que realizamos, de modo a viabilizar uma avaliação por parte dos professores e também levantar possíveis temas para o segundo semestre de 2017. Escolhemos algumas imagens do artista surrealista Sérgio Ricciuto Conte:



Traçamos nossa trajetória, encontro a encontro, e apresentamos essas imagens seguidas de um video clipe da música 'O Porto' da banda Dois é par.

O Porto - Dois é Par

<p>A dança dessas ondas sob o mar É valsa faz sorrir e faz chorar A vela que norteia a embarcação Define novas rotas pra sonhar</p> <p>Cansado se dispõe a velejar O barco que insiste em naufragar Com os olhos marejados culpa o céu Pois busca terra vista alcançar</p> <p>Entardece dorme o sol Amanhece o farol</p> <p>Lá no porto desembarcam todos os cansados Descarregam todos os fracassos Há um cais seguro pra atracar</p>	<p>Lá no porto onde se encontram os abraços Onde se despedem os descasos Lá se pode ancorar em paz</p> <p>Entardece dorme o sol Amanhece o farol Lá no porto desembarcam todos os cansados Descarregam todos os fracassos Há um cais seguro pra atracar</p> <p>Lá no porto onde se encontram os abraços Onde se despedem os descasos Lá se pode ancorar em paz</p>
--	--

Ao final da canção apresentamos as seguintes questões: Para você, o que norteou a nossa trajetória? Em sua opinião, como “velejamos” no primeiro semestre? O que mudaria em nosso percurso? Foi dado aos professores folhas de sulfites e riscadores para que as respostas fossem registradas ou por meio da escrita ou desenho.

Uma professora disse que no geral gostou, porém disse que não concordou com os encontros que abordaram as práticas exitosas, pois é exaltar a minoria da escola. [...] “Eu discordo valorizar uma minoria, nossa realidade é outra. O sistema está falido, não podemos vender uma imagem irreal da educação pública.” Fala que foi apoiada por outras professoras. Em contrapartida, outras duas discordaram e uma delas comentou: “Não acho que a psicóloga tentou seduzir os professores com propostas, o que ela disse foi que poderíamos compartilhar práticas que davam certo em vez de falar só do que está errado, do que não vai... Isso a gente já sabe desde sempre” (sic) [...] Uma docente disse: “O que vocês fizeram no ano passado foi incrível, amei e acho que é isso que precisa ser retomado neste espaço”. Outra concordou e disse que estava cansada de falar dos alunos. **“Qual é o espaço que podemos falar sobre nós, das nossas angústias?”** Proposta foi validada por vários docentes ao dizerem que gostariam de **refletir sobre adoecimento do professor**. [diário de campo - sétima intervenção 08/2017]

Tendo por base a solicitação dos professores organizamos a intervenção a partir de uma reportagem intitulada “Ausência de professor da rede pública chega a 30 dias no ano no Estado de SP” - da Folha de S. Paulo. Selecionamos duas materialidade artísticas: a canção “Ainda há tempo/Preciso me encontrar” de Criolo/Cartola e o poema “Definitivo” - Martha Medeiros.

Criolo

Cê quer saber Então vou te falar Porque as pessoas sadias adoecem Bem alimentadas ou não Porque perecem? Tudo está guardado na mente! O que você quer nem sempre Condiz com o que o outro sente Eu tô falando é de atenção Que dá colo ao coração e faz marmanjo chorar Se faltar Um simples sorriso Ou às vezes um olhar E que se vem da pessoa errada Não conta A amizade é importante Mas o amor escancara a tampa E o que te faz feliz Também provoca a dor A cadência do surdo no coro que se forjou E aliás, cá pra nós, até o mais desandado Dá um tempo na função quando percebe que é amado E as pessoas se olham e não se falam Se esbarram na rua e se maltratam Usam a desculpa de que nem cristo agradou Falô, você vai querer mesmo se comparar com o senhor?

As pessoas não são más Elas só estão perdidas
Ainda há tempo

Cartola

Deixe-me ir Preciso andar Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar Deixe-me ir Preciso andar
Vou por aí a procurar Sorrir pra não chorar
Quero assistir ao sol nascer Ver as águas dos rios correr Ouvir os pássaros cantar Eu quero nascer Quero viver Deixe-me ir Preciso andar Vou por aí a procurar Rir pra não chorar Se alguém por mim perguntar Diga que eu só vou voltar Depois que me encontrar Quero assistir ao sol nascer Ver as águas dos rios correr Ouvir os pássaros cantar Eu quero nascer Quero viver Deixe-me ir Preciso andar Vou por aí a procurar Sorrir pra não chorar (Deixe-me ir preciso andar Vou por aí a procurar Sorrir pra não chorar) Deixe-me ir preciso andar Vou por aí a procurar Sorrir pra não chorar (Deixe-me ir preciso andar Vou por aí a procurar Sorrir pra não chorar)

Definitivo

(Martha Medeiros)

Definitivo, como tudo o que é simples. Nossa dor não advém das coisas vividas, mas das coisas que foram sonhadas e não se cumpriram.

Sofremos por quê? Porque automaticamente esquecemos o que foi desfrutado e passamos a sofrer pelas nossas projeções irrealizadas, por todas as cidades que gostaríamos de ter conhecido ao lado do nosso amor e não conhecemos, por todos os filhos que gostaríamos de ter tido juntos e não tivemos, por todos os shows e livros e silêncios que gostaríamos de ter compartilhado, e não compartilhamos. Por todos os beijos cancelados, pela eternidade.

Sofremos não porque nosso trabalho é desgastante e paga pouco, mas por todas as horas livres que deixamos de ter para ir ao cinema, para conversar com um amigo, para nadar, para namorar.

Sofremos não porque nossa mãe é impaciente conosco, mas por todos os momentos em que poderíamos estar confidenciando a ela nossas mais profundas angústias se ela estivesse interessada em nos compreender.

Sofremos não porque nosso time perdeu, mas pela euforia sufocada.

Sofremos não porque envelhecemos, mas porque o futuro está sendo confiscado de nós, impedindo assim que mil aventuras nos aconteçam, todas aquelas com as quais sonhamos e nunca chegamos a experimentar.

Por que sofremos tanto por amor? O certo seria a gente não sofrer, apenas agradecer por termos conhecido uma pessoa tão bacana, que gerou em nós um sentimento intenso e que nos fez companhia por um tempo razoável, um tempo feliz.

Como aliviar a dor do que não foi vivido? A resposta é simples como um verso: Se iludindo menos e vivendo mais!

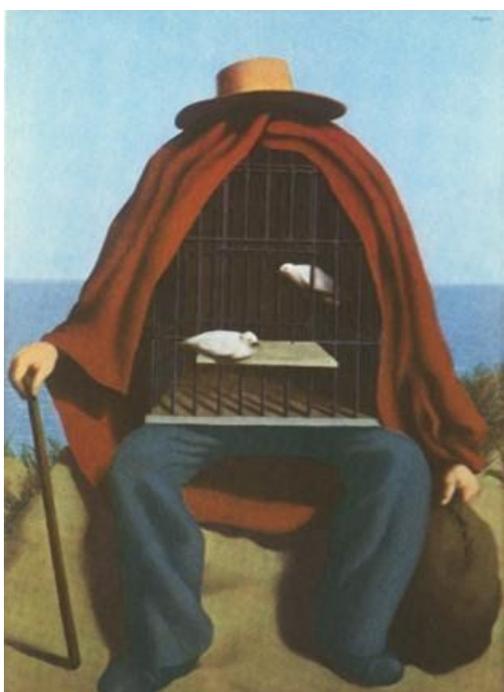
A cada dia que vivo, mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos, nas forças que não usamos, na prudência egoísta que nada arrisca, e que, esquivando-se do sofrimento, perdemos também a felicidade.

A dor é inevitável. O sofrimento é opcional...

Nossa pergunta disparadora: O que nos faz adoecer? Foi feita em vários momentos de modo a promover uma reflexão, que superasse o discurso cristalizado.

Uma docente disse pausadamente “As pessoas se perderam, nossos alunos estão perdidos, é uma pena”. **Estamos todos adoecidos, a sociedade está adoecida**, complementou outra professora. Os professores concordaram e silenciaram. [...] comentei que o adoecimento não resulta de um fator apenas, mas de diversas variáveis, por exemplo: as relações, a infraestrutura, a falta de espaço que possibilitem pensar e refletir sobre os conflitos existentes na escola [...] Os professores concordaram e comentei que a reportagem nos apontava que a **maior parte dos afastamentos apresentavam como causa distúrbios emocionais e as emoções vividas pelos docentes seriam** nosso foco no semestre, ou seja, refletir sobre os sofrimentos mais frequentes no exercício da docência [diário de campo - oitava intervenção 09/2017].

Seguindo a mesma linha temática, o encontro seguinte teve como central apresentar aos docentes um estudo de Baião e Cunha (2013) que traz, algumas doenças mais presentes entre os professores. Levamos a imagem de Magritte denominada ‘O Terapeuta’ e um poema da filósofa Viviane Mosé intitulado ‘Doença’



Doenças - Viviane Mose

Muitas doenças que as pessoas têm são poemas presos
 abscessos tumores nódulos pedras são palavras
 calcificadas
 poemas sem vazão
 mesmo cravos pretos espinhas cabelo encravado
 prisão de ventre poderia um dia ter sido poema
 pessoas às vezes adoecem de gostar de palavra presa
 palavra boa é palavra líquida
 escorrendo em estado de lágrima
 lágrima é dor derretida
 dor endurecida é tumor
 lágrima é alegria derretida
 alegria endurecida é tumor
 lágrima é raiva derretida
 raiva endurecida é tumor

lágrima é pessoa derretida
 pessoa endurecida é tumor
 tempo endurecido é tumor
 tempo derretido é poema
 palavra suor é melhor do que palavra cravo
 que é melhor do que palavra catarro
 que é melhor do que palavra bÍlis
 que é melhor do que palavra ferida
 que é melhor do que palavra nÓdulo
 que nem chega perto da palavra tumores internos
 palavra lágrima é melhor
 palavra é melhor
 é melhor poema

Como perguntas norteadoras utilizamos: O que é saúde? O que promove a saúde do professor? O que é adoecimento? O que favorece o adoecimento do professor? Foi um encontro atravessado por conceituações teóricas, uma vez que optamos por levar saberes para além do conhecimento cotidiano sobre o sofrimento e adoecimento. Destarte, apresentamos os tipos de adoecimento que mais acometem os docentes, bem como refletimos acerca dos sintomas presentes nestes sofrimentos.

“O ATPC também tem sido uma oportunidade para falar e colocar para fora, isso me faz muito bem” - comentou um docente que teve anuência de outras quatro que concordaram balançando a cabeça em sinal positivo. Ao finalizar o encontro as palavras que prevaleceram, foram: **esperança, fala e escuta**. Abordar esta temática tem sido interessante. Percebo que eles se envolvem mais e escutam com mais interesse. Há vários momentos de profundo silêncio, porém o silêncio é diferente, percebo que em alguns momentos é por estarem refletindo sobre o que estamos falando e não por que discordam ou simplesmente não querem falar [diário de campo - nona intervenção 10/2017].

Tendo em vista que nos dois últimos encontros abordamos o tema adoecimento/saúde do docente, para o fechamento do semestre, decidimos refletir meios possíveis de enfrentamento e/ou superação dos conflitos no dia-a-dia do professor, assim, levamos a arte como favorecedora na ressignificação do cotidiano profissional e pessoal. Organizamos a intervenção (re)apresentando materialidades artísticas, usadas por nós, ao longo dos encontros, a saber: Imagem de Dante Alighieri e relato de sua trajetória no Inferno, a música “Paciência” de Lenine e o poema “Sonho Impossível” de Fernando Pessoa interpretado por Maria Betânia. Seguido dessas materialidades lancei a seguinte questão aos professores: **“Como a arte pode favorecer a ressignificação do cotidiano?”**. Coloquei sobre a mesa

massa de biscoito e falei aos professores que eles poderiam se utilizar daquele material para responder a pergunta.

Os professores se envolveram com a atividade, **conversaram entre si trocando idéias, riam** ao olhar suas produções. [...] pedi que eles mostrassem ao grupo, e cada um diria o que achava e só depois o professor diria o que quis representar com biscoito. [...] Uma professora mostra sua produção e o grupo passou a palpitar, ela ria e disse: “Gente eu não pensei tudo isso, mas agora faz sentido o que vocês estão falando, eu realmente estou vivendo um momento de abrir mão do passado” finalizou emocionada. [...] Quando pedi para os professores avaliarem o encontro e o semestre prevaleceram as expressões: **reflexão, transformação, escuta e esperança** [diário de campo - décima intervenção 10/2017].

Conforme anunciamos no início deste capítulo, a razão de trazer aqui a dinâmica do vivido nos encontros é dimensionar o movimento dialético que caracterizou nossas intervenções, nossas idas e vindas, as mudanças de temas e de direção que, em um trabalho voltado às relações, à promoção da reflexão para favorecer o desenvolvimento do modo de pensar e ser dos sujeitos é fundamental. Não se trata de formação continuada com programa e cronograma previamente estabelecidos, mas da construção de vínculos, de relações, de espaços de diálogo em que se investe no ouvir e no falar, no acolhimento, no reconhecimento. Em 2018 os encontros continuaram, mas o ano coincidiu com várias mudanças na escola, a principal delas, da direção. Nossas possibilidades de atuação se reduziram drasticamente, pois cancelamentos frequentes das reuniões impediam a continuidade das reflexões. A este respeito discutiremos mais adiante, no tópico em que tratamos do “quefazer” do psicólogo escolar/pesquisador.

Em suma, no ano de 2016 realizamos 8 intervenções em dois grupos de professores totalizando em 16 encontros. Já em 2017, organizamos 11 intervenções em quatro grupos resultando em 44 encontros. Em 2018 foram realizados 6 intervenções nos quatro grupos no total de 24 encontros. Ou seja, trata-se, em termos de informações, de um universo de 84 encontros, que resultou em muitas páginas de diários de campo. A análise que apresentaremos fez uso da “tesoura” necessária ao recorte dos retalhos a serem juntados na construção da trama que constitui esta tese. Portanto, escolhemos trabalhar com os diários de campo de 2016 e 2017 - os anos nos quais conseguimos encontros com maior regularidade. Nos servimos também, de sete entrevistas²² para identificar e analisar o potencial das intervenções e para

²² As entrevistas foram realizadas, em 2018, para uma pesquisa de mestrado e faz parte do banco de dado do grupo de pesquisa .

melhor caracterização dos participantes, aplicamos questionários de caracterização do perfil apresentado no subtópico 3.4.

Apresentado o coser dos encontros e o emaranhado que constitui a dimensão do sofrimento docente, importa compreendermos o contexto e cenário, que será retratado no próximo subtópico, que nos foram e é base material de existir, enquanto escola, docentes, e pesquisadores.

3.3 Contexto e cenário da tecitura desta pesquisa

Nessa direção, faz-se necessário apresentarmos a instituição na qual realizamos a pesquisa-intervenção²³. A escola de onde derivam os dados deste estudo pertence à rede estadual de ensino e situa-se em uma grande cidade do interior do estado de São Paulo que possui a terceira maior população do Estado, cuja estimativa de 2017 era de 1.182.429 habitantes. A região em que se localiza a instituição é uma das mais populosas e mais pobres da cidade, a qual registra grande índice de violência, conforme o mapa da violência apresentado pelo portal de notícias G1²⁴. Em seus 65,64km² de extensão, é constituída por 90 bairros com a estimativa aproximada de 145 mil moradores. Pela macrorregião, passam importantes rodovias, além do Corredor Metropolitano, que auxilia na reorganização do transporte intermunicipal das cidades vizinhas. Serviços de assistência social, saúde, Educação e cultura, ainda que escassos, são oferecidos pela macrorregião.

Corroborando o estudo de Moreira (2018) quanto à população de baixo rendimento, que mostra o perfil socioeconômico dos alunos que frequentam esse colégio, nos termos utilizados por agências como IPEA, os estudantes são considerados como classe média baixa, e as famílias possuem bens de consumo básicos e rendas que chegam a três salários mínimos. Importa ressaltar que essa pesquisa muito nos interessa, haja vista a fala recorrente dos

²³ Em consonância com a perspectiva que nos fundamenta e com o compromisso ético, todo o percurso de nossa atuação se sustenta nas diretrizes e normas regulamentadas pela Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, no que concerne a pesquisas com seres humanos. Os gestores e professores receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) informando-lhes, de forma clara e precisa, os objetivos e a justificativa do trabalho, garantindo que o anonimato e o sigilo de sua identidade seriam mantidos mesmo quando utilizássemos os dados em apresentação científica. Ainda, nós nos certificamos de seguir parâmetros legais da Resolução do Conselho Federal de Psicologia n.º 016/2000, que visa garantir uma investigação comprometida que se atente, a um só tempo, para o fenômeno que busca compreender e para todo e qualquer imprevisto que possa vir a ocorrer com os participantes decorrente da atuação do pesquisador e/ou da própria investigação. Portanto, este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas com o Parecer n.º 2.312.757 sob CAAE: 76355417.0.0000.5481.

²⁴ Reportagem feita por Fernando Evans e Fernando Pacífico com base nos Dados da Transparência do estado de São Paulo.

professores de que o insucesso dos alunos se deve ao fato de eles não se esforçarem nem se interessarem em aprender, enquanto defendemos que o meio é fonte de desenvolvimento, ou seja, é ele que oportuniza o desenvolvimento do sujeito, e as condições materiais favorecedoras de acesso a uma boa qualidade de mediação do conhecimento é fundamental.

A infraestrutura da escola evidencia as reais possibilidades que são oferecidas aos estudantes enquanto espaço de apreender o saber, e aos docentes, no (des)favorecimento de uma prática que se objetiva em aprendizagem. A instituição atende aos níveis do Ensino Fundamental II e Médio, com total aproximado de 1.300 alunos, divididos em três períodos: matutino, vespertino e noturno.

A escola possui três entradas, a primeira que acessa o estacionamento dos professores e funcionários, a segunda, por onde os alunos entram e saem, e a terceira dá acesso à secretaria. Com a aparência dos portões velhos e prédios antigos, a escola tem um minijardim bem cuidado que acaba por destoar do restante da instituição. O minijardim fica em frente à secretaria, que é localizada junto à direção e à recepção.

O colégio possui três pavilhões. No primeiro prédio, há a recepção, a secretaria e a sala da diretora. Na sequência, vê-se uma minissala, que é ocupada pela vice-diretora do Projeto Escola da Família. Segue-se à sala dos professores um espaço com armários nos quais os docentes guardam os pertences pessoais. Há uma mesa grande no centro, um bebedouro, um banheiro masculino, um banheiro feminino e um portão com grade. A sala dos coordenadores – local onde ocorrem as ATPCs – possui vários armários, estantes com livros e filmes, uma mesa no centro, algumas cadeiras, duas mesas de escritórios, uma TV e dois quadros de avisos. A biblioteca tem uma antessala, espaço destinado aos inspetores de alunos, e nesse mesmo corredor há algumas salas de aula.

No segundo bloco, encontram-se: algumas salas de aula, bebedouros, cantina, um pátio de tamanho médio com um pequeno palco, banheiros dos estudantes, o refeitório e a sala de multimídia. E o terceiro e último bloco é composto por salas de aula. Formam-se, assim, dois corredores entre os três pavilhões por onde circulam os alunos na hora do intervalo. A escola também conta com uma quadra poliesportiva coberta. O colégio, apesar de aparentar certo cuidado, revela o desgaste do tempo e falta de manutenção, como pintura ruim, vidros necessitando reparo e carteiras e lousas com sérios problemas, condições essas denunciadas pelos docentes em nossos momentos de reflexões:

O professor citou exemplos das impossibilidades que vivencia na escola como, por exemplo, a falta de papel higiênico, **cadeiras quebradas que quase rasgaram a calça** que recentemente havia comprado para trabalhar, que **havia se cortado na lousa quebrada**, a falta de estrutura para poder dar aula [diário de campo – sétima intervenção, 09/2017].

Aportados em Clot (2010), afirmamos que tais condições revelam uma infraestrutura disfuncional e que pode ser prejudicial na atividade de ensino e aprendizagem, além de demandar barreiras a serem superadas por parte dos docentes para exercerem sua atividade principal: o ensino. Diante disso, importa caracterizar o perfil dos docentes²⁵ que participaram deste estudo e lecionam nesse contexto.

3.4 Tecelões: os participantes do estudo

Essa realidade é vivida e constituída por 43 professores, dos quais 33 frequentaram e/ou frequentam a ATPC – espaço utilizado por nós para o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção. Ao longo dos três anos de intervenção, houve rotatividade de professores, e optamos por trabalhar com as informações daqueles que foram mais presentes, elegendo 18 docentes.

Tabela 1 – Características pessoais dos docentes participantes

		n	%
Idade	28 a 61	18	100%
Sexo	Feminino	15	83,33%
	Masculino	3	16,66%
Nascimento	SP	15	83,33%
	MG	2	11,11%
	PR	1	5,55%
Estado Civil	Solteiro	3	16,66%
	Casado	10	55,55%
	Separado	3	16,66%
	União Estável	2	11,11%
Residência	Alugada	4	22,22%
	Própria	14	77,77%
Mora com:	Cônjuge/Filhos	9	50%
	Cônjuge	3	16,66%
	Sozinho	4	22,22%
	Irmãos	1	5,55%

²⁵ Os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado pela doutoranda e mestranda em momentos de ATPCs. Vale ressaltar que apenas 18 professores responderam, haja vista que alguns faltaram no dia, e há professores que não frequentam a ATPC na instituição.

	Amigos	1	5,55%
Com vai para o trabalho	A pé	2	11,11%
	Transporte coletivo	5	27,77%
	Carro/Moto	11	61,11%
Renda familiar	Principal	10	55,55%
	Cônjuge	7	38,88%
	Ambos	1	5,55%

Dos 18 respondentes, a idade mínima foi de 28 anos, e a máxima, de 61. Corresponde ao sexo feminino, 83,33% (n=15), em contrapartida a 16,66% (n=3) do sexo masculino. Os originários do Estado de São Paulo equivalem a 83,33% (n=15), seguidos de 11,11% (n=2) do estado de Minas Gerais e 5,55% (n=1) do Paraná. Quanto ao estado civil, preponderaram os docentes casados 55,55% (n=10), seguidos dos solteiros ou separados, ambos equivalentes a 16,66% (n=3), e os que vivem união estável 11,11% (n=2). Com relação à moradia, 77,77% (n=14) disseram ter residência própria, e 22,22% (n=4) atualmente moram de aluguel.

Os dados indicam que 50% (n=9) residem com o cônjuge e filhos, 22,22% (n=4) moram sozinhos, 16,66% (n=3) com o cônjuge e 5,5% (n=1) responderam dividir o lar com irmãos ou amigos. Segundo os professores, 61,11% (n=11) vão trabalhar de carro, seguidos de 27,77% (n=5) que utilizam o transporte coletivo e 11,11% (n=2) que vão a pé para a escola. Quanto à pergunta sobre quem mais contribui na renda familiar, 55,55% (n=10) responderam que eles são a principal fonte de renda, 38,88 (n=7) disseram que é o cônjuge, e 5,55% (n=1) afirmaram que tanto ele/ela quanto seu cônjuge contribuem meio a meio na renda.

É possível verificar que há prevalência, nesta escola, de docentes do sexo feminino, de casados que residem com cônjuge e filhos, possuem casa e carro próprios e, em sua maioria, são a principal fonte de renda da família. Ao perguntarmos a eles se há fatos, situações que os levam a pensar em desistir e permanecer na profissão, houve respostas que sinalizaram essa pressão que perpassam a estabilidade no emprego, bem como a necessidade de manterem a renda, já que têm uma contribuição importante nas finanças da família. Ou seja, tendo em vista a falta de emprego e estabilidade, o professor, mesmo relatando uma condição de trabalho degradante, pode se manter na profissão por “falta de outra opção que dê estabilidade” (professor 2). Vale ressaltar que essa não é a única explicação para a permanência, porém é um dos fatores que compõem e tornam complexo o contexto no qual os professores vivem e, portanto, deve ser levado em conta.

Ainda na busca de contextualizar e conhecer, em parte, os docentes, observa-se que, no que se refere à formação, 61,11% (n=11) frequentaram o ensino básico em rede pública, sendo que 50% (n=9) fizeram ensino técnico com prevalência para o Magistério. O ingresso direto no Ensino Superior após a finalização do Ensino Médio corresponde a mais da metade, ou seja, 55,55% (n=10), sendo que 61,11% cursaram Ensino Superior na rede privada e 55,55% (n=10) cursaram duas graduações ou mais. Os que seguiram especialização e/ou os estudos em nível de *stricto sensu* (mestrado e doutorado) correspondem, respectivamente, a 33,33% (n=6), 16,66% (n=3) e 11,11% (n=2). A realidade vivida por esses profissionais se aproxima, de certo modo, à dos alunos, pois a maioria estudou em colégio público, mas, ao mesmo tempo, isso os faz terem consigo uma imagem da atividade docente muitas vezes vinculada ao passado, o que pode influenciar no modo como se veem na profissão e impactar seu ensino.

Observa-se, assim, que o ambiente escolar é atravessado por conflitos, movimentos e mudanças, não somente inerentes ao humano, mas vinculados aos tipos e à qualidade de acesso aos bens e serviços disponíveis nessa população.

3.5 Processo de construção da análise: fazendo recortes, selecionando retalhos, delineando a costura

Buscamos refletir sobre os dados produzidos nesta pesquisa-intervenção, realizada com professores que atuam nos níveis de Ensino Fundamental II e Médio, no período letivo de 2016 e 2017, e analisá-los. Tomando como base os discursos dos docentes pronunciados durante as reuniões de ATPC ou em outros momentos de conversa em que estivemos na escola, registrados em diários de campo, além de entrevistas semiestruturadas que realizamos, tornou-se possível o levantamento de **expressões com significação** que evidenciavam o que os professores compreendiam como condições/situações favorecedoras ou não do bom exercício de sua profissão.

A partir disso, o que se evidenciou refere-se ao fato de que a práxis docente se constitui dialeticamente, contendo em si uma **dimensão negativa** que pode favorecer a cristalização e o enrijecimento das posturas e práticas dos educadores, e uma **dimensão positiva**, que pode promover potência de agir e favorecer o desenvolvimento de ações educativas centradas na efetiva aprendizagem dos alunos. Pode-se verificar, nas narrativas,

que essas dimensões foram organizadas em um único eixo de análise por compreendermos que elas se opõem e se complementam.

Assim, o **eixo** contém três grandes categorias: **categoria I – “Situações que dificultam e/ou facilitam o exercício da profissão”**; **categoria II – “Afetos e sentimentos vividos no trabalho docente”**; e **categoria III – “Padecimento vs Poder de Agir”**. A discussão de cada uma das categorias será mediada pelos três animais apresentados por Dante ao adentrar a selva escura²⁶. O Poeta relata como a presença desses animais o afetou diferentemente, situação que, a nosso ver, assemelha-se ao observado por nós nessas três categorias. Destarte, a categoria 1 associaremos ao leopardo, que representa as (im)possibilidades de seguir o caminho; a categoria 2, ao leão, vinculando as expressões dos docentes aos afetos vividos por Dante diante da presença faminta e raivosa desse animal; e, por último, categoria 3, à loba magra e cobiçosa, aquela que o fez perder a esperança e retroceder à escuridão. Apesar de mediar a análise e discussão pela figura desses animais, não defendemos que a vivência do professor seja fragmentada e/ou linear. Por isso, vale ressaltar, de acordo com o teórico que nos sustenta (Vigotski), que o drama (analogamente ao leopardo) é inerente à existência humana, porém, a depender das condições materiais que acessamos, pode favorecer ou não a superação das situações de sofrimento e conflito.

No entanto, a superação das barreiras vividas no cotidiano se dá no conhecer a realidade, desnaturalizando-a, ao questionar, analisar e visitar novos modos de explicar o cotidiano e a prática profissional de forma a compreender o vivido e as causas daquilo que nos afeta (Spinoza, 2009). Nesse sentido, ao olharmos os diários de campo, observamos que os professores relataram encontrar todos os dias em sua prática docente o leopardo, vinculando-o a **situações que dificultam e/ou facilitam** a atividade profissional, categoria 1, composta por dois indicadores, a saber: **indicador 1, situações que produzem o engessamento e/ou facilitam a docência; e indicador 2, situações que (im)possibilitam acessar o resultado do trabalho que desenvolvem**.

Assim, observamos, na categoria 1, que a dimensão negativa do **indicador 1, situações que engessam** a prática docente, aparece nas expressões: falta de recursos; políticas públicas educacionais ruins; não reconhecimento do trabalho docente; burocracias que

²⁶ Dante, sem saber ao certo como, talvez por estar sonolento, perdeu-se em uma selva sombria, “onde a confusão é tão grande, que a alma não se acha capaz de reencontrar o caminho certo”. Uma vez perdido na selva escura, um homem só poderá escapar se, por meio do uso da razão do intelecto, descer de forma que veja o seu conflito não apenas como um obstáculo externo, mas como vontade de caos e morte dentro de si (inferno).

interferem nas relações; a falta de apoio da gestão em questões diversas, a falta de condições para uma boa aula; a não cooperação por parte dos pares e a disputa de poder; e a formação, que não os preparou para ensinarem de diferentes modos. A dimensão positiva – **situações que facilitam a atividade profissional** – teve como expressões: troca de experiência com os pares, o acolhimento do grupo, a solidariedade entre os docentes e ombro amigo; com a gestão: apoio para colocarem em ação aquilo em que acreditam, proporcionar condições para as aulas, acolher nas dificuldades e os ajudarem com elas; com os alunos: demonstração de interesse na aula, na disciplina, mudanças de comportamento em sala de aula, domínio do conhecimento e bons resultados nas avaliações.

Ainda na categoria 1, destacamos **o indicador 2, que se relaciona à (im)possibilidade de acessar o resultado do trabalho**. Como dimensão negativa **do que impossibilita o acesso** aos resultados do trabalho, aparecem expressões como: as famílias não educam os filhos; as famílias não participam da vida escolar; as famílias deixam tudo para a escola; e há cada vez mais alunos desinteressados, alunos desrespeitosos e agressivos. Já na dimensão positiva, situações significadas como **o que possibilita o acesso** aos resultados de suas ações, foram: alunos interessados, mudanças de comportamento, domínio do conhecimento e bons resultados nas avaliações.

Ao identificarmos, nas falas dos professores, um cotidiano permeado pela presença do leopardo, que, nos termos de Dante, o impedia de seguir em frente, pois, por mais que buscasse desviar o caminho, “no final, ele sempre estava lá, bloqueando a passagem” (Canto I, p. 2), nós nos questionamos: Diante dessa situação, quais afetos e sentimentos os professores vivenciam?

Também derivadas de várias leituras empreendidas no processo de análise, as expressões com significação apreendidas e que sustentam a **categoria II – “Afetos e sentimentos vividos no trabalho docente”**, analogamente representada pelo leão – aparecem imbricadas e se revelam nas expressões agrupadas na categoria I. O fato de destacá-las aqui em uma categoria separada não obedece a fins didáticos, tampouco alude à possibilidade de separar afetos do pensamento ou da atividade, o que seria no mínimo contraditório à perspectiva que aqui adotamos. **Entretanto, são poucos os estudos que destacam o papel dos sentimentos e das emoções na atividade docente com análise de perspectivas críticas**, como a que se intenta apresentar aqui. E por se tratar de uma investigação que se assenta nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, não poderíamos nos

furtar a destacar a dimensão afetiva que comparece nas práticas docentes e impacta de modo significativo percepções e significações em relação às condições de trabalho.

Nas falas e gestos e/ou demonstrações faciais e corporais dos docentes, aparecem **expressões com significação de cansaço, angústia, raiva, desânimo, tristeza, abandono, desinteresse, desconfiança, irritação, impaciência e ansiedade** que tomamos como pré-indicadores, e, ao agrupá-los, derivamos o indicador **afetos que podem favorecer o adoecimento e afastamento do trabalho, portanto compreendido como dimensão negativa do indicador 1**. Do mesmo modo, observamos expressões que remetem a sentimentos positivos vivenciados na docência, tais como **esperança, satisfação, alegria, valorização, incentivo, responsabilização, compromisso e ânimo**. As expressões reafirmam a importância dos afetos nas relações dos docentes no e com o trabalho, e as consideramos, nessa organização, como **dimensão positiva do indicador 1**, da categoria 2, **afetos que aliviam a dificuldade da docência**.

Entendendo que o Leopardo (conflito) é inerente à atividade docente, quando superado, os professores se dizem contentes, satisfeitos com a profissão, porém, se não confrontado, esse animal se apresenta em versão mais ameaçadora, a frustração prevalece e os afetos e sentidos vividos são descrença, desesperança e desilusão, entre outros, condição que se pode representar pelo Leão. Se o social é fonte de desenvolvimento, conforme afirma Vigotski, de que modo essas condições de trabalho narradas pelos docentes os impactam?

Na busca por responder a essa questão, chegamos à **categoria 3, “Padecimento versus Poder de Agir”, representada pela Loba cobiçosa**. Identificamo-la no grupo de afetos vividos em relação ao futuro com significação de desvalorização, desrespeito, perdição, desorientação, apatia, descrença e desesperança de que algo possa mudar na profissão. Tomados como pré-indicadores de vivências que impactam as situações de trabalho e agrupando-os, derivamos o indicador 1, a dimensão negativa dessa categoria: **condições de trabalho que produzem o sofrimento ético-político e a alienação**. Em contrapartida, observamos que situações e afetos vinculados à saúde mental, identificação com o fazer docente, liberdade de ação, visualização de horizontes, novos modos de ensinar e espaço para se fazer o que se acredita resultam em poder de agir. Ou seja, quando há **condições de trabalho que fortalecem o grupo em direção ao coletivo e ampliação da consciência – dimensão positiva desta categoria** –, o docente tem condições de enfrentar e resistir a Loba.

Abaixo, segue uma tabela que objetiva oferecer uma síntese do modo de organização da análise.

Tabela – Dimensões negativas e positivas da atividade docente

Categoria 1 – Situações que dificultam e/ou facilitam o exercício da profissão
<p>Indicador 1 – Situações que produzem o engessamento e/ou facilitam a atividade</p> <p>Indicador 2 – Situações que resultam na (im)possibilidade de se acessar o resultado do trabalho que desenvolvem</p>
Categoria 2 – Afetos e sentimentos vividos no trabalho docente
<p>Indicador 1 – Afetos que resultam em adoecimento e afastamento vs Afetos que aliviam as dificuldades vividas na docência e mobilizam a ação</p>
Categoria 3 – Padecimento vs Poder de Agir
<p>Indicador 1 – Condições de trabalho que favorecem o sofrimento-ético político e alienação vs fortalecimento do grupo e ampliação da consciência</p>

A discussão que se apresenta a seguir toma como norteadoras as três categorias apresentadas acima. Entretanto, não é demais repetir que, nesse caso, a divisão é meramente didática, e buscaremos costurar todas as categorias como forma de manter o movimento característico das significações que se empreendem nas interações que constituem as práticas escolares.

4 “Aqui é o Inferno!”: A Escola como um Espaço de Sofrimento/Esperança

“Deixai toda esperança, vós que entraís!”

(Inferno: Canto 3 – Dante Alighieri)

O inferno narrado pelo poeta Dante Alighieri, em sua Odisseia, configura-se um lugar demarcado pelo sofrimento cujas possibilidades de mudanças são nulas, e a desesperança é a condição para lidar com as situações que lhes são inerentes. A tristeza, a frustração, a sensação de impotência, a apatia, a indiferença e o desinteresse, por exemplo, são sentimentos tidos como naturais, visto que não há espaço para o novo, para a transformação. O que se tem como motor-movente das relações que ali se estabelecem são os mecanismos de produção e reprodução da cristalização dos diferentes modos de sentir, pensar e agir humanos.

Essa caracterização do inferno de Dante muito se assemelha, conforme relatavam os professores por meio da expressão *“Aqui é o inferno!”*, às condições de trabalho que constituíam o exercício da docência em uma instituição pública de ensino, significação essa que nos parece entalhar – tal como a epígrafe inscrita na porta do inferno esculpida por Rodin – nas práticas pedagógicas e ações dos educadores uma dimensão de vivências carregadas de impossibilidades, de faltas, de desesperança, do não realizado.

Contudo, o que faz um docente associar o exercício de sua profissão ao inferno e se expressar por meio de falas atravessadas pela desesperança, descrença e sofrimento? Como a docência pode se tornar algo penoso, uma trajetória dolorosa?

A cada intervenção que realizávamos, independentemente do tema abordado, verificávamos a repetição de um discurso permeado de significados e sentidos que remontavam a um sofrimento que parecia não ter fim, tampouco assinalavam aberturas para novas formas de viver a docência. Observávamos que as situações cotidianas vividas na escola pareciam naturalizadas pelos docentes, tomadas como verdades absolutas que impediam avançarem no que se referia a diferentes formas de pensar sobre a realidade. Demonstravam estarem perdidos com um sentimento de profunda solidão à medida que colocavam em questão a função social desempenhada pelos professores na

contemporaneidade, bem como as representações sociais que lhes agregavam vergonha a respeito do trabalho docente.

Em busca de nos aprofundarmos mais nas significações atribuídas pelos professores às suas condições de trabalho, a fim de compreendê-las considerando a complexidade de suas nuances, guiamo-nos pelos seguintes questionamentos: O que compõe a condição de trabalho denominada de ‘inferno’? De que modo ela afeta a prática docente? E as relações que estabelece no contexto escolar?

4.1 Os conflitos na e da escola: “leopardos” de cada dia

“Eu havia dado poucos passos, quando, de repente, saltou à minha frente um ágil e alegre leopardo. Astuto, de pêlos manchados, de todas as formas ele impedia que eu seguisse adiante” (Inferno: Canto 1 – Dante Alighieri).

Na busca pela apreensão da significação atribuída pelos professores à escola como um espaço relacionado ao inferno, descrito pelo poeta em sua obra, identificamos que o trabalho docente denota a existência de batalhas diárias para que possa, pelo menos de algum modo, ser desenvolvido no contexto escolar. De maneira análoga à interposição do leopardo no caminho de Dante, impedindo-o de prosseguir, é possível considerar que os conflitos escolares condicionam os limites e as possibilidades da práxis pedagógica, além de relações empreendidas pelos educadores na escola.

O conflito pode ser entendido, segundo Charlot (2008), como a luta cotidiana dos professores, isto é, as “tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar” (p. 2). O autor salienta que a má gestão dessas tensões resulta nas contradições vividas pelos docentes vinculadas a questões de ordem subjetiva, relacional e organizacional da escola e da sociedade; em outras palavras, o modo como se estrutura o social e sua influência nas condições de trabalho do professor.

Na escola, o que não faltam são leopardos que emergem na atuação do professor, mas que não necessariamente o impactam negativamente de imediato, entretanto se constituem como entraves aos processos educativos. Conforme Dante, a frustração se dá pelas inúmeras tentativas de fugir do animal, e todas sem sucesso, realidade essa presenciada por nós ao longo dos encontros, em que docentes que inicialmente se mostravam animados e dispostos

passavam a manifestar desânimo e descrença após várias tentativas de avançarem na superação de conflitos e impasses, mesmo no próprio grupo de professores.

Os professores falavam da dificuldade que enfrentavam para dar uma boa aula. Então, uma docente afirmou que **nunca havia imaginado desistir**: “escolhi ser professora, amo minha profissão, mas **estou cansada de dar murro em ponta de faca**” [diário de campo – terceira intervenção, 04/2017].

Com isso, questionamo-nos: Se há conflitos e tensões inerentes à atividade profissional, como o professor deve lidar com isso? O que lhe é necessário para superar os leopardos cotidianos? De que modo o contexto impacta na significação dada aos diversos leopardos que atravessam a docência?

Os relatos dos docentes denotam o entrelaçar de diferentes fontes que sustentam as significações de uma atividade profissional sofrida e desgastante, engendrando um percurso profissional doloroso desde uma dimensão mais ampla, como o macrossistema, até à mais restrita, o microssistema. Nesse sentido, as tantas faltas e impossibilidades que vivenciam na escola pública, estejam elas ligadas às condições de infraestrutura das instituições escolares ou às relações pessoais que se desenvolvem nos processos de ensino e aprendizagem e convivência escolar, acabam por **engessar o exercício adequado da profissão**.

No que tange à dimensão macro, os docentes sinalizaram algumas dificuldades vividas devido ao **descaso do sistema** com a atividade de ensino e com os professores das escolas públicas. No decorrer de nosso processo de análise, nas recorrentes leituras dos dados que fizemos, a expressão “sistema” foi uma das palavras que mais emergiram nos relatos dos professores. Os trechos de diários de campo que apresentamos na sequência colocam em evidência essa questão:

“(...) este **sistema nos desconstrói** aos poucos”. Os professores passaram a falar do sentimento de solidão, pois **o sistema requer muito e nada faz** por eles [diário de campo – primeira intervenção, 05/2016].

“(...) **não há um interesse do sistema** para que esse aluno aprenda se não ele vai pensar, e quem está no poder será tirado”. (...) “**é uma calamidade as condições de trabalho**. Não há qualidade trabalhando em uma **sala com 40 alunos...** isso influencia no aluno... **o sistema é desta forma...**” [diário de campo – segunda intervenção, 06/2016].

Diante disso, perguntamo-nos: A que ou a quem os professores denominam de “sistema”? Verificamos que esse termo é amplo e vincula-se a determinado modo de ser,

pensar e agir da sociedade quanto às dimensões ético-políticas de dado momento histórico. Nessa direção, parece-nos que os docentes compreendem que para o sistema não há interesse em fornecer uma Educação pública de qualidade, pois isso seria dar condições aos sujeitos para questionarem a realidade, logo suas condições concretas de existência – mecanismo esse que emperra o desenvolvimento de práticas educativas promotoras da efetiva aprendizagem dos alunos, visto que a desqualificação do ensino está atrelada à formação inicial ou a condições oferecidas para a realização das ações pedagógicas cotidianas dos professores – tornam-se um dos traços definidores da atividade docente.

Desse modo, a ideia de “sistema” configura-se como uma das bases estruturantes do inferno por eles vivido numa complexa teia entre o *modus operandi* de uma visão de mundo, da política e da economia que se articula com a realidade experimentada pelo sujeito. É o que Guareschi (2005) denomina de cosmovisão, isto é, um pensamento hegemônico que imbrica no social e no particular nas representações prevalentes de um momento histórico. Portanto, é fonte para nós de desenvolvimento, já que permeia todas as esferas que compõem a realidade vivida, atravessando o cotidiano escolar e nele aportando.

Como pensamento prevalente, tais visões de mundo balizam a compreensão de sujeito, valores e condutas, respaldando tanto as ações governamentais quanto as políticas públicas e a Educação, dentre outras tantas atuações que cabem ao sistema. Segundo Guareschi (2005), os valores que prevalecem são o individualismo e o liberalismo, e as condutas relacionais são atravessadas por egocentrismo e competitividade, portanto os direitos individuais se sobrepõem ao social. Destarte, é uma teoria que busca explicar o humano na sua integralidade, tendo a economia central em qualquer relação que ele estabeleça com o mundo.

Nessa perspectiva, consideramos que o sistema mencionado pelos docentes se vincula também às ações do Estado, as quais, por sua vez, repercutem o leopardo que pode gerar desânimo, visto que é capaz de produzir conflitos na escola cujas inconstâncias e incoerências entre o que se propõe para a Educação e as condições que são fornecidas para sua concretização são recorrentes, conforme lemos nos trechos abaixo:

“O Estado acaba com todos os ideais de uma pessoa, citaram como exemplo pessoas que trabalham há muito tempo como **funcionários públicos**, uma vez que **entram de uma forma e saem completamente diferentes, destruídos**” [diário de campo – terceira intervenção, 04/2017].

“[...] Cansado se dispõe a velejar / **O barco que insiste em naufragar / Com os olhos marejados culpa o céu** / Pois busca terra vista alcançar [...]. Ao lerem o verso, duas

professoras riram e disseram que olham e culpam o **Estado**” [diário de campo – sétima intervenção, 08/2017].

Os professores reclamaram da prova que o **Estado** oferece aos docentes, e caso sejam aprovados recebem reajuste salarial e mudança de cargo ou função-atividade [...] não tem jeito e falam sobre a **prova de mérito** ... “Você faz e não passa... faz e não passa”. Outra professora ri e diz que “faz, passa, mas não recebe”, então todos estão no mesmo buraco [diário de campo – terceira intervenção, 06/2016].

A nosso ver, o sistema é significado pelos professores como algo abstrato, que contém em si uma potência aniquiladora das possibilidades de os indivíduos reconhecerem o social como produto da ação humana, o que nos leva a pensar: Se o Estado é produto da ação do homem, por que ele é visto como uma entidade abstrata e à parte do humano? Quais condições favorecem esse distanciamento a ponto de o professor não se reconhecer como parte desse sistema-Estado?

De acordo com Oliveira, Libâneo e Toschi (2012), o papel do Estado em uma sociedade neoliberal é minimizado e o protagonismo é do indivíduo que, por meio de esforços e habilidades, pode superar, por si só, as demandas que enfrenta no dia a dia. No Brasil, partindo de uma visão economicista e tecnocrática, a Educação foi readequada sob a tutela de órgãos internacionais, como, por exemplo o Banco Mundial, que propõe política de alívio à pobreza “numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados” (Libâneo, 2016, p. 40-41), pensamento esse corroborado pela Declaração²⁷ Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, ao propor princípios corporativistas à aprendizagem vinculando-se a conhecimentos úteis para garantir a sobrevivência (Libâneo, 2012; 2016).

Inspirada por ideias de igualdade e meritocracia, a Educação carrega o peso da reparação social. No entanto, contraditoriamente, quem a pensa e a regula desconsidera a complexidade das relações sociais e a unidade sujeito/social. Logo, a superação do sujeito ocorre na relação com o outro e é mediada pelas condições materiais que acessa. Contudo, se a ênfase recai na ação individual, como essa cosmovisão impacta o cotidiano escolar? Quais condutas docentes prevalecem na escola?

Podemos dizer que essa cosmovisão cria condições para que os conflitos escolares se potencializem, e, na tentativa dos sujeitos de compreenderem e explicarem a realidade vivida e percebida, os problemas educacionais se deslocam para a culpabilização do outro de forma

²⁷ Elaborada na Conferência Mundial de Jontien.

individual e descontextualizada. Assim, as relações se configuram de maneira truncada, os discursos se polarizam e o corporativismo atravessa os grupos, em que cada qual defende o que é seu, desfocando a atividade central da escola: o ensino. Em meio a isso, o que se processa nas relações são os sentimentos de frustração, solidão e desânimo na e da profissão docente.

Soma-se a esses entraves a falta de infraestrutura mínima, de materiais pedagógicos e didáticos e tantas outras faltas que impedem o desempenho de uma atividade profissional satisfatória, engessando os professores em suas ações. Os trechos de diários apresentados a seguir são ilustrativos das inúmeras faltas que os professores vivenciam na escola pública:

“O professor citou exemplos das impossibilidades que vivencia na escola, como a falta de papel higiênico, **cadeiras quebradas que quase rasgaram a calça** que recentemente havia comprado para trabalhar, que **havia se cortado na lousa quebrada**, a falta de estrutura para poder dar aula...” [diário de campo – sétima intervenção, 08/2017].

“Ontem estava dando aula e o calor estava insuportável, **a sala estava muito abafada** e suávamos horrores, eu disse aos alunos se eles iriam se render ao projeto Neoliberal.” [diário de campo – terceira intervenção, 04/2017].

“... mencionaram alguns exemplos acerca do dia a dia do professor em que, muitas vezes, tem que **pagar** (tirar cópias, comprar determinados materiais e outras coisas) **para poder trabalhar**. Afirmaram que até **diário de classe falta**.” [diário de campo – segunda intervenção, 03/2017].

“**A gente tem o livro didático que nem é para todos**, tem a lousa e o giz, e a nossa boa vontade, porque **às vezes nem o projetor funciona nem nada** [...]” [diário de campo – primeira intervenção, 05/2016].

Essas foram situações presenciadas e vividas por nós em muitas ATPCs, haja vista que o espaço era pequeno para a quantidade de professores, com algumas cadeiras quebradas, e em dias mais quentes, o único ventilador que funcionava fazia muito barulho, impossibilitando o diálogo naquele espaço. Era muito difícil o falar e o escutar em virtude do ruído provocado pelo equipamento. Que representações e significações essas condições promovem aos professores, alunos e gestores?

O estudo realizado por Takara (2017) e Ferreira (2018) nos possibilita compreender como o contexto anteriormente citado impacta os sujeitos. Ambas as pesquisas evidenciaram que as representações dos estudantes eram atravessadas por significações de descuido e abandono, o que afetava o modo como eles vivenciavam o espaço e se relacionam com ele e

entre si. Nesse sentido, Takara (2017) salienta a importância da mediação do espaço físico e social no desenvolvimento do sujeito. A pesquisadora observou que essas condições, presentes no meio escolar público, têm sido, entre os atores escolares, palco de disputas de poder, de desamparo e desgastes. A dimensão do espaço é reafirmada por Ferreira (2018), ao dizer que o sujeito se afeta a ponto de se sentir desvalorizado e, inclusive, atribuir valor moral a essa vivência e às relações presentes no contexto.

Esses estudos se aproximam do que observamos nas falas dos professores. Os sentidos atribuídos às atividades de estudo e às de ensino exaurem-se de significação, não havendo reflexões que perdurem sobre as funções a serem desempenhadas pela escola, as possibilidades do conhecimento escolarizado e, sobretudo, os papéis e responsabilidades que os integrantes do contexto educativo possuem. De acordo com Libâneo (2008), as políticas educacionais e a legislação trabalhista denunciam um sistema de favorecimento mercadológico e utilitarismo, resultando na significação do **não reconhecimento**. E, segundo os professores, torna-se para eles cada vez mais difícil se apresentarem como docentes, isto é, falarem de sua profissão, pois além da precariedade das condições de trabalho por parte do Governo, atualmente a sociedade, os alunos e a mídia não os veem com bons olhos.

“O docente afirmou que são **vistos como inimigos pelos alunos e como alguém “sem moral” para os alunos e para a sociedade**. Depois dessa última afirmação, os professores ressaltaram como **eles são desprezados pelos alunos, pela sociedade, pelo Governo e pela mídia**” [diário de campo – sexta intervenção, 09/2016].

“Aqui todo mundo sabe o que o professor tem que fazer, todo mundo entra e **manda e desmanda no professor**. Até parece que não sabemos do nosso dever” [diário de campo – segunda intervenção, 03/2017].

“Uma professora disse que o cansaço é constante, “**é o aluno que não quer estudar, é a falta de valorização profissional**, salário baixo, sem contar que somos vistos como cachorros aqui na escola” [diário de campo – terceira intervenção, 04/2017].

“Dizem também que em alguns momentos **sentem vergonha da profissão** devido ao número de brincadeiras maldosas sobre ser professor que escutam. Segundo eles, isso gera muita tristeza e frustração” [diário de campo – sexta intervenção, 09/2016].

“Apontou ainda que não vê a questão do ‘estou perdido aqui’ naquele espaço, mas reconhece que o **papel do educador, sim, tenha perdido o sentido** nos dias atuais” [diário de campo – terceira intervenção, 04/2017].

Verificamos uma representação da atividade que se faz na imbricação do microsistema e macrosistema, pois, de acordo com os docentes, a desvalorização/o desprezo

é vivida(o) na escola e fora dela. Segundo afirma Guareschi (2005), as representações são sociais e individuais, concomitantemente. Nem sempre temos clareza no nível da consciência de suas causas. Portanto, essas crenças, expectativas e esses valores permeiam as relações que são construídas de modo disfuncional, isto é, não possibilitam que as pessoas cooperem entre si para avançarem diante dos desafios que se impõem nas relações humanas e, no caso da escola, nos processos educativos.

Essa realidade se aproxima da retratada por Dante ao apresentar os conflitos por ele vivido no inferno. O poeta experimentou inúmeras circunstâncias de hostilidade, uma vez que alguns personagens o tinham como inimigo, tratando-o de modo rude, o que, por sua vez, lhe causava medo, sentimento de desamparo e pavor. Tais situações em alguns momentos lhe traziam desânimo, bem como o faziam ter comportamentos que também eram hostis com os demais habitantes do inferno.

A superação dessas condições foi favorecida pela intervenção de Virgílio ao esclarecer a Dante, aos guardiões e aos habitantes o propósito e os papéis que lhes cabiam cumprir naquele espaço. As relações vividas no inferno tinham por base a punição, portanto as condições favoreciam o sofrimento e a desumanização de todos. E, analogamente, os atores da escola vivenciam o “mesmo”, dado que lhes são ofertados fragmentos do cotidiano, do papel a desempenhar – e não a compreensão das causas – possível pelo conhecimento da totalidade. Ou seja, não é por acaso que a temática do inferno tenha tido grande impacto sobre os docentes.

Ademais, a **burocracia** também gera sofrimento ao determinar regras e condutas que dificultam a mobilização na direção de superar os conflitos inerentes ao cotidiano escolar. As situações burocráticas presentes no cotidiano das instituições escolares podem ser identificadas no relato de uma das professoras que ingressaram na escola no meio do ano, após passar em um concurso:

“A docente relatou que **foram seis meses horríveis**, pois ao chegar, tirou outra professora da sala e teve de lidar com a resistência dos alunos. A professora (que deixou a disciplina) comentou sobre o episódio: ‘**Chegaram pra mim e disseram: você perdeu todas essas aulas**’. A outra professora fala que **tentou adiar a posse, não queria causar sofrimento, mas não teve jeito**” [diário de campo – terceira intervenção, 06/2016].

O modo compulsório que se deu no seu processo de assumir as aulas acarretou dificuldades a ela e aos seus colegas, bem como no vínculo com os alunos, situação que

favorece condições de trabalho conflituosas impostas ao sujeito, submetendo-o a uma vivência desgastante e diminuindo sua potência de agir (Clot, 2010). Logo, conforme já considerado, a burocracia favorece o engessamento, realidade que se assemelha ao vivido por Dante no inferno, uma vez que as camadas que o compunham visavam dificultar qualquer ação do sujeito, e avançar, caminhar nesse lugar configurava-se como tarefa quase impossível.

Nessa direção, outro fator que se pode ser considerar refere-se à gestão, no que diz respeito ao **apoio e às condições para que o docente dê uma aula diferente**. Ao expressarem a falta de apoio da gestão, importa apreendermos sobre o que exatamente os professores significam como apoio, conforme podemos ler nos relatos:

“Eu tinha uma aula diferente, disse à coordenação, mas quando entrei na biblioteca estava uma bagunça, livro para todo lado. **Fiquei muito chateada**, pois exigem de nós, porém quando tentamos **a gestão não coopera**”. [diário de campo – terceira intervenção, 06/2016].

“Hoje o tempo é meu inimigo; ao mesmo tempo que é amigo se torna inimigo, porque agora não há mais tempo”, comenta um professor sobre a frustração de ver um projeto²⁸ que foi idealizado se desfazer **por má vontade da gestão**”. [diário de campo – terceira intervenção, 06/2016].

Observamos que o termo se vincula às condições necessárias para que ocorra uma aula diferente e/ou à falta de ajuda para dar continuidade a projetos. Nesse sentido, Clot (2010) nos ajuda a refletir ao afirmar que o trabalho individual retira seus recursos do coletivo – aqui especificamente a gestão. Ou seja, a atividade se volta para o outro e é validada/invalidada por este, assim os professores veem na gestão o ‘coletivo’ que lhes dá condições e recursos administrativos e pedagógicos para o exercício profissional de qualidade. Porém, o coletivo não é composto apenas pela gestão, mas também pelos pares, que podem ou não cooperar na superação e busca de diferentes modos de ensinar e lidar com o contexto escolar.

Segundo os professores, as relações entre os pares muitas vezes são atravessadas pela falta de cooperação e disputa. De acordo com Guareschi (2005), essas ações têm maior prevalência em sociedades aportadas em valores individualistas. Abaixo, seguem dois trechos do diário de campo que evidenciam a dificuldade de reconhecer no outro um possível parceiro de projeto e/ou que apoia quando necessário.

²⁸ O professor elaborou um projeto de fanfarra na escola e iniciou um grupo de flauta doce com seis alunos. Chegaram a desfilar e fazer algumas apresentações fora da escola.

“Busquei outro docente para pensar um trabalho conjunto, porém ele não se interessou, então peguei o projeto e readequei e **fui acusada de ter roubado o projeto** (...) Foi conversado com alguns professores para entender essa dinâmica e modificar o projeto, mas **a pessoa se sentiu traída, e não se sentiu parceira.**” [entrevista – professor 1]

Outro docente disse quão difícil é viver com outros profissionais que o **“julgam quando você precisa de apoio”** [diário de campo – terceira intervenção, 04/2017].

Com base nessas falas, verifica-se um funcionamento dos sujeitos como voltados para si e suas necessidades, não reconhecendo a importância do papel do outro no processo de ser e agir na sociedade. Barth (2007), ao descrever o homem contemporâneo, afirma ser um indivíduo fragmentado, pois o excesso de informações acaba produzindo um sujeito passivo, desmobilizado, despolitizado, inseguro e superficial; é alguém que “vive unicamente para si, para seu prazer, sem restrições” (p. 92). Logo, as relações vividas pelos docentes são atravessadas por essas ideias e condutas que são inerentes à sociedade neoliberal. Assim, a depender do momento, o outro é visto como rival, como aquele que pode ‘roubar’ o espaço. Charlot (2008, p. 2) corrobora essas acepções quando diz que “o professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais”.

Nessa direção, Charlot (2005) ressalta o papel da formação desse profissional, ferramenta importante para uma atividade reflexiva e crítica. Porém, esse também é um espaço habitado por contradições, realidade observada e narrada pelos docentes, conforme podemos ler nos trechos que se seguem:

Sem falar nos **projetos que são impostos, e as capacitações dadas pelo “governo”**, são péssimos e irrealistas. Outra professora complementou exemplificando a péssima formação ao dizer que em muitos cursos há **um apanhado de recortes de teorias e que não consideram a perspectiva de indivíduo que cada uma tem por base** [diário de campo – quarta intervenção, 08/2016].

A professora comentou a péssima formação e quanto isso trouxe prejuízo na prática de ensino e estudo (...) tudo piorou com o **falso “construtivismo”** no qual o professor era um mero facilitador... ou seja, o aluno é capaz de construir seu conhecimento sozinho, só manipulando o livro... Ao falar disso, os professores balançam a cabeça concordando [diário de campo – terceira intervenção, 04/2017].

Para além das formações continuadas, os docentes relataram a **formação inadequada** que recebem na graduação. Os professores comentaram a **dificuldade para lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizado**. Outra docente disse que se amplia o problema, em sala de aula, com professores que **não têm domínio da disciplina** que leciona. “É um absurdo, tem professores que **não sabem o conteúdo**

que ensinam” [diário de campo – nona intervenção, 10/2017].

Nas falas acima, verificamos que os docentes identificam várias dificuldades quanto ao preparo profissional tanto na graduação quanto nas formações continuadas proporcionadas pela Secretária da Educação. Charlot (2005) afirma que a partir da década de 1960 os vetores socioeconômicos passaram a balizar o modelo de Educação, haja vista que a sociedade passou a demandá-la no quesito das competências, e os estudantes, na busca do diploma para sua inserção no mercado de trabalho. Assim, o professor é o “engenheiro de produção” de alunos modernos ao lhes ensinar as competências e habilidades, bem como a escola ao diplomá-lo, prova cabal do feito.

Na busca por garantir o resultado, as formações passam a rejeitar a pedagogia tradicional e inserir outros modelos, como o construtivismo, mas em contextos estruturais/burocráticos do passado. Nesse sentido, como fazer funcionar uma nova demanda com uma ‘nova pedagogia’ em escolas que são pensadas no modelo da década de 1960 – sala em fileira e avaliações de conteúdos que não têm nenhum sentido para o aluno?

Ademais, Libâneo (2012) evidencia uma contradição ainda mais perversa que separa a Educação brasileira em dois nichos: a escola do acolhimento e assistencialismo vividos pela maioria dos estudantes da rede pública e a escola do conhecimento voltada àqueles que possuem poder aquisitivo para acessar uma mediação de maior qualidade.

Essas **situações produzem o engessamento do exercício da profissão** devido ao contexto vivido pelos docentes de modo fragmentado e cindido. Dante Alighieri nos auxilia a compreender as consequências de uma sociedade que cinde, fragmenta e nega a dialética indivíduo/coletivo, externo/interno e parte/todo: a leitura e a significação da realidade ficam comprometidas. Nesse sentido, as condições de trabalho dos professores se produzem em uma sociedade que se organiza de modo disfuncional.

Conforme Clot (2010), as pressões vividas pelo sujeito tornam a atividade impessoal, ocasionando o sofrimento pela dor física, mental e diminuição do poder de agir. Porém, importa salientar que, assim como Dante resiste ao leopardo, acreditamos, balizados pela compreensão de sujeito ativista em Vigotski (1999), que os sujeitos professores podem resistir às condições precárias de trabalho e superar as dificuldades que enfrentam. Compreendemos que as formas culturais acessadas pelo indivíduo sejam fonte de desenvolvimento, no entanto o sujeito é ativo no processo de reconstrução e significação da realidade que vive. Isso não quer dizer que o sujeito por si só possa superar as adversidades, mas é na relação com o outro,

com o mundo e consigo mesmo que constrói a posição social subjetiva, segundo considera Charlot (2008).

Isso implica dizer que o leopardo, por si só, não nos ajuda a compreender quem é o professor nem como ele é afetado diante dessa realidade, mas as relações que o docente vivencia nos possibilitam entender como as tensões e os conflitos são geridos. Assim, se por um lado há situações que engessam a atividade docente, que dificultam o professor superar o leopardo de cada dia, por outro há circunstâncias que são significadas como aquelas que facilitam o exercício da profissão e/ou mobilizam a ação.

Sawaia (2009) nos lembra que o homem contém em si o desejo de viver, o que Freire (1989) denomina de vocação ontológica para sujeito, de modo que “há o mais extraordinário milagre humano: a vontade de ser feliz e de recomeçar ali onde qualquer esperança parece morta” (Sawaia, 2009 p. 365). Por essa via, observamos que o contexto escolar carrega em si a contradição, e dentro desse espaço os professores narram haver, também, **situações que facilitam a atividade profissional**.

Nessa direção, segundo as narrativas dos docentes, a cooperação entre pares e com a gestão os auxiliam a superarem os leopardos que surgem cotidianamente:

“Eu me identifico com esta imagem²⁹, estou caindo, **mas vem um colega e me dá a mão e eu tenho fôlego pra mais uma semana**” [diário de campo – primeira intervenção, 05/2016].

“Trabalho aqui há anos e nunca pensei pedir remoção... nunca. **É uma escola que tem equipe e as pessoas vão chegando e vão agregando.**” [...] A professora apontou que às **vezes eles desabafam um com o outro**, e assim conseguem prosseguir [diário de campo – sexta intervenção, 09/2016].

O professor afirmou que **a parceria é algo fundamental para o desenvolvimento de um trabalho** [diário de campo – nona intervenção, 10/2017].

(...) **quando um grupo se mantém durante certo tempo numa mesma escola isso repercute no trabalho realizado** com os alunos, pois se passa a conhecer melhor o outro e **as ideias acabam se complementando**, se encaixando, o que, para ela, facilita do trabalho dos professores [diário de campo – quarta intervenção, 05/2017].

Com relação aos pares, observamos que o apoio citado pelos docentes perpassa um grupo de professores que se ajudam mutuamente, se acolhem, que se escutam e que se auxiliam ao ampliarem possibilidades de afetarem os alunos quanto ao aprendizado. De

²⁹ Disse apontando para a obra “Meninos com Carneiro”, 1959, de Portinari.

acordo com Clot (2006), o grupo de trabalho é importante, pois nele os sujeitos se percebem, contribuem com suas ações e as redefinem de acordo com as necessidades e hierarquias. Portanto, as regras são reorganizadas não pelo prescrito das instituições, mas pelos atores que as negociam segundo suas demandas.

Isso suscita uma pergunta: A existência do grupo de trabalho, nesses moldes, é eficaz para a superação das dificuldades vividas pelo sujeito e pelo grupo? Apesar dos indicadores da busca pelo coletivo, acreditamos, com base em Martin-Baró (1989), que não. Esse modelo de funcionamento pode até ajudar a suportar as tentativas de lidar com os leopardos, mas não favorece sua superação, já que esse espaço pode corroborar a negação do real problema ou ficar apenas na partilha de vivências entre os iguais. O coletivo que favorece a superação é mais que um sentimento de pertença, de identidade de grupo e negociação/partilha de significados.

Martin-Baró (1989) nos ajuda a compreender que as relações vividas no e com o coletivo, além do sentimento de pertença e partilha de objetivos comuns, é espaço para confronto do vivido, reflexão permanente das necessidades, dos motivos, dos interesses, dos valores e das expectativas que se escondem por trás dos discursos e das práticas de cada sujeito que compõe o coletivo. Nesse funcionamento, tem-se clareza dos papéis e das relações de poder que cada sujeito desempenha no grupo e o modo como se afetam mutuamente, além de se saberem vinculados a um contexto mais amplo que os impacta na forma de se estabelecerem enquanto coletivo.

Verificamos que os docentes se percebem para além do grupo de professores, ou seja, manifestam a importância da relação e do diálogo com outros atores escolares. Nesse sentido, à gestão é atribuído um papel de grande relevância para o desempenho do exercício profissional adequado. Seguem-se alguns exemplos:

A professora destacou que antes de chegar ao ponto de se descontrolar completamente prefere **chamar o CP para lidar com a situação e solucioná-la** [diário de campo – segunda intervenção, 03/2017].

A psicóloga perguntou ao professor o que o fez continuar na escola, e ele comentou que foi o acolhimento. “Peguei a época na **direção com uma vice bem ponta firme**. Eu vi que aqui eu tinha condições de desenvolver o meu trabalho” [diário de campo – terceira intervenção, 06/2016].

O coordenador era “bom” e já tinha visualizado a possibilidade de articular o conteúdo da disciplina ao tema da atividade na Unicamp [diário de campo – quarta intervenção, 05/2017].

Com base nos trechos acima, observamos que o apoio requerido pelos professores à gestão é no lidarem e serem firmes com os alunos quando estão fazendo bagunça. No que concerne às questões pedagógicas, apesar de os docentes concordarem com aceno de cabeça, a fala foi do próprio coordenador pedagógico, o que nos incita a perguntar: Quando os professores se referem ao apoio da gestão, por que lhe atribuem o papel de garantir o seguimento das regras por parte dos alunos, e não narram a importância da contribuição pedagógica? De que gestão eles estão falando? Quem a compõe?

De acordo com Libâneo (2009), a perspectiva da gestão que prevalece é técnica-racional. Sua ação administrativa vincula-se a provimento de recursos, coordenação do trabalho e estabelecimento de normas. Tal concepção centraliza a atividade burocrática do trabalho da gestão, resultando na separação entre o administrativo e o pedagógico. As tomadas de decisão são centralizadas e há baixo grau de engajamento dos professores. Assim, as falas dos docentes evidenciam uma concepção funcionalista que atravessa o cotidiano escolar, sobre o papel da gestão, que traz em si modos de estruturação que corroboram práticas isoladas, tensões e conflitos quanto aos papéis e poder estabelecidos, e interações e diálogos enfraquecidos. Portanto, o apoio requerido à gestão é de ordem administrativa e burocrática, e não de ordem relacional e pedagógica.

Em síntese, as **situações que produzem o engessamento ou facilitam o exercício da profissão** perpassam a concepção macro prevalente na sociedade sobre sujeito, desenvolvimento e Educação; envolvem a infraestrutura, recursos materiais e as relações que atravessam esse contexto. Nesse sentido, sustentados por Clot (2010), afirmamos que **as condições de trabalho dos professores resultam do modo como se organiza a sociedade, que favorece ou não ao sujeito lidar com as demandas (leopardo), apropriando-se de ferramentas/instrumentos disponíveis no social para superar o que é necessário. Ao viver as pressões sem os recursos para avançar, a atividade se torna impessoal, ocasionando o sofrimento pela dor física, mental e diminuição do poder de agir; caso haja possibilidades de ressignificar e ampliar as ações, a atividade se revela fonte de desenvolvimento, satisfação e espaço pelo qual o sujeito contribui com o outro e é reconhecido.**

Ainda como componente da **categoria 1, no indicador situações que dificultam/facilitam o exercício da profissão**, observamos que há **situações que resultam na impossibilidade de se acessar o resultado do trabalho que os professores desenvolvem**, que aparecem na fala dos docentes que, por via de regra, culpam as famílias que não educam os filhos e os próprios alunos que, segundo eles, não têm interesse em nada. Vejamos exemplos:

A falta de ensino familiar se reflete em sala de aula. **São alunos indisciplinados** [diário de campo – quarta intervenção, 08/2016].

Trouxeram a fala de **pais ausentes e que não conseguem lidar com os filhos e querem que eles eduquem**. Ao retratar esse assunto, **os professores se mostram indignados** [diário de campo – primeira intervenção, 05/2016].

Houve diversas queixas de **dificuldade do que fazerem para conseguir despertar o interesse dos alunos** ou de meramente compreenderem a situação em sua integridade [diário de campo – quinta intervenção, 08/2016].

Os alunos não levam nada a sério, dizendo que quando estava explicando sobre campo magnético, **os alunos associaram com o ato sexual e começaram a dispersar** [diário de campo – sexta intervenção, 09/2016].

Segundo os docentes, é papel da família ensinar aos filhos o respeito, a disciplina, e, infelizmente, sobre a escola recai uma demanda que não lhe cabe. Oliveira e Marinho-Araújo (2009), ao estudarem a relação família-escola, destacam que há especificidades e complementaridade na ação de ambas as instituições, haja vista serem espaços importantes no desenvolvimento do sujeito. Nos termos das autoras:

A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010 p. 101).

Diante do exposto, a dificuldade narrada pelos docentes recai no não cumprimento do papel da família no ensino de comportamentos, atitudes e valores necessários para que o aluno coopere em sala de aula. Ademais, os professores ressaltam a dificuldade de ajudarem os

alunos que precisam, pois muitos pais são ausentes e não acompanham a vida acadêmica dos filhos, conforme exposto abaixo:

Fazia-se a reunião com os pais e esses pais não vinham. Eu olhava e **achava isso muito doido...** [entrevista – professor 2].

Falávamos sobre alunos que apresentavam dificuldades, e então uma docente comentou que é muito difícil ajudar alunos que têm problema de aprendizagem. “A gente chama os pais... encaminha para fono, por exemplo, mas **os pais não vão atrás, não se interessam pelo laudo do filho**” [diário de campo – sétima intervenção, 08/2017].

A partir desses relatos, importa ressaltar que essa escola se localiza em uma região periférica, e, segundo o estudo realizado por Moreira e Souza (2018) sobre o perfil socioeconômico dos alunos que frequentavam o primeiro ano do Ensino Médio na escola na qual realizamos a presente pesquisa, de 105 alunos que responderam sobre a renda familiar, 77% recebem até três salários mínimos. As pesquisadoras verificaram que o nível de escolaridade dos pais indica que a maioria cursou apenas o Ensino Fundamental, indicadores que nos ajudam a refletir sobre a qualidade da relação que se estabelece entre os pais e a Educação, uma vez que eles são provenientes de escola pública e nem todos tiveram condições de finalizar os estudos. Por isso que nos questionamos: Tendo em vista que a escola se situa em uma região periférica, quais são as reais possibilidades de participação das famílias dos alunos na escola a tomar pelo incentivo dos educadores a essa participação?

Há, notoriamente, um envolvimento dos pais com a vida acadêmica dos filhos. Nossa afirmação se sustenta em nossa participação de uma reunião de pais na qual havia um número considerável de presenças. Porém, a expectativa da escola quanto à participação da família vai muito além do conhecimento da própria família, sem falar em suas possibilidades: ela quer que as famílias ensinem aos filhos o que ainda não sabem ou que contratem alguém para fazê-lo, devolvendo-os à escola livres de suas dificuldades.

Por outro lado, Oliveira e Marinho-Araújo (2009) salientam que a visão alimentada pelos docentes de pais não participativos é ruim para um diálogo que promova a superação dessa relação conflituosa que há entre a escola e a família. Vale ressaltar, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que acreditamos que o interesse é construído, portanto a escola tem um papel importante na construção de um diálogo com as famílias, deixando de lado o lugar de poder que ocupa em relação aos familiares e aos alunos.

Feita essas análises e discussões, observamos que, se por um lado as relações professor-aluno e família-escola podem ser um leopardo que os impeça de caminharem e verem o resultado de todo esforço feito, assim resultando em frustração, por outro, de acordo com os docentes, a parceria estabelecida entre esses atores é necessária para a superação das barreiras enfrentadas pelos professores em sala de aula, e isso lhes possibilita verem o resultado de seu trabalho.

Os docentes afirmaram que quando os alunos são respeitosos e se engajam nas atividades está aí a possibilidade mais concreta de acessarem o resultado de seu trabalho enquanto professores, conforme trechos a seguir:

Uma professora compartilhou uma vivência recente, em sala de aula, que a remeteu ao tempo de colégio. Ela viu dois **alunos estudando** juntos para a disciplina de Biologia... A professora disse que isso **a deixou feliz e que elogiou os alunos**, e completou que é isso que os mantém lutando na escola. “Me senti valorizada” [diário de campo – segunda intervenção, 06/2016].

O professor trouxe para discussão **os movimentos que os alunos estão fazendo em relação à merenda** e elogiou os estudantes [diário de campo – segunda intervenção, 06/2016].

Ressaltaram que a experiência despertou nos alunos **interesse, envolvimento e união** (trabalho em grupo), visto que todas as turmas **se mostraram engajadas nas atividades**. Também denotaram estarem surpresas com o **desembarço e a mudança dos alunos** que, segundo elas, **eram meninos quietos em sala de aula** [diário de campo – primeira intervenção, 03/2017].

“Puxa, estou encantada **com o avanço** dos alunos”, comentou uma professora, e o grupo concordou [diário de campo – primeira intervenção, 03/2017].

Contou sobre um aluno que, segundo ela, não fazia nada, ou seja, não copiava os conteúdos da lousa, não respondia às questões da apostila, não fazia os exercícios solicitados, etc., entretanto afirmou ser a segunda vez que **ele ficava com nota dez na avaliação oral** que costumava dar para as turmas, destacando-se inclusive dos alunos “bons” que compreendiam e faziam as atividades pedidas na sala [diário de campo – quinta intervenção, 05/2017].

As falas acima nos auxiliam a compreender que, para os docentes, as condutas respeitosas por parte dos alunos, vê-los estudarem e se envolverem com as atividades propostas em sala de aula e tirarem boas notas são situações que lhes permitem ver parcialmente o resultado do trabalho. Charlot (2012) afirma que o professor não acessa o resultado do seu trabalho diretamente, mas sim indiretamente. Portanto, as formas relatadas

pelos docentes que lhes permitem ver o produto do seu esforço limitam-se às ações dos estudantes.

Em resumo, a categoria 1 nos evidencia as dificuldades do exercício docente, que tem inerentes à sua prática tensionamentos próprios das relações humanas, o que vincula-se à satisfação e/ou ao sofrimento, mas que pode, a depender das condições materiais, resultar na superação de conflitos, e que produz vivências como as de Dante com o leopardo ágil e alegre presente no caminho. Ademais, Charlot (2018) nos lembra que o professor favorece condições para que o aluno se mobilize intelectualmente, ou seja, o ato de ensinar e aprender é uma relação de parceria dialógica entre o docente e o estudante, a qual demanda de cada um colaboração e disposição para engajar-se no processo de aprendizagem.

Isso implica dizer, conforme Charlot (2018), que no ato pedagógico pode ocorrer discrepância entre o almejado pelo professor e a concretização do que se espera, e isso ocorre devido à dimensão subjetiva. Para que o docente coloque em prática seu projeto necessita da cooperação do aluno, que não é um mero objeto passivo, mas é um ser ativo e que resiste ao que lhe é proposto em sala de aula, perdendo o interesse quando não consegue significar. Portanto, “o processo educativo funciona como um jogo da semelhança e da alteridade. Os demais seres humanos são outros, têm sua singularidade, escapam de mim. Mas são também seres humanos, como eu sou, e, portanto, posso agir sobre eles” (Charlot, 2018, p. 19).

Ao esbarrar com a singularidade no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, nos diferentes modos de ser aluno, o docente vivencia a frustração entre o idealizado e o que é possível e realizável, haja vista a “pretensão de educar de acordo com um modelo predeterminado” (p. 12). E a situação se torna mais complexa quando o docente e a escola: a) descontextualizam o aluno da realidade social e cultural na qual ele está inserido; b) generalizam os comportamentos dos estudantes, atribuindo-lhes simplesmente a fatores biológicos; c) sustentam as explicações do vivido no saber cotidiano de modo a naturalizá-los. Nessa direção, questionamo-nos: Como essas vivências afetam a prática e as relações dos professores? Que sentimentos são vividos por eles nos contextos relatados acima?

Para compreender e analisar essas questões, no próximo tópico abordaremos os afetos e sentimentos vividos na docência. Para tanto, faremos uso da figura do leão, animal apresentado por Dante, em seu canto, como aquele que lhe paralisou devido ao medo.

4.2 Afetos e sentimentos vividos no trabalho: o leão que amedronta

...o medo retornou quando vi surgir, diante de mim, um leão. Ele parecia avançar na minha direção, com a cabeça erguida, tão faminto e raivoso que até o próprio ar parecia temê-lo. (Inferno: Canto 1 – Dante Alighieri)

Dialogar e colocar em questionamento as vivências dos professores nos possibilitou acessar as **situações que dificultam/facilitam o exercício da profissão**. Assim, observamos que a ‘escola/inferno’ é uma expressão que se constitui de dimensões negativas e positivas, em que se imbricam diferentes **afetos e sentimentos vividos na prática profissional**. Antes de seguirmos com a discussão e análise, importa ressaltar que a compreensão monista de sujeito defendida por Vigotski se sustenta em Spinoza, que defende que o corpo e a alma são atributos de uma mesma unidade. E, conforme Sawaia (2009, p. 367), Spinoza contribui com a Psicologia em três pontos essenciais: a) a junção indissociável entre corpo e mente e a relação entre o poder do corpo de ser afetado e sua potência de ação; b) a junção indissociável entre ideia e emoção; e c) a junção indissociável entre afeto e ética.

Portanto, a alma humana é a ideia do corpo e das múltiplas formas de afetação vividas. Destarte, nossa capacidade de agir é aumentada e/ou diminuída pela variação do afeto em nós.

Os afetos podem, assim, ser alegres ou tristes, conforme sejam capazes de, respectivamente, aumentar ou diminuir nossa capacidade de agir. A alegria é a passagem ou afeto de uma perfeição menor para uma maior; já a tristeza, a passagem de uma perfeição maior para uma menor (Spinoza, 2009). Importa esclarecer que para Spinoza, conforme salienta Sawaia (2018, p. 30):

...o afeto tem duas dimensões: a da experiência da afetação (affection) e das modificações que meu corpo e minha mente sofrem na forma de emoções e sentimentos (affectus), sendo que dessa flutuação depende a minha força vital de resistência ou a qualidade ética de minha existência.

Tendo por base esse modo de compreensão de afeto/sentimento e afetação, observamos nas falas dos docentes a prevalência de paixões tristes, aquelas vinculadas ao sofrimento, à angústia e ao desânimo. Isso se assemelha ao canto do poeta, que apresentamos como epígrafe, o qual evidencia o impacto da imagem de um leão raivoso e faminto sobre Dante a ponto de paralisá-lo, o que nos leva a pensar: Como apreendemos a realidade em que

vivemos? Qual a origem dos afetos e sentimentos vivenciados por nós? Em quais condições os afetos negativos prevalecem?

Nesse sentido, o conhecimento da realidade, tanto de Dante quanto dos professores, é resultante das imagens formadas pelo efeito do vivido e, portanto, são ideias incipientes e que não dão conta de explicar as relações que compõem a experiência. Esse tipo de conhecimento, denominado de primeiro gênero, é a matéria-prima para a constituição do pensamento e afeto imediato à afetação, resultante da marca impressa no encontro entre o sujeito e o que lhe afetou. No entanto, a ideia que se constitui é fruto de uma percepção fragmentada, e não se baseia no conhecimento total, na essência dos corpos e no porquê de eles se afetarem do modo como se afetam. Ou seja, o sujeito tem ideia da variação da potência de agir, mas não sabe explicar por que aumentou ou diminuiu.

O conhecimento da realidade que se sustenta e/ou se mantém apenas na imagem, logo, que é composto por ideias inadequadas e passividade, pode produzir no sujeito o padecimento, uma vez que a explicação do vivido e o modo como é afetado têm por base uma ideia confusa, e não clara, de como essas dimensões se compõem e se imbricam. Assim, observamos, nas falas dos docentes, como a realidade que vivem os conduz à atribuição das causalidades a fatores externos, em relação aos quais eles pouco ou nada podem fazer para modificarem. Alguns exemplos:

Os professores abordam que estão **cansados de aceitar o pouco** [diário de campo – segunda intervenção, 06/2016].

Relataram **sofrimento e angústia ao lidarem com a realidade dos alunos** (situação de vulnerabilidade e outros que simplesmente não se interessam pelo conhecimento) [diário de campo – quinta intervenção, 08/2016].

Notamos, também, nas entrelinhas das falas, o sentimento de raiva: **“somos vistos como cachorros aqui na escola”** [diário de campo – terceira intervenção, 04/2017].

“A minha **vontade era derrubar aquelas paredes** por causa de um aluno, resultado elas viram a minha situação, elas viram como eu estava, entendeu? **Eu estava em pólvora era só riscar o fósforo e explodir**” ... [entrevista – professor 3].

A partir dos relatos acima, é possível observar que as paixões que permeiam, com frequência, o ‘inferno-escola’, citado pelos docentes, são raiva, angústia e tristeza, afetos oriundos de constante frustração e conflitos presentes nas diferentes relações vividas na prática docente, que resultam em um cansaço constante e compreensão da profissão como dura e pesada. Essas situações se assemelham ao descrito por Dante, em sua Odisseia, no

inferno, já que a apreensão do vivido era resultante apenas da percepção imediata, do poder de afetação de uma realidade difícil e aparentemente imutável, favorecendo uma leitura de realidade limitada e nada negociável.

Sabemos a relação entre afetação e o poder de agir, conforme salienta Sawaia (2009) ao abordar Spinoza. Assim, nas situações retratadas pelos professores em que prevalecem as paixões tristes, o docente vivencia cotidianamente em estado de menor perfeição, sem tempo nem espaço para refletir sobre esses modos de afetação, emoção e sentimentos que os habitam. Portanto, tais condições favorecem a cristalização do modo de ser, pensar e agir, já que o sujeito pode se fechar para o outro e para o mundo, aprisionando-se em um círculo de viver e reviver cotidianamente as frustrações e os sentimentos não ressignificados.

Compreendemos que para o docente, ao vivenciar esse círculo vicioso no qual ele não encontra meios de superação, de modo que possa tecer-se enquanto professor, que é ensinar, nos termos de Clot (2010, p. 9), há uma ‘amputação’ no ato de criar, afetar e na efetivação da atividade docente. Logo, as relações vividas no contexto escolar passam a ser percebidas independentes do sujeito.

Nesse movimento, as emoções experimentadas, **“estendendo-se do ressentimento em relação ao outro até a perda de autoestima, (...) não desenvolvem a energia subjetiva individual e coletiva. Pelo contrário, elas a envolvem e protegem ao mesmo tempo em que a esterilizam”** (Clot, 2010 p. 9, grifo nosso).

O autor ainda afirma que essas paixões tristes, não superadas, podem favorecer as defesas psíquicas tanto no nível pessoal quanto no coletivo, potencializando, assim, o esvaziamento do sentido da atividade a ponto de ‘perda’ da força vital que, por meio da atividade humana, afeta a nós mesmos, aos outros, bem como nos percebemos participantes e responsáveis no exercício da tecitura coletiva, quer seja institucional, quer seja de outrem. Nessa direção, o vivido por Dante, diante do leão tão raivoso e tão faminto, assemelha-se às experiências dos docentes. A paixão triste (o medo) o dominou a ponto de ele sentir que até o ar parecia temê-lo. A ideia do leão o afeta, o desmobiliza e o paralisa, o que nos faz pensar: A repetição de uma prática infrutífera, o aumento do absenteísmo, o adoecimento e o afastamento da profissão podem ser consequências desses modos de afetação e sentimentos presentes nas relações que o professor vivencia na escola?

Na introdução desta tese, apresentamos alguns estudos que abordam o adoecimento do professor, porém observamos que, em sua maioria, essas pesquisas evidenciam os sintomas e

os atribuem às muitas faltas presentes na atividade docente que não iremos trazer aqui, pois já abordamos na introdução e na análise anterior. Porém, a nosso ver olhar a realidade vivida pelos docentes vai além de evidenciar as faltas e narrativas cristalizadas. Faz-se necessário compreender a atividade humana como unidade afetivo/cognitivo que nem sempre é clara, conforme já apresentamos no início deste tópico. Assim, o professor pode se perceber com raiva, ressentido, frustrado e ter essas paixões tristes vinculadas às situações que se apresentam como barreiras para ele atingir seus objetivos, mas a ideia imbricada nesses sentimentos é do nível primário, logo é difícil compreender, analisar e ressignificar suas vivências enquanto professor.

Destarte, Paparelli (2009) afirma que cada vez mais a atividade docente, na sociedade moderna, traz em si as contradições desse tempo, e Charlot (2008) evidencia que tais condições favorecem a significação dos professores como heróis ou vítimas, e ambas as representações são prejudiciais ao ‘empurrá-los’ a existirem no modo de sobrevivência, ao desmobilizá-los na busca e luta por espaços nos quais possam expressar, compartilhar, compreender e significar, enquanto pares/coletivo, as experiências inerentes à prática profissional.

Importa salientar, que não é a mera fala que viabiliza a ressignificação e a superação. Contudo, em contrapartida aos afetos que resultam em adoecimento e afastamento, quais são os afetos que favorecem o exercício da profissão, mobilizam o docente à ação e aliviam as dificuldades vividas pelos professores? Se a escola e o sujeito são habitados pelas contradições do espaço/tempo, observamos, nas falas desses profissionais, o discurso de vivências atravessadas por sofrimento/prazer, insatisfação/satisfação, tristeza/alegria. Esse fato não nos causa estranheza, já que partimos do pressuposto de que a vida é um movimento dialético de avanços e retrocessos em que esses modos de afetação se compõem mutuamente, flutuação que favorece a vivência do drama/da colisão, e, portanto, não traz em si, a priori, aspectos negativos e/ou positivos, mas resulta em adoecimento, ou padecimento, alienação e fixação em um dos pontos, ou seja, a impossibilidade de se mover, a impotência.

Assim, observamos que os professores, apesar de trazerem aspectos, afetos e sentimentos negativos sobre a profissão, também narraram dimensões consideradas por eles como positivas, paixões alegres que atravessam o cotidiano escolar e que **aliviam o peso do exercício docente**, como felicidade, satisfação e expectativa. Nas falas dos docentes a seguir,

evidencia-se que esses afetos emergem das imagens que esses sujeitos têm da realidade, ou seja, do modo como foram afetados:

A professora comentou que estava **se sentindo muito feliz**, pois identificou que o conteúdo presente na última redação referia-se ao que ela havia trabalhado em anos anteriores com as turmas, o que lhe **trazia a sensação de satisfação e felicidade**, uma vez que sentia que de algum modo atingira os alunos [diário de campo – primeira intervenção, 03/2017].

Eu estou com muita expectativa neste projeto de vocês... Alguns professores concordaram e sorriram [diário de campo – segunda intervenção, 03/2017].

A professora disse que nos primeiros encontros achou que não daria em nada, pois as salas do primeiro turno são péssimas, mas **no segundo semestre ela viu o avanço e ficou encantada**. Outros professores comentaram que tiveram a mesma “reação” e que **estavam felizes** com o resultado da parceria [diário de campo – primeira intervenção, 03/2017].

Uma docente comentou que a colega de trabalho havia saído da aula em “**estado de graça**”, e esta, por sua vez, afirmou que sim, que ficara em “estado de graça” e com a sensação de “dever cumprido”. Complementando a fala, ressaltou que são momentos como aqueles que faltavam para que pudessem se sentir estimulados, poderem adentrar o mundo do aluno trazendo-o para discutir, uma vez que este também pode contribuir. A docente reafirmou: “**Todos nós saímos em estado de graça ontem**” [diário de campo – quarta intervenção, 05/2017].

Eu fiquei muito **feliz** quando eu percebi: ‘**Cara, nossa! Deu certo!** Era isso! Era por aqui que eu devia ter ido...’ [entrevista – professor 2].

A partir dos trechos acima, observamos que os docentes, ao expressarem satisfação, alegria e felicidade no resultado obtido em sua prática profissional, o fazem tendo por base situações com as quais se sentiram insatisfeitos, tristes e infelizes em outros momentos enquanto professores. Assim, acreditamos, sustentados em Clot (2014), que quando esse conflito é vivido conscientemente pelo professor na dimensão subjetiva e coletiva, ele se torna vital para promover potência de agir. A esse profissional é dada a oportunidade de desvelar os motivos, os afetos e os pensamentos que resultam do modo como foram afetados e afetaram o outro. Sawaia e Magiolino (2016), ao abordarem Spinoza, afirmam que o afeto evidencia a dinâmica do sujeito como ser em movimento e não fixo e/ou cristalizado, ou seja, somos afetados continuamente.

As autoras nos lembram que as emoções podem (des)mobilizar a ação. Nessa direção, as paixões alegres se tornam um suporte e convite ao docente para movimentar-se da passividade à atividade, e pela via da reflexão o professor sai do domínio do conhecimento do

primeiro gênero, o imaginativo, e avança para o segundo nível de conhecimento, o racional. Conforme Spinoza (2009), o conhecimento é o afeto mais potente no processo de acessar e compreender como se dá a constituição do nosso modo de perceber, sentir e agir em relação à vida, ao outro e a nós próprios. É trazer à evidência as relações que coexistem entre a parte e o todo e a estes compõem. Esse nível de conhecimento favorece as ideias adequadas, portanto viabiliza novos caminhos amplia as possibilidades de afetação e de afetar, uma vez que o docente não está sob controle da demanda externa, mas passa a escolher a que se submete ou não, já que tem maior clareza dos desejos, dos motivos, dos afetos e dos pensamentos próprios.

Aportados em Vigotski (1997), acreditamos que o sujeito sai do estado passivo para o ativo quando a ele é oportunizado entender a origem da relação entre o afeto/pensamento que o habita. Assim, ao professor, ao refletir suas vivências, ao nominar os afetos tendo por base o conhecimento, é possibilitado ampliar o modo de significar o vivido, bem como adquirir novos instrumentos psicológicos e regular suas ações, seus afetos e pensamentos cotidianamente na lida com os leões. E é o fracasso da regulação, segundo Clot (2006), de si, da situação e a impossibilidade de lidar com insatisfação e sofrimento que gera o adoecimento, afirmativa corroborada no estudo de Paparelli (2009 p. 160):

Um dos efeitos da perda de sentido do trabalho parece ser o adoecer do professor, traduzidos pelas depoentes em sinais de mal-estar, angústia, desgosto, desânimo, cansaço, desestímulo, tristeza... Sintomas que vão se instalando de modo insidioso, solapando o desejo de ensinar, de encontrar-se com os alunos, de insistir em inventar novas formas de ministrar aulas, de resistir ao fluxo de acontecimentos que deixam o profissional esgotado e de sobreaviso, sempre preparado para a próxima intercorrência...

Em síntese, na condição de sujeitos evitamos ao máximo as paixões tristes, e estamos sempre buscando encontros que nos proporcionam paixões alegres. Porém, a noção desses afetos em um primeiro momento é passiva e de caráter imaginativo, ou seja, nossa ideia ainda é inadequada e não somos a causa direta do aumento e/ou da diminuição de nossa potência de agir. No entanto, as paixões alegres podem favorecer um salto qualitativo quando nos é ampliada a possibilidade de pensar e agir tendo por base o sentimento do comum e o saber de

mim, do outro, do que me cerca pela sua essência e de como sou afetado nos diversos e diferentes encontros entre mim e o mundo.

Nesse sentido, a compreensão dos afetos e sentimentos vividos pelos docentes nos permitiu observar que as condições de trabalho atuais na escola pública tendem a potencializar muito mais o padecimento do que o poder de agir, questões que aprofundaremos no próximo subtópico.

4.3 O exercício docente no reino da loba: padecer *versus* agir

E depois veio uma loba, magra e cobiçosa, cuja visão tornou minha alma tão pesada, pelo medo que me possuiu, que não vi mais esperança alguma na escalada. A loba avançava, lentamente, e me fazia descer, me empurrando de volta para aquele lugar onde a luz do Sol não entra. (Inferno: Canto 1 – Dante Alighieri)

Uma vez discutidas nos itens precedentes as situações que dificultam/facilitam o exercício docente e os sentimentos e afetos vividos pelos professores no desenvolvimento de suas atividades, abordaremos, neste item, as condições de trabalho que favorecem o padecimento e/ou o poder de agir do professor visando nos aproximarmos da complexidade que caracteriza o trabalho docente na atualidade. Para tanto, tomamos como metáfora, para esta última parte da análise, ainda inspirados na Divina Comédia, de Dante, Livro do Inferno, a alegoria da Loba, caracterizada pelo poeta como “magra e cobiçosa”, aquela que o fez perder a esperança e retroceder à escuridão, conforme descrito na epígrafe deste subtópico.

Conforme dissemos em itens anteriores, compreendemos o trabalho como fonte e condição de humanização, uma vez que o conhecimento e a apropriação da cultura ocorrem por meio da atividade humana, de caráter social, mediada por instrumentos físicos e psicológicos – signos da cultura. Dessa perspectiva, o trabalho é compreendido como unidade dialética de objetivação/subjetivação, já que, conforme afirma Leontiev (1978), por meio dele o homem transforma a natureza e a si mesmo, revelando-o como condição universal de humanização que possibilita a cooperação entre os sujeitos no processo de superação das condições materiais de vida.

Portanto, o trabalho pode ser fonte de fortalecimento coletivo e ampliação da consciência, assim como fonte de sofrimento, adoecimento e alienação. No item a seguir, destacamos que os modos de agir, sentir e pensar na escola estão atravessados por significações advindas de crenças, valores e expectativas, balizados pelo vivido e, muitas

vezes, desvinculados de conhecimento que os ajude a enfrentarem e superarem a realidade que se apresenta no cotidiano docente.

4.3.1 Condições de trabalho docente: sofrimento-ético político e alienação versus fortalecimento do grupo e ampliação da consciência

Ao investigar a atividade docente, para nós fica evidente o entrelaçamento do Trabalho com o Ensino no modo de tecer-se como sujeito-educador e de pertencer e se constituir enquanto coletivo na escola. Assim, apreender o impacto dessa atividade, para os professores, implica **identificar** e **analisar**: os modos prescritos e a regulamentação dos processos de uma ação, o sistema hierárquico, as relações de poder e papéis, o dimensionamento das responsabilidades e direitos, o conteúdo da tarefa, a infraestrutura material e recurso humano, características antropométricas da atividade.

Os modos prescritos e regulamentar da docência, atualmente, encontram-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³⁰, no Plano Plurianual (PPA)³¹ e no Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com a normatização da LDB, a Educação Básica se constitui da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. A organização educacional se faz em regime de colaboração entre a Escola, o Município/Estado e a Federação. À União (Governo Federativo) cabe organizar, coordenar e normatizar políticas educacionais norteando o currículo e os conteúdos mínimos de formação básica. A essa instância administrativa vincula-se o processo de avaliação nacional quanto à qualidade e ao rendimento educacionais. É obrigação da União o financiamento das instituições de ensino públicas federais e distribuir recursos para manter a qualidade da Educação para todos, sendo a fonte de investimento o equivalente a 18% do total de impostos da arrecadação mensal do País. Em relação aos estados, eles devem atuar em parceria com o Distrito Federal no Ensino Fundamental II e Médio; já os municípios atuam com a Educação Infantil e Fundamental I (LDB, 1996).

³⁰ A primeira LDB foi criada em 1961, tendo sido reformulada em 1971 e 1996. Apesar da versão de 1996 ainda estar em vigor (Lei n.º 9.394/1996), ela já sofreu diversas alterações ao longo dos anos, sendo que sua última modificação data de 2017. Tem a função de apresentar os princípios, fins, direitos e deveres referentes à Educação nacional.

³¹ O PPA é um instrumento previsto no art. 165 da Constituição Federal, destinado a organizar e viabilizar a ação pública com vistas a cumprir os fundamentos e objetivos da República. Por meio dele, é declarado o conjunto das políticas públicas do Governo para um período de quatro anos e os caminhos trilhados para viabilizar as metas previstas.

Alia-se a isso a necessidade de se considerar as dimensões das atividades do docente: o real da atividade e a atividade real. Conforme Clot (2010), toda atividade humana traz em si as várias possibilidades e potencialidades de tecitura de um grupo profissional em confronto com as escolhas que o sujeito faz a partir das condições às quais ele acessa. Portanto, apreender o impacto da atividade de ensino, ou seja, a docência, é olhar a dialética real da atividade e a atividade real.

Observamos, em vários encontros, narrativas em que emergiram questões perpassadas por aspectos de natureza objetiva (sistema econômico, políticas públicas de ensino e trabalho, gestão escolar) e outras de natureza subjetiva (demandas pessoais derivadas das significações do exercício da docência), que constituem a organização do trabalho, as quais nos viabilizam apreender a atividade real, isto é, como se tem feito a tecitura da docência pelos professores que participaram deste estudo.

No que tange aos aspectos negativos das condições de trabalho, observamos a prevalência de expressões como desvalorização, desrespeito, desorientação, apatia e descrença:

“Olha tudo isso que você está falando é muito legal, mas aqui é um deserto, **não dá para plantar nada** aqui não” [diário de campo – primeiro encontro para apresentar o projeto aos docentes, 04/2016].

Segue-se, então, um desabafo do mesmo professor dizendo que **tudo isso é utopia, que o Brasil jamais iria permitir que tudo o que se idealiza na Educação** aconteça, por conta do Governo e dos alunos [diário de campo – sexta intervenção, 09/2016].

As significações das condições de trabalho acima muito se aproximam da descrição do inferno apresentada por Dante, em que o conflito é inerente à sua estrutura e organização, conferindo-lhe uma característica tal, que impedia qualquer tentativa ou possibilidade de se superarem as barreiras que se apresentavam, condição que produzia frustração, fazendo com que, pouco a pouco, Dante se sentisse exaurido e desesperançoso com a realidade que o cercava e que notadamente o levou ao sofrimento e ao padecimento.

Assemelha-se muito a isso a atividade real dos professores. No caso do inferno, o sofrimento imputado ao pecador que tem relação com o pecado cometido aumenta a cada círculo ou camada, limitando as ações daqueles que estão condenados a nela permanecerem. Ou seja, quanto mais profunda a crise ou o conflito, mais profunda a camada e mais limitadas serão suas ações, restando-lhes submeterem-se às condições penosas de existência.

Nesse sentido, a impossibilidade de conhecer e acessar o contexto em sua totalidade, visto estar preso em determinado círculo, impede o personagem de caminhar, o que também se vincula à condição dos “mortos”, pois, conforme traduzido por Dante, uma vez ‘lançados’ no inferno devem nele viver a eternidade, não sendo permitidas mudanças, visto que a justiça divina foi aplicada e cada um recebeu o que merece.

No caso do professor, conforme suas visões e muitas de nossas observações, sua condição de trabalho o mantém mergulhado em um sofrimento ético-político marcado por avanços e retrocessos, em meio a ambientes diversos permeados por controvérsias e contradições, haja vista o histórico das políticas educacionais no Brasil que trazem em seu bojo a ideologia da supervalorização de um grupo em detrimento de outros. Em outras palavras, as diretrizes e políticas públicas que norteiam a Educação brasileira não são neutras (e nunca foram), em virtude de que, desde o período em que se pautavam nos princípios jesuítas, buscaram corresponder aos objetivos propostos pelas classes dominantes da época.

A demanda neoliberal, portanto, atravessa a **atividade docente**, restringindo-a e esvaziando-a de seus sentidos e significados e colocando a economia – principalmente para obtenção de lucros a partir da mercantilização da Educação – como núcleo organizador das relações, a fim de potencializar o avanço tecnológico e científico e minimizar a ação do Estado na área econômica e social, além de incentivar a competição ilimitada (Oliveira, Libâneo & Toschi, 2012). Nesse sentido, concordamos com Guzzo (2015), que destaca a complexidade, dialeticidade e contraditoriedade do contexto escolar público no Brasil, intimamente ligado aos interesses neoliberais que estruturam a sociedade ocidental.

Libâneo (2008) denuncia o distanciamento entre o que acontece na escola e as políticas educacionais, e entre a legislação trabalhista e o cotidiano do professor, revelando o despreço e a falta de vontade política por parte do sistema, que não se presta a fortalecer a atividade de ensino e estudo, mas sim à troca de favores e ao utilitarismo. Com isso, questionamos: A quem tem servido o esvaziamento do sentido da atividade docente? E o alijamento do professor de sua função social, que é ensinar?

Inspirando-nos em Dante, personagem, e sua trajetória no inferno, podemos refletir sobre os docentes no exercício de suas atividades, por via de regra fragmentadas pelas condições materiais que as atravessam, determinando seus modos de fazer, pensar, se relacionar e sentir no contexto escolar. É possível pensar que, de modo análogo ao personagem que entra no inferno sem saber explicar os motivos que o levaram a estar naquele

lugar, o mesmo ocorre com o professor, que perde a possibilidade de atribuir sentidos ao vivido, diante dos conflitos e das dificuldades, ou mesmo apreendê-los, cedendo à alienação como uma forma de sobreviver na profissão.

No caso do grupo de professores com os quais convivemos, parece que o social vivido em suas condições de trabalho, que lhes são fonte de desenvolvimento, inviabiliza compreenderem suas ações em uma dimensão mais ampla, histórica e cultural. Naturalizar as relações e o sofrimento parece resultar dessa percepção e vivência, o que, por sua vez, implica a atribuição do fracasso e a culpabilização do outro, em geral, o aluno, prevalecendo uma visão individualista e corporativista. Isso corrobora as ideias de Sawaia (2014) ao compreender que esses valores, socialmente estabelecidos, qualificam a vida cotidiana e balizam o modo como o sujeito percebe a si e ao outro, o modo como é tratado e trata o outro.

Ao vivenciar um sistema que se organiza a partir de valores que enaltecem o individual em detrimento do coletivo, parece que os profissionais da escola sucumbem à disputa pelo poder no sentido de medirem forças com os alunos para imporem o que acreditam ser adequado ao ensino e à aprendizagem. O produto dessa realidade apresentada e vivida por todos resulta no sofrimento ético-político³² dos sujeitos que tomam parte da escola atualmente, que sofrem a influência da sociedade capitalista.

Independentemente da classe social, do gênero, da etnia e da crença, o sujeito vivenciará as inquietações e angústias oriundas de um sistema característico de um Estado mínimo controlado pelo mercado. Isso, a meu ver, é exatamente o que podemos significar em “O inferno”, retratado por Dante, em que todos sofrem, desde os que possuem maior poder aquisitivo e mais condições de acesso aos saberes e bens produzidos, até aos que nada possuem e lhes falta tudo. Nesse sistema, regido por valores narcisistas, há “formas sutis de espoliação humana por trás da aparente integração social” (Sawaia, 2014, p. 106).

Assim, a alienação e o padecimento resultam da relação complexa entre indivíduo e social, tendo por base as condições materiais transvestidas de loba, nos termos de Dante, que amedronta e empurra o docente na busca da mera sobrevivência. Porém, Clot (2010) afirma que o coletivo, por meio de sua história e/ou práticas, pode fornecer suporte para que o indivíduo avance e supere as condições de trabalho nas quais está submetido e que lhe geram sofrimento. Observamos esse movimento nas intervenções ao verificar, nas falas dos

32

professores, a importância do coletivo para se sentirem esperançosos quanto ao futuro, conforme trechos a seguir:

A professora disse: “**Eu ainda acredito nesta profissão...** é isto que me mantém”... Alguns professores concordaram. Outro docente complementou: “Amamos o que fazemos e, sim, ficamos **felizes quando salvamos uma alma**”. Houve uma aprovação unânime por parte dos professores [diário de campo – primeira intervenção, 05/2016].

A professora expôs que **se sentiu muito feliz com esse trabalho**, principalmente porque acabou envolvendo o conteúdo sobre concentração de substâncias com que estava trabalhando com os alunos em sala de aula, o que possibilitou a estes fazerem diversas perguntas e se interessarem em aprender o assunto levado por ela [diário de campo – quarta intervenção, 05/2017].

A professora comentou que considerava a **realização da feira cultural e científica** como uma prática exitosa. Dado que teve muita repercussão, os alunos gostaram e participaram. O professor complementou que **nessa feira também havia feito uma parceria** com a proposta de levar para os sextos anos jogos e brincadeiras em que montaram uma sala e fizeram “jogos e brincadeiras do passado”, assim as pessoas que adentrassem a sala podiam jogar pião, bolinha de gude, amarelinha e construir pipa, por exemplo. Colocaram músicas que falavam dessas brincadeiras enquanto as pessoas se divertiam com jogos e brincadeiras [diário de campo – quarta intervenção, 05/2017].

Conforme o relato dos professores, o exercício docente aumenta o poder de agir quando eles se veem e há identificação com um fazer que é próprio da atividade, aquilo que os distingue de outros profissionais dentro do contexto da Educação. Ou seja, o ato de ensinar é especificidade dessa profissão. Verifica-se também que a liberdade para realizar em sala o que se acredita e obter resultados esperados e ser reconhecido pelos pares, pela gestão, pelos alunos e pela sociedade favorece o professor se ele perceber e se reconhecer na tecitura da prática educacional, realidade que se assemelha, em superação e aumento do poder de agir, ao vivido por Dante em sua Odisseia, a cada drama/conflito.

Na narrativa do poeta, e em conformidade com Clot (2010), podemos afirmar que as condições materiais vividas por Dante foram superadas ao lhe ser oportunizado acessar conhecimentos para além do imediato e do percebido – tendo no filósofo Virgílio o outro que medeia o saber técnico, o conhecimento científico no processo de apropriação – e organizar e significar as relações experienciadas, processo construído na imbricação no social/individual. Nesse sentido, as condições de trabalho apresentadas pelos docentes como importantes, e que os fazem permanecer/continuar na tecitura do magistério, em si mesmas não favorecem a reflexão e ampliação da significação do professor quanto aos motivos e às causas do

‘sucesso’, porém é uma situação potencializadora para a compreensão, já que se vincula às paixões alegres.

Destarte, salientamos o papel e a importância do outro na mediação de signos e significados presentes na cultura e que viabiliza criar, reconfigurar e ressignificar a realidade e as relações vividas pelos professores, afirmativa corroborada por Martín-Baró (1996), já que a ação intencional e consciente se dá com a clareza daquilo que se percebe e se sente na relação com o social.

No entanto, o outro, que acreditamos exercer importância nesse processo de conscientização e ampliação das significações da práxis docente, é o coletivo, abordado como conceito central nesta tese, entendido como o que viabiliza o acolhimento do sujeito e o reconhecimento dos afetos e sentimentos vividos, e que vai além, ao evidenciar as contradições, crenças e expectativas de modo a instrumentalizar e potencializar a ampliação dos sentidos e significados do vivido pelo docente/grupo. Trata-se de espaço que desvela, na medida do possível, a vivência até à sua essência ao propiciar a compreensão de como as relações se constituem sem perder a unidade sujeito/social, natural/cultural, tampouco a singularidade sujeito/grupo. Portanto, o coletivo se torna lugar de narrativas mediadoras e mediatizantes que ampliam a práxis docente.

Em suma, conforme Martín-Baró (1989), as condições materiais que o sujeito acessa fornecem matéria-prima para seu modo de pensar, sentir e agir, ou seja, para a consciência. No entanto, sustentados em Clot (2006), compreendemos que o drama vivido pelo docente não é apenas um embate entre este e o sistema (lobo), mas é também a luta entre o sujeito e a realidade imediata vivida (leopardo e leão) e consigo mesmo.

Assim, podemos afirmar que, apesar de os docentes se perceberem como grupo, as condições de trabalho não favorecem o coletivo, que vai além de ver no outro alguém que o ouve e que compartilha de situações semelhantes no exercício da docência, ou de dores/prazeres oriundos da atividade profissional. Logo, essa ajuda favorece apenas a sobrevivência, e não a superação/instrumentalização de novos modos de lidar com o vivido. Portanto, a loba/sociedade os empurra para o corporativismo, em que prevalece a responsabilização unilateral pelo fracasso/sucesso, pela tristeza/alegria e pelo adoecimento/saúde, potencializando, assim, nos termos de Charlot (2008), os professores com síndromes de heróis e/ou vítimas.

Aqueles que têm para si o papel de heróis, ao encontrarem alunos que consideram bons, conseguem atingir seus objetivos e realizações das quais retiram forças para prosseguir, mas se considerarmos que a quantidade desses alunos tem se reduzido, segundo os próprios professores, então nos questionamos: O que será desses docentes em longo prazo? Por outro lado, o professor que se vê vítima do sistema e das precárias condições de trabalho não se percebe capaz de mudar a realidade que o cerca, logo só lhe resta sobreviver, o que pode resultar na alienação e/ou no padecimento.

Aqui impera o desafio/a oportunidade de atuação do psicólogo escolar que **atua nas relações**, mediando a leitura crítica da realidade, favorecendo a **constituição e/ou o fortalecimento do coletivo** ao viabilizar ressignificações e a **ampliação da consciência** dos professores sobre suas condições de trabalho e seus modos de enfrentamento que resultem em transformação (Petroni & Souza, 2014). Ou seja – utilizando a metáfora com a qual introduzimos esta pesquisa –, denunciemos sob quais lógicas se ‘fiam’ a sociedade e os tecidos que são matérias-primas de sua subsistência e, mediante a ação-reflexão, aclaremos outros modos possíveis e realizáveis da tecitura docente, assim rompendo com a “obrigatoriedade” de ‘tecer-se’ assujeitado e alienado (Freire, 1980).

Contudo, faz-se necessário ressaltar que o psicólogo, ao adentrar a escola, não só afeta, mas é também afetado diante das possibilidades, dos conflitos e dramas que se revelam no processo de tecer-se enquanto profissional. A esse respeito, dedicarei o próximo capítulo para refletir sobre minha experiência ora como Virgílio, ora como Dante, nos contextos da escola e da elaboração da presente tese.

5 Virgílio ou Dante? *Quefazer*³³ é esse do Psicólogo Escolar/Pesquisador

Ao longo da pesquisa e produção deste seu relatório escrito, pude observar e viver diferentes dificuldades e obstáculos na prática da Psicologia Escolar, desafios que me movimentaram e me possibilitaram outros modos de lidar com as situações e enfrentá-las. Porém, notei que há momentos que nos parecem simplesmente impenetráveis, que podem nos petrificar e esmorecer, situações que nos afetam e nos frustram na relação com o outro e conosco, afetações e afetos que muitas vezes potencializam o esvaziamento de sentido da prática profissional.

No que tange ao outro, exemplifico alguns desses momentos nos trechos a seguir:

O professor que **dormiu na reunião**³⁴ anterior trouxe alguns questionamentos que interpretei como cansaço e frustração... A meu ver, o professor queria saber por que deveria acreditar no projeto... e em alguns momentos ele **questionou a nossa “habilidade”** para compreender a realidade daquela escola... Apesar de o professor participar das discussões... ainda no final **ele continua resistente**... [diário de campo – primeira intervenção, 05/2016].

Fico muito **angustiada** e sinto que **patinamos e não saímos do lugar**... ao sair do colégio, me lembrei da música “Monomania³⁵”, da Clarice Falcão, que traz na letra a insistência do pensar e escrever sobre a mesma pessoa... É esta a impressão que tenho: os professores falam e voltam ao mesmo discurso: “os alunos não querem nada”... Hoje **me questioneei, bastante**, sobre o que fazer, como fazer [diário de campo – segunda intervenção, 06/2016].

Pedi que os professores falassem uma palavra sobre o encontro, e este foi finalizado com a seguinte frase de uma docente: “**Isso pra mim é um nada**”. Os outros **professores, ao ouvirem isso, ficaram em silêncio** [diário de campo – terceira intervenção, 04/2017].

Há encontros em que dá uma **vontade de levantar e sair da sala**, pois a postura de alguns professores é agressiva. Nesses momentos, me vejo Dante... **sentindo-me bastante incomodada** com a fala da professora, especialmente no que diz respeito a “No discurso tudo é lindo, mas na prática as coisas acontecem de maneira diferente” [diário de campo – quinta intervenção, 05/2017].

Esses são alguns trechos das impressões que me impactaram de modo negativo, além de situações e falas fragmentadas sobre os encontros que fui acessando por meio dos colegas de grupo de pesquisa, portanto fora das ATPCs, e que aos poucos foram minando meu prazer

³³ Termo utilizado por Martin-Baró para explicar sobre possibilidades de ação do psicólogo.

³⁴ Reunião em que apresentamos o projeto aos professores.

³⁵ Mania em que predomina uma ideia fixa.

de estar com os professores. E em 2018 percebemos um ‘retrocesso’ no espaço que havíamos ‘conquistado’ com os professores, pois várias demandas externas à escola dificultaram ou impediram nossos encontros, o que resultou em apenas seis intervenções com o grupo, conferindo ao projeto a mesma fragmentação que tanto combatemos em todos os âmbitos. Nem é preciso dizer quão deletéria foi essa CONDIÇÃO à reflexão e mudança que havíamos posto em movimento. E, ao final do ano, ainda assim, ao avaliar o projeto com os professores, todos conferiram significados positivos ao vivido. Eis um limite – a impossibilidade de compreenderem alguns processos – que se instaura na pesquisa desenvolvida.

Aliada a esses desafios vivenciados na relação com o outro, a batalha que travamos internamente, ao percebermos nossas contradições, nos induz em um drama que, para ser superado, requer a ampliação da consciência e a ressignificação dos afetos e sentimentos no e com o coletivo. Além disso, nos desvencilha e desalinha de crenças e concepções apropriadas ao longo dos estudos no que concerne ao papel do professor, papel do aluno e atuação do psicólogo escolar/pesquisador. É vivenciar, literalmente, a trajetória que se faz/fez na sua complexidade, o que significa ter tempo, ter espaço de escuta e fala vinculada ao conhecimento/à reflexão de modo a aprofundar e compreender as causas e os motivos daquilo que se vive. Assim como Virgílio propõe a Dante, a superação do sofrimento se dava na travessia do inferno, ou seja, era preciso ir até à última camada.

Com a chegada de 2019, eu me afastei definitivamente da escola para dedicar-me à escrita e análise das informações. Ao ler os diários de campo, (re)vivenciei intensamente as minhas frustrações quanto à minha prática profissional e a alguns questionamentos que me inundaram: As intervenções realizadas com os professores de fato os ajudaram? O que poderia ter feito diferente para potencializar as reflexões? A parceria que tanto almejava havia se estabelecido? Em alguns momentos, meu silêncio diante de comportamentos e/ou falas dos professores era tolerância e/ou complacência?

Concomitantemente a essas barreiras, analisar e aprofundar a realidade vivida pelos professores, pelos alunos e gestores fez emergir paixões tristes como desesperança, medo de fracassar e desânimo. Eu me vi no papel de Dante diante dos três animais na luta travada e fui vencida, emburrada para o lugar escuro onde o sol não brilha. Adoecei! No segundo semestre de 2019, precisei me afastar temporariamente das atividades do doutorado.

Importa ressaltar que no processo de adoecimento minha percepção e leitura de mundo foram tonalizados pela descrença no que fiz, sentimento de fracasso e autocrítica exacerbada

às intervenções e ao meu trabalho de pesquisa, levando-me a padecer e querer desistir do doutorado. Tal situação me fez compreender que, a um só tempo, o psicólogo pode vivenciar o papel de Virgílio e o papel de Dante. Assim como Virgílio, ao ser reconhecido como parceiro importante no processo para refletir e significar as relações estabelecidas na escola e as próprias condições de trabalho, podemos potencializar a tecitura intencional de outrem no e com o coletivo. Já no papel de Dante, vivenciamos o demérito e o engessamento do nosso trabalho, uma vez que somos vistos como os profissionais de fora que adentram a escola apenas para criticar e culpar o professor. Então, o que fazer quando sobre o vivido prevalecem as frustrações e impossibilidades?

Tendo por base as premissas de Spinoza (2009), o padecer nesse nível e intensidade denomina-se de melancolia, ou seja, não há a fruição e o equilíbrio entre o externo e interno. Nesse caso, o externo domina o sujeito de tal modo, que ele perde a força para agir diante dos conflitos, pois está reduzido à impotência. Ante a tal realidade, o que é possível e realizável pelo sujeito? Como superar as paixões tristes, neste caso a melancolia³⁶? O autor ressalta que, no momento em que a melancolia se instala, instaura-se em nós a luta pela vida, a busca pela nossa preservação, de modo que as paixões alegres prevalecem sobre as paixões tristes, e no contraponto da melancolia está a satisfação consigo mesmo. Portanto, o sair da passividade para atividade é um movimento reflexivo e metacognitivo que clareia as ideias que temos do que sentimos, pensamos e fazemos. Dado que o conhecimento é o maior dos afetos, o saber de si, do outro, do mundo, e como se dão essas relações é fornecer à mente sua matéria-prima propulsora do poder de agir, da atividade.

Nesse sentido, à semelhança do poeta (Dante), a superação de tal padecimento está em evolução graças aos tantos Virgílios que foram se apresentando como parceiros no processo de ressignificação das paixões tristes pela via da reflexão e do conhecimento. Por isso, ter ciência de como o contexto nos afeta e nos constitui é importante para uma atuação e leitura crítica da realidade e de nossa própria atuação profissional. Para tanto, foi preciso tempo e espaço para que eu pudesse identificar, compreender e ressignificar os afetos e sentimentos vividos nas relações estabelecidas na escola, bem como as batalhas que se instauraram internamente pelas ideias confusas e inadequadas que a mente criou das afetações do corpo.

³⁶ De acordo com Spinoza, quando todo o corpo é dominado pela tristeza, o sujeito vivencia a melancolia.

Nos termos de Clot (2010, p. 116), “onde o sofrimento é um sentimento de vida contrariado, a saúde é esse sentimento de vida reencontrado”.

O ‘reencontro’ desse sentimento foi favorecido no e pelo coletivo, bem como a transformação/ampliação da experiência ruim transformou-se em novas possibilidades de ações ao tornar-se fonte de recriação e ser validada por outrem, fazendo a tristeza ceder espaço pouco a pouco à satisfação. Nesse processo, pude acessar: a) a parceria e o acolhimento da orientadora e do grupo de pesquisa, que respeitaram meu tempo para lidar com a dor e, concomitante, me incentivaram e me acompanharam na Odisseia ao inferno; b) o reconhecimento do meu trabalho ao retornar para uma reunião na escola e ouvir dos professores que eu estava fazendo falta, e perguntaram quando eu voltaria para as ATPCs.

Nessa direção, conforme Martín-Baró (1996), a atividade do psicólogo é definida a partir do grupo com que trabalha e do qual faz parte, aceção que nos leva a nos realizarmos com a dimensão dialógica que deve caracterizar a ação humana, conforme postulado por Freire (1996), e toma-se o psicólogo como profissional que se coloca em **diálogo** com o outro de modo respeitoso, comprometido e engajado, compreendendo que esse movimento transforma e afeta a si e ao outro, e que nessa ação-reflexão se processa a ampliação da consciência de ambos que vivenciam a relação. Sustentada em Spinoza (2009), acredito que esse modo de trabalho potencializa os bons encontros, os quais, de acordo com o autor, aumenta nosso poder de agir.

É nesse sentido que a parceria professor/psicólogo pode favorecer **a superação, a cooperação e a emancipação dos sujeitos** envolvidos nos contextos de que tomam parte (Andrada & Souza, 2013), pressuposto que se complementa com a concepção de Freire (1980) sobre a ação-reflexão como promotora da tomada de consciência. Acreditamos que, para tanto, é preciso adentrar a estrutura desumanizante de modo a conhecê-la por dentro. Somente assim tonar-se-á possível rompermos com os mitos desmascarando-os, e, nesse processo, superarmos e viabilizarmos a nós e aos outros transcendermos o imediato, o cotidiano.

6 Arrematando Pontos: Bordando Algumas Considerações

Chegamos ao momento de arrematar pontos desta pesquisa. Dentre tantas possibilidades, o que se apresenta aqui é um recorte atravessado pela dimensão subjetiva/objetiva da pesquisadora; do delineamento teórico-metodológico do grupo de pesquisa no qual este estudo está inserido; dos professores-parceiros participantes de nossas intervenções e do contexto escolar que acessamos, condições que foram fonte da matéria-prima para vivência e significação do vivido. Portanto, tanto a pesquisa quanto a escrita se teceram dentro do possível e realizável, mas sabemos que há também outros modos de leitura, de tecitura, ou mesmo de aprofundamento desse mesmo tecer do que é Psicologia Escolar Crítica e da Pesquisa-Intervenção que realizamos. Por ora, apresentamos algumas reflexões e considerações ao olharmos para o produto final deste processo.

Ao adentrarmos a escola pública via pesquisa, o vivido e o sentido pelos docentes se evidenciaram no contato e nos diálogos que com eles buscamos estabelecer. Desse modo, nossas ações se articularam no sentido de criar espaços de fala, escuta e reflexão nos horários de ATPC que contribuíssem para o enfrentamento das problemáticas e dificuldades com que se deparavam no dia a dia de seu trabalho. Assim, o objetivo deste estudo se teceu com base nos encontros e nas narrativas dos docentes, de modo que nosso interesse foi **investigar o impacto das condições atuais de trabalho do professor em sua vida nas relações e práticas escolares.**

Identificamos que as condições atuais de trabalho do professor são atravessadas pela contradição característica do sistema educacional brasileiro, que pode ser observada em diversas camadas envolvendo o macrosistema³⁷ e o microsistema³⁸, em que se engendra a relação complexa em que se estabelecem as condições de trabalho do professor que são vividas como **engessando e/ou facilitando a atividade docente.** A nosso ver, a priori isso não tem dimensão negativa e/ou positiva, já que acreditamos que o drama (leopardo) é inerente à existência e ao desenvolvimento humano, porém percebemos que o modelo pensado para a Educação, na sociedade atual, carrega em si a contradição (nova camada), haja vista: a qualidade da formação do professor; as condições de infraestrutura e recursos que lhes são proporcionados para lecionar; e, por último, as demandas relacionais e financeiras às

³⁷ Que é constituído por valores, crenças e princípios que direcionam o modo de pensar, sentir e agir de um povo.

³⁸ Realidade acessada e vivida cotidianamente pelos docentes, alunos e gestores.

quais são submetidos não dialogam e/ou favorecem a superação de conflitos do dia a dia no ambiente escolar.

Logo, as condições de trabalho dos professores estudados nesta pesquisa têm produzido muito mais o esvaziamento do sentido da atividade do que o contrário, triste realidade percebida pelo número de licenças médicas, absenteísmo e adoecimento. Verificamos também docentes que se mantêm no magistério, mas são descrentes quanto a qualquer proposta de mudança. Essa descrença foi revelada nos discursos agressivos com colegas e alunos, na repetição de práticas ineficazes, na perda do foco central da atividade profissional e na culpabilização de outrem pelas dificuldades vividas na escola.

Em contrapartida, observamos docentes que ainda resistem e vivenciam esses embates de modo a superá-los, no entanto importa salientar que não vinculamos essa resiliência a fatores apenas subjetivos, mas são docentes que vivenciam maior tempo a escola e acessaram/acessam formação inicial e continuada de melhor qualidade, além de atuarem em menos escolas ministrando uma quantidade de aulas que não os exaure. Ou seja, corrobora o que afirmamos: as possibilidades de superação estão na imbricação nas diferentes condições materiais acessadas pelo professor, desde a qualidade de formação até ao acesso ao espaço dentro da escola na qual ele (docente) se faz ouvir e expressa suas tristezas/alegrias quanto às suas vivências e interações com alunos, com os pares e com os gestores, de forma a ressignificar e avançar ampliando o modo de pensar, sentir e agir enquanto professor.

Assim, a ampliação da consciência viabiliza ao docente se perceber na tecitura de si, do outro e do desenho da própria Educação. Portanto, como humanos, temos a condição de afetarmos e resistirmos uns aos outros, realidade essa que nos fornece matéria-prima para o pensamento e o afeto produzindo em nós e aumento e/ou a diminuição do poder de agir, dada a flutuação das paixões experimentadas nas experiências vividas. Nesse sentido, as condições de trabalho que observamos potencializam tanto paixões tristes quanto alegres, porém são de caráter passivo, ou seja, não passam do primeiro gênero de conhecimento.

O professor se sabe pensando e sentido, mas não tem claros os motivos nem é a causa direta de suas afetações. Destarte, no exercício de tentativa de acerto e erro, observamos que o que prevalece é a frustração por atividades que não deram certo, por relações desgastantes, por sentimento de abandono e desprezo por parte do Governo, da sociedade, da gestão, dos pares e dos alunos.

Tais condições de trabalho acabam por impactar negativamente a saúde, as interações e as práticas educacionais, bem como desmobilizam o coletivo fora e dentro da escola, de modo que prevalece, neste contexto, o sofrimento ético-político. Portanto, acreditamos que a metáfora utilizada por nós do Inferno de Dante Alighieri tenha feito sentido para os professores quando queriam expressar a qualidade, a intensidade e o grau dos afetos experimentados diante da postura da sociedade, do Governo, das diferentes situações vividas na escola e em sala de aula.

Para além disso, verificamos que as significações das vivências são sustentadas nas percepções imediatas e fragmentadas, de modo que o docente é ‘empurrado’ (pela loba) a viver na escuridão onde o medo prevalece. Assim, utilizando como analogia a alegoria do Inferno de Dante, cumpre-se a ‘profecia’ entalhada na porta do inferno – “Ao adentrar, tenha em mente, abandonai todas as esperanças, vós que entrais” – e na vida de todos que adentram a escola pública. Em outras palavras: as condições atuais de trabalho induzem o docente à alienação como modo de evitar o sofrimento, sofrimento ético-político que pode resultar no padecimento e/ou adoecimento.

Tal realidade se assemelha à vivida por Dante, seu embate com o leopardo, com o leão e, por fim, com a loba que lhe afetou. Inicialmente, o fez tentar alternativas para lidar com a situação e superá-la, porém, com os fracassos contínuos e com o aumento das impossibilidades de enfrentar sozinho os ‘conflitos’, sucumbiu à desesperança. Diante de tal contexto, observamos, na figura do filósofo Virgílio, o coletivo que representa: saberes que se complementam; o parceiro que acolhe, ajuda e confronta; e a oportunidade de ressignificar e compartilhar experiências. E é isso que acreditamos que potencializa a superação do drama vivido pelo sujeito, pois a cooperação favorece novos modos de pensar, sentir e agir.

Nesse sentido, defendemos que a Psicologia Escolar, no papel de Virgílio, pode contribuir no processo de fortalecer o coletivo e favorecer as expressões das emoções inerentes à docência de modo a ressignificá-las, viabilizando reflexões que evidenciem as causas e os motivos dos modos como a estrutura e a organização do trabalho os afetam e afetam a forma de lecionarem, de relacionarem e de perceberem o contexto escolar.

Nessa direção, metáforas utilizadas pelos docentes como ‘aqui é um deserto’ e ‘aqui é um inferno’ apareceram em situações e contexto diferentes para expressarem o que eles sentiam, viviam e/ou percebiam em relação às condições de trabalho, no entanto observamos que as suas significações foram se modificando. No dia em que apresentamos o projeto, um

docente disse que a escola era um deserto. Em outro momento de avaliação, entretanto, ao fim de nossas intervenções, o mesmo professor disse que no deserto é possível florescer, e complementou que dentro do cacto há água, e que para acessá-la bastava espreme-lo.

O mesmo ocorreu na apreciação do livro *Inferno*, inicialmente utilizado para expressar apenas a dor e o sofrimento, o imobilismo e a prisão, e com o tempo o significado foi se ampliando para espaço de dificuldade e conflito, mas passível de movimento. Acreditamos que esse deslocamento tenha se dado devido aos momentos de reflexão proporcionados aos professores, porém as mudanças³⁹ que foram impetradas à escola, ao longo dos três anos de intervenções que tivemos, e que ocorreram em uma velocidade às vezes difícil de acompanhar, desfavorecem a compreensão e análise mais aprofundada sobre o vivido no contexto escolar, velocidade externa contraditória ao lento processo de mudanças internas.

Os desafios que atravessam nossa prática enquanto psicólogos escolares/pesquisadores se iniciam no próprio processo de inserção no contexto escolar, uma vez que ainda não somos parte da equipe. E, de acordo com Oliveira (2018), para o psicólogo, ao adentrar a escola, o primeiro nível de relação que se estabelece é da parceria burocrática. Somos aceitos pelos atores escolares, porém não há envolvimento/engajamento. Essa é uma das barreiras que precisam ser superadas para a efetivação do nosso trabalho. Assim, a autora salienta que a parceria deve ser tecida intencionalmente e passará por tensionamentos em diferentes momentos que requerem a (des)construção de concepções e crenças quanto à práxis de ambos os profissionais (psicólogo/professor), uma tecitura que, por si só, demanda esforço, engajamento e tempo para se realizar.

Em resumo, pela complexidade com a qual nos deparamos para o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção, de observar na prática o que afirma Martin-Baró (1996), é imperativo ao psicólogo clarear para si: 1) sob **quais fundamentos ético-políticos** ele olha, lê e significa a si, ao outro e ao mundo – dimensionar-se em relação a isso é penetrar na própria história a fim de apreender os valores, as crenças e concepções que se sobrepuseram e se sobrepõem ao modo de significar e atuar no mundo; e 2) **que pressupostos teóricos balizam** sua prática profissional – segundo Vigotski (1931/1995), a concepção teórica auxilia a definir o objeto de estudo, o método e as técnicas de investigação, bem como a clareza quanto aos

³⁹ De 2016 a 2018: houve mudanças na gestão; houve discussão por parte do Governo sobre a reforma do Ensino Médio; a escola caiu segundo a avaliação do IDEB; houve retirada dos cadernos de atividades das escolas; e houve inserção do plano de ensino por competência e habilidade.

motivos, as emoções, os valores e as crenças e expectativas que atuam nas escolhas que se fazem.

Essas premissas foram essenciais para estudarmos, compreendermos e intervirmos com os professores, olhando-os na concretude de suas relações, contextualizadas em um tempo histórico e em um lugar social. E nos percebemos como parte desse processo que afeta e é afetado, portanto não nos colocando como os profissionais de fora e com baixo nível de engajamento no processo de travessia no inferno/escola, mas nos posicionando como parceiros no diálogo em que ambos se beneficiam do saber complementar e de trocas de experiência e vivências que são oportunizadas nesses espaços.

Por fim, esta pesquisa nos possibilitou avançar na compreensão do impacto das condições atuais de trabalho dos professores nas significações que atribuem ao exercício profissional, bem como as paixões que prevalecem no cotidiano escolar, resultando no sofrimento ético-político, na alienação e no padecimento/adoecimento. Dialeticamente, verificamos as limitações deste estudo quanto: à rotatividade e quantidade dos docentes participantes, situação que nos dificultou acompanhar o processo de mudança e/ou transformação; à especificidade do grupo estudado, logo há necessidade de aprofundamento das questões apresentadas em novos estudos.

Arrematados alguns pontos no bordado de nossas considerações, encerramos esta pesquisa reconhecendo que essa Odisseia possibilitou a ampliação de tecer-nos enquanto psicólogos escolares no exercício de reconhecimento do que nos é possível e realizável como profissionais da pesquisa, bem como nossas possibilidades e limitações no exercício da pesquisa-intervenção comprometida em estabelecer uma parceria crítica que potencializa o desenvolvimento do outro e nosso em um diálogo de reciprocidade, no fortalecimento do coletivo e no processo de conscientização enquanto tecelões da própria história e participantes do coser de outrem e da sociedade.

7 Referências

- Alighieri, D. (1265-1321). *A divina comédia: inferno*. Versão em prosa, notas, ilustrações e introdução por Helder L. S. da Rocha. Ilustrações de Gustave Doré, Sandro Botticelli e William Blake. – São Paulo, 1999.
- Andrada, P. C. de (2014). *O professor de corpo inteiro: a dança circular como fonte de promoção e desenvolvimento da consciência*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas,/SP.
- APEOESP (2011) Saúde dos Professores e a Qualidade do Ensino. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/saude-dos-professores-e-a-qualidade-do-ensino/>
- APEOESP (2013) A Saúde dos Professores. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/a-saude-dos-professores-2013/>
- APEOESP (2014) Dados Selecionados Qualidade da Educação na Escolas Estaduais de São Paulo. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/pesquisa-apeoesp-data-popular/>
- Arinelli, G. S. (2017) *A psicologia escolar no ensino médio público: refletindo sobre trabalho e profissão com adolescentes* / Guilherme Siqueira Arinelli. – Campinas: PUC-Campinas. 120f.
- Baião, L de P. M.; & Cunha, R.G. (2013) Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. *Revista Formação Docente* – Belo Horizonte – vol. 5, n o 1, jan/jun. <https://doi.org/10.15601/344>
- Barbosa, E. T. (2012). *Os sentidos do respeito na escola: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

- Barbosa, E. T. (2017). *Os “donos da imaginação”: a contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares*. Tese de Doutorado. (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: SP.
- Barth, W.L (2007) O homem pós moderno, religião e ética. *Teocomunicação*, Porto Alegre, v. 37, n. 155, p. 89-108. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/veritas/ojs/index.php/teo/article/viewFile/1775/1308>
- Charlot, B. (2005) Qualidade social da Escola pública e formação dos docentes. *Espaço Pedagógico*, UFS, Aracaju-SE, v. 12, p. 39-48.
- Charlot, B. (2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez
- Charlot, B. (2012). Mobilização no exercício da profissão docente. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 7, n. 13, janeiro/julho.
- Charlot, B. (2018). As figuras do diabo no discurso pedagógico. *Revista Educação Em Questão*, 56(48). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n48ID15171>
- Clot, Y. (2006). Vygotsky: para além da psicologia cognitiva. *Pro-posições*, 17 (2), 19-30.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum
- Clot, Y. (2014). Vygotsky: a consciência como relação. *Psicologia & Sociedade*, 26(esp. 2), 124-139.
- Conselho Federal de Psicologia. (2000). Resolução nº 16, de 9 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. Recuperado em novembro 1, 2016, de http://www.crpasp.org.br/portal/orientacao/resolucoes_cfp/fr_cfp_016-00.aspx
- Delari Jr, A. (2000). *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade de Campinas. Campinas/SP
- Dugnani, L. A. C. (2011). *Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP.
- Dugnani, L. A. C. (2016) *Psicologia Escolar e práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudanças mediados pela vontade*. Tese de Doutorado. Programa de

Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP.

- Francisco, M. V.; Coimbra, R. M. (2015). Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 20(3), 184-195. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150020>
- Freire, P. (1980) *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1989). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Friedrich, J. (2011). *Lev Vigtski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras.
- Guareschi, P. (2005). *Psicologia social como prática de libertação* (3ª ed). Porto Alegre: Edipucrs
- Guzzo, R. S. L. (2015). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. *Psicologia escolar e compromisso social*. In: Martínez, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. (pp. 17-29). Campinas, SP: Ed. Alínea.
- IPEA (2017) - Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2304.pdf
- Jesus, J. S. (2015). *Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da Psicologia Escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP.
- Leontiev, A. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Libâneo, J. C. (2008) Alguns Aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas. *Revista HISTEDBR On--line* , Campinas, n. 32, p. 168-178, dez.

- Libâneo, J. C. (2009) As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. *Presente! Revista de Educação*, jan/abr, p.39-45, CEAP - Salvador, BA.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28.
- Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38-62. <https://dx.doi.org/10.1590/198053143572>
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder*. Psicología social desde Centroamérica II. San Salvador: UCA Ed. (Colección Textos Universitarios, 10)
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(1), 7-27. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>
- Medeiros, F. P. (2017). *Vivências de adolescentes da escolha da profissão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP.
- Moreira, B. K. B. ; & Souza, V. L. T. (2018). A escola que temos e a escola que queremos: análise do perfil socioeconômico de alunos do 1º ano do Ensino Médio da rede pública estadual. In: XXIII Encontro de Iniciação Científica e VIII Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, 2018. Anais do XXIII Encontro de Iniciação Científica.
- Neves, M. A. P. (2015). *Psicologia Escolar e música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP.
- Oliveira, B. C de. (2018) Psicólogos escolares e professores: a parceria como mediação de práticas educativas críticas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP.
- Oliveira, C. B. E. D., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663.

- Oliveira, C. R. de (2017) *A indiferença de estudantes do ensino médio pelo conhecimento escolarizado: reflexões de um psicólogo a partir da perspectiva Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP.
- Oliveira, J. F. de; Libâneo, J. C. & Toschi, M. S. (2012) Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez. Coleção Docência em Formação.
- Paparelli, R. (2009). *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentidosob a política de regularizaçãode fluxo escolar*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.47.2009.tde-07122009-145916. Recuperado em 2019-06-20, de www.teses.usp.br
- Pereira, J. A. (2012) Sofrimento Mental relacionado ao trabalho docente. Franca: SP.
- Petroni, A. P. (2008). *A autonomia de professores: um estudo de perspectiva da psicologia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP.
- Petroni,A.P. (2013). *Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2014) . Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 34, p. 444-459.
- Sampaio, M. das M. F, & Marin, A. J.. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1203-1225. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>
- Sawaia, B. (2009) Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>
- Sawaia, B. (2014) As artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed. Niterói: Vozes.
- Sawaia, B. (2018) Afeto e o Comum: categorias centrais em diferentes contextos. In: Sawaia, B; Albuquerque, R; Busarello, F. (Orgs.). *Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. (pp. 29-37). São Paulo: Alexa Cultural. e-book disponível em: http://www4.pucsp.br/nexin/livros/2018_08_06_ebook_afeto_comum.pdf

- Sawaia, B. B., & Magiolino, L. S. (2016). As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza B.; ANJOS, Daniela Dias dos, (orgs). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade* – Campinas: Mercado das Letras.
- Sawaia, B. B., & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos CEDES*, 35(spe), 343-360. <https://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>
- Souza, V. L. T.; Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vygotsky para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30(3), 355-365.
- Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; Andrada, P. C. (Orgs.). *A psicologia de arte e a promoção do desenvolvimento e de aprendizagem*. (pp. 11-28). São Paulo: Edições Loyola.
- Souza, V. L. T. et al. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: a parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: Guzzo, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 27-54). Campinas: Editora Alínea.
- Spinoza, B. (2009). A Ética. [Translator: Tomaz Tadeu]. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Takara, L. M. (2017). *Nóis pixa vocês pinta, vamu ve quem tem mais tinta: a mediação do espaço físico e social na promoção do desenvolvimento da imaginação de adolescentes do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Venco, S. (2016) Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. *Revista de Cultura Política – Crítica e Sociedade* v. 6, n. 1.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2004) *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras escogidas (Vol. 1)*. Madrid: Visor. (Trabalho original proferido entre 1924-1934)

Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In Obras escogidas. Madrid: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1931)

Vigotski, L. S. (2004). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In L. S. Vigotski. Teoria e método em psicologia (3ª ed., pp.203-417). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1927)