



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ERIKA SILVA ROCHA

**SUBJETIVIDADE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA SAÚDE MENTAL DOCENTE**

**FORTALEZA – CEARÁ
2017**

ERIKA SILVA ROCHA

SUBJETIVIDADE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA SAÚDE MENTAL DOCENTE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico
em Educação do Programa de Pós-Graduação em
Educação do Centro Educação da Universidade Estadual
do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de
mestre em Saúde Coletiva. Área de Concentração:
Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Ignez Belém Lima

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Mocha, Erika Silva.

Subjetividade de professoras da educação infantil: uma abordagem histórico-cultural da saúde mental docente (recurso eletrônico) / Erika Silva Mocha. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 N pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 101 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de professoras. Orientação: Prof.^a Dra. Ana Ignês Belém Lima.

1. Mal-Estar docente. 2. Formação de Professoras. 3. Psicologia Histórico-Cultural. 4. Saúde Mental. I. Título.

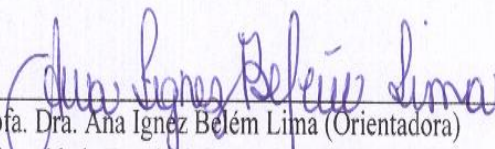
ERIKA SILVA ROCHA

SUBJETIVIDADE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA SAÚDE MENTAL DOCENTE

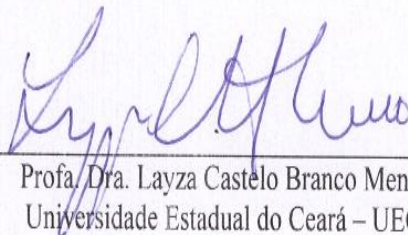
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 31 de agosto de 2017.

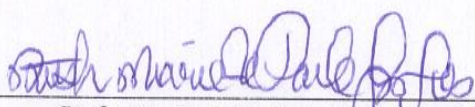
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Inez Belém Lima (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – (PPGE/UECE)



Profa. Dra. Layza Castelo Branco Mendes
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará – UECE

RESUMO

O mal-estar docente surge como fenômeno que é causa comum de um crescente afastamento de professoras, apesar disso este ainda é pouco explorado quanto às suas consequências e causas. Desse modo, tendo como de partida o cotidiano e formação docente, esse escrito tem como objetivo discutir as reverberações trazidas pelo fenômeno intitulado como mal-estar docente na constituição da subjetividade do professor, à luz dos escritos da Psicologia Histórico-Cultural. Deste modo, busca investigar a presença deste fenômeno nos professores da Educação Infantil em escolas públicas de Fortaleza. Este tem como escopo diagnosticar, através da aplicação de escala de avaliação, o estado de saúde mental de professoras da educação infantil, integrantes da rede pública de ensino e participantes das formações oferecidas pela prefeitura. O estudo apresentado é de natureza qualitativa, explicativa, e teve como campo empírico os espaços de formação continuada de Fortaleza. Os sujeitos da pesquisa foram vinte professoras da Educação Infantil que participam das atividades de formação promovidas pela prefeitura e aceitaram responder a escala de avaliação. Os procedimentos da pesquisa foram: revisão bibliográfica, aplicação de questionários e análise dos dados. O instrumento utilizado foi a Symptom Checklist-90-Revised (SCL-90-R) que se configura como uma escala psicológica, que é nomeada como Inventário Multidimensional de Indicadores de Aspectos Psicopatológicos. A SCL-90-R foi projetada inicialmente por Derogatis (1994) e surge com o objetivo de avaliar um amplo espectro de problemas psicológicos e sintomas psicopatológicos. A pesquisa, com os seus achados teóricos permitiu elucidar que há professores que vivenciam, em seu trabalho diário, situações de insatisfação, incômodo, queixas e de muitas adversidades, que repercutem de forma negativa sobre o seu bem-estar. Tendo em vista que das nove dimensões afetivas avaliadas, em todas o índices apresentam-se acima dos valores normativos. Conclui-se que os sujeitos investigados estão em um estado crônico de adoecimento físico e psicológico. Tendo em vista que esse resultado coaduna com os escritos encontrados que buscam refletir sobre a saúde docente, inclusive na presente pesquisa.

Palavras-chave: Mal-Estar docente. Formação de Professores. Psicologia Histórico-Cultural. Saúde Mental.

ABSTRACT

It aims to discuss the reverberations brought about by the phenomenon called teacher malaise in the constitution of the subjectivity of the teacher, in the light of the writings of Historical-Cultural Psychology. In this way, it seeks to investigate the presence of this phenomenon in the teachers of Early Childhood Education in public schools in Fortaleza. The purpose of this study is to diagnose, through the application of an evaluation scale, the mental health status of pre-school teachers, members of the public school system and participants in the training offered by the city hall. The present study is of a qualitative and explanatory nature, and has as empirical field the spaces of continuous formation of Fortaleza. The subjects of the research were twenty kindergarten teachers who participate in the training activities promoted by the city and accepted to answer the evaluation scale. The research procedures were: bibliographic review, application of questionnaires and data analysis. The instrument used was the Symptom Checklist-90-Revised-SCL-90-R set up as a psychological scale was named here as Multidimensional Inventory of Indicators of Psychopathological Aspects. The SCL-90-R was initially designed by Derogatis (1994) and arises with the objective of evaluating a broad spectrum of psychological problems and psychopathological symptoms. The research, with its empirical theoretical findings, allowed us to elucidate that the teacher, in a general way, experiences in his daily work situations of dissatisfaction, annoyance, complaints and many adversities, that negatively affect his well-being. Considering that of the nine affective dimensions evaluated, in all indexes they are above the normative values. At the end of the trajectory, it is inferred that teachers are in a chronic state of physical and psychological illness, considering that this reality is present in all the data found that seek to reflect on teacher health, including in the present research.

Key-words: Burnout. Teacher Training. Historical-Cultural Psychology. Mental Health.

AGRADECIMENTOS

À vida. Que me permite desencontros para valorizar os encontros. Que me permite o sofrer para valorizar o levantar. Por me dar leveza, alegrias, sorrisos, felicidade lágrimas nos meandros e trilhas que caminho.

Aos meus pais que me concederam a vida. Ensinarão-me e me impulsionaram ao crescimento.

À minha orientadora, por ter me acolhido, apoiado e inspirado em todos esses anos e pelo seu empenho e dedicação na formação de todos os seus alunos.

Aos Professores do PPGE/UECE: Ruth de Paula, Fred Costa e Lucila Moraes, pelos conhecimentos compartilhados.

Às professoras Alessandra Xavier, Ruth Maria de Paula e Layza Castelo Branco pela disponibilidade, solidariedade, atenção e cuidado aos incentivos para a conclusão da dissertação.

Às mulheres fortes e admiráveis da minha vida, que me impulsionam a seguir em frente, que transformam qualquer risada em encontro, qualquer choro em alavanca de crescimento e que trazem leveza a minha existência: Alessandra Pereira, Camila Queiroz, Camilla Santos, Camila Maia, Emilie Boesmans, Geysa Albuquerque, Isabeau Cristina, Jamile Cavalcante, Júlia Ferah, Lia Lauriano, Luana Costa, Mariana Pompílio, Mayara Luiza, Mércia Andrade, Rubia Rodrigues, Sara Bessa, Talita Leandro e Valdênia Lima.

Aos meus amigos, que me consolam, me enchem de alegria e força com palavras e abraços. É graças vocês, que suportam meus dramas e exageros, que consigo usar os obstáculos que surgem como mecanismo propulsor vida: Daniel Wolney, Fábio Pinheiro, Airton Filho, Leonardo Melo, Sebastião Soares, Diego Monnerat, Jason Maxmuller, Dário Júnior, Gladson Caldas, Wabatan Mantovanello, Iury Pereira e Robson Eduardo.

Aos meus colegas de mestrado, que me ensinam, nos detalhes, que o cotidiano acadêmico pode ser recheado de amor, leveza e companheirismo, em especial: Ana Josa, Núbia Araújo, Artur Bruno, Kleyane Veras, Januário Máximo, Stephanie Barros e Talita Leandro.

Aos colegas de trabalho do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS do Capuan, em Caucaia, que me deram suporte e tiveram paciência em momentos difíceis, em especial: Graça Castro, Elane Guimarães e Paula Guedes.

Cântico Negro

[...]

“Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se levantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!”

(José Régio)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	TRAJETÓRIA TEÓRICA E METODOLÓGICA.....	14
2.1	O MÉTODO DO HOMEM EM MOVIMENTO EM VIGOTSKI.....	14
2.2	AS QUESTÕES LEVANTADAS E AS ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO COM O OBJETO.....	20
2.2.1	Levantamento de referências bibliográficas acerca da temática.....	21
2.2.2	O instrumento e as questões levantadas.....	25
2.2.3	Delineamento da análise dos dados.....	29
2.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	30
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESPONTAR DO MAL ESTAR DOCENTE.....	31
3.1	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO EM MEIO AS REFORMAS DOS ANOS 1990.....	32
3.2	O LUGAR DOCENTE DIANTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	41
3.3	A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: A DESVALORIZAÇÃO DO PAPEL DOCENTE.....	47
4	SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR: O MAL-ESTAR DOCENTE COMO SINTOMA DE UM SOFRIMENTO COTIDIANO.....	56
4.1	COMPREENDENDO O FÊNOMENO.....	57
4.2	COMPREENDENDO O SOFRIMENTO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	64
5	OS ACHADOS DA PESQUISA: TESSITURAS DE UM INSTRUMENTO QUE MOSTRA UM PROFESSOR QUE SOFRE.....	70
5.1	INVESTIGAÇÕES SEGUNDO OS ACHADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	70
5.2	INVESTIGAÇÕES DAS DIMENSÕES DE AJUSTAMENTO EMOCIONAL....	71
5.3	INVESTIGAÇÕES DE ACORDO COM OS ÍNDICES GLOBAIS DE DISTÚRBIOS.....	73
5.4	INVESTIGAÇÕES DAS DIMENSÕES DE SINTOMAS E ÍNDICES DE GLOBAIS DE DISTÚRBIOS, COM BASE NOS VALORES NORMATIVOS E APORTE TEÓRICO ADOTADO.....	75
6	JÁ ESTAMOS CANSADOS DE TANTA TEORIA? UM CONVITE À MUDANÇA.....	80
	REFERÊNCIAS.....	85
	ANEXOS.....	95
	ANEXO 1 - TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE.....	96
	ANEXO 2 - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	98
	ANEXO 3 – INVENTÁRIO MULTIDIMENSIONAL DE INDICADORES DE ASPECTOS PSICOPATOLÓGICOS.....	100

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo discutir as reverberações trazidas pelo fenômeno intitulado como mal-estar docente na constituição da subjetividade do professor, à luz dos escritos da Psicologia Histórico-Cultural. Deste modo, buscamos investigar a presença deste fenômeno nos professores da Educação Infantil em escolas públicas de Fortaleza. Temos também como cerne compreender de que forma o mal-estar docente pode vir a influenciar na construção da subjetividade.

A expressão mal-estar docente surge como ambígua, pois denuncia que algo não vai bem, porém não é capaz de situar do que se trata esse fenômeno e o que o ocasiona. Isto é concernente com as pesquisas que eclodem acerca da temática. A maioria delas se atém a descrever os sintomas e consequências desse dito mal-estar, sem problematizá-lo de forma contextualizada. Indo na contramão dessa tendência, o presente escrito tem como pressuposto o que é dito por Facci (2004) ao asseverar que um estudo sobre o mal-estar docente deve estar ancorado em uma análise da função social da escola e do professor. Por conseguinte pretendemos aqui problematizar de que forma este fenômeno está situado em um contexto de uma dita crise econômica e educacional.

Ao buscar as causas para crescente desvalorização do papel docente, Nóvoa (1999) aponta o surgimento de diversas reformas educacionais e mudanças sociais, que fizeram o papel docente, tradicionalmente aceito, cair em desuso. Para o autor, o papel docente é fruto de uma adesão coletiva a um conjunto de valores. Deste modo, o papel docente surge como uma categoria elaborada socialmente, permeada de transformações das quais os professores deveriam ser protagonistas.

Diante dessas mudanças e reformas, que em sua maioria não têm como agente de transformação os atores sociais essencialmente influenciados por essas, surge um mal-estar docente e um sentimento de descontentamento. Resultado do despreparo dos professores para o enfrentamento dessas mudanças. Isso ocorre visto que essas mudanças geram uma ruptura do consenso social sobre a educação e o aumento de contradições e fragmentações no exercício da docência o que gera, por conseguinte, um esvaziamento dos valores educacionais (ESTEVE, 1991).

Esse esvaziamento educacional é refletido na desvalorização social e salarial docente, que vem acompanhada da complexificação dos conflitos, mudanças familiares, culminando na falta de apoio ao docente. Dessa forma, surge um mal-estar que gera crises na

constituição da subjetividade do professor, o que pode ocasionar o surgimento de doenças físicas e mentais e, desse modo, interfere no ato pedagógico.

Para a compreensão da categoria subjetividade, trazemos a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, visto ser a abordagem que embasa nossas discussões e ações. Ela compreende o homem de forma contextualizada e como sujeito ativo e transformador da realidade, processo esse que se dá a partir do desenvolvimento de suas ações. Deste modo, a subjetividade surge como um conceito relacional, que se forma a partir da interação dialética entre o interno e o externo.

Para tanto, a presente dissertação traz como questionamento norteador:

Tendo como base a aplicação do Inventário Multidimensional de Indicadores de Aspectos Psicopatológicos e os escritos da Psicologia Histórico-Cultural, qual o diagnóstico situacional da saúde mental e os principais sintomas (caso surjam) apresentados pelas professoras de educação infantil da rede de ensino pública?

Essa pesquisa, portanto, reitera a relevância do tema de formação de professores na atualidade e o interesse despertado no cotidiano como pesquisadora da temática desde a iniciação científica e enquanto psicóloga que esteve como formadora de professores da Educação Infantil durante seis meses na prefeitura municipal. Nesta experiência pude perscrutar e ser tocada pelo sofrimento de muitas mulheres, que se viam desemparadas diante de mudanças e reformas que pouco lhe eram protagonizadas, mas que muito a perpassavam cotidianamente. Costumeiramente ao me apresentar enquanto psicóloga, as professoras logo indagavam a necessidade de serem ouvidas e o quanto estavam adoecidas.

Lembro-me com avidez das palavras de uma professora que diziam “Sinto que estou enlouquecendo, me querem cuidado físico e mental, me querem educadora moral, me querem alfabetizadora e não sinto aparato nenhum, mas sim uma grande desvalorização.” Falas como essas me surgiam como muito recorrentes, porém infelizmente não me era dado, enquanto psicóloga, espaço para ouvir estas professoras, apesar de solicitado por mim, pelas professoras e coordenadoras pedagógicas. Isto porque seguimos em um modelo de formação que ainda segue enrijecida, devendo seguir de modo inflexível as orientações apresentadas de modo verticalizado. Deste modo a disposição em relação ao tema desponta como fomentadora de questionamentos e problematizações que tocam o âmbito afetivo e científico no trabalho aqui desenvolvido

Isto posto, a relevância desta dissertação é corroborada pelo parco desenvolvimento de pesquisas na temática no eixo Norte/Nordeste. Com o desenvolvimento desta, acreditamos ser possível a promoção de reflexões e o despontar de práticas mais efetivas, que busquem a partir da perspectiva do formador e docente, atender melhor as demandas destes.

O estudo apresentado é de natureza qualitativa, explicativa, e teve como campo empírico os espaços de formação continuada de Fortaleza. Os sujeitos da pesquisa foram vinte professoras da Educação Infantil que participam das atividades de formação promovidas pela prefeitura e aceitaram responder a escala de avaliação. Os procedimentos da pesquisa foram: revisão bibliográfica, aplicação de questionários e análise dos dados.

O instrumento utilizado foi a Symptom Checklist-90-Revised-SCL-90-R configura-se como uma escala psicológica foi aqui nomeada como Inventário Multidimensional de Indicadores de Aspectos Psicopatológicos. A SCL-90-R foi projetada inicialmente por Derogatis (1994) e surge com o objetivo de avaliar um amplo espectro de problemas psicológicos e sintomas psicopatológicos.

Esta escala, tipo *likert*, é de fácil aplicação e avalia o grau “de mal estar psicológico o *distrés* que uma pessoa experimenta um durante o período que vai desde o momento de desenvolvimento do fenômeno até uma semana antes da aplicação” (SANCHEZ e LEDESMA, 2009, p.1). A escala pode ser utilizada em pacientes que se encontram em tratamento psicológico ou psiquiátrico, bem como na população em geral. Assim, avalia padrões de sintomas tanto no sujeito de modo individual como pode servir para avaliar o surgimento de uma estrutura patológica em contextos coletivos.

Destarte, pretendemos aqui identificar os principais sintomas presentes nas professoras, para com isso analisar se estão correlacionados com o fenômeno do mal-estar docente. Ademais, pretendemos realizar isso de modo contextualizado social e historicamente, à luz da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Para isso dividimos a dissertação ao seguinte molde: um primeiro capítulo introdutório, um que busca elucidar o método utilizado, dois capítulos de discussão teórica, um que busca realizar a investigação crítica dos dados encontrados e, por fim, um capítulo de fechamento.

O segundo capítulo tem como objetivo elucidar sobre o percurso e delineamento metodológico da pesquisa. Este tece considerações concernentes ao método aqui adotado que é o materialismo histórico e dialético, com base nos escritos de Vigotski e, por consequência,

Marx. Neste também é trazido esclarecimentos sobre os passos de aproximação com o objeto e clarificação acerca da escala utilizada no levantamento dos dados quantitativos.

O terceiro capítulo, intitulado Formação de professores e o despontar do mal-estar docente, este problematiza a formação, as políticas e reformas educacionais enquanto mecanismos que podem promover e também evitar a eclosão do mal-estar docente. Este tem como principal base teórica os escritos de Facci (2000; 2004; 2007), Nóvoa (1999), Farias (2009), Jimenez (2010), entre outros.

O quarto capítulo apresenta algumas concepções sobre o mal-estar docente e está sustentado nos pressupostos teóricos da obra de autores como Freud (1997), Esteve (1999), Cêdo (2006), Aguiar e Almeida (2006; 2008), entre outros. Busca também realizar uma elucidação acerca da temática sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

O quinto capítulo encerra com a investigação dos achados da pesquisa, com base nos aporte teórico utilizado. Neste problematizamos as principais sintomatologia encontradas nas professoras de educação infantil, as percebendo como um adoecimento subjetivo pautado na concretude da realidade.

O sexto capítulo ratifica o objetivo deste estudo, realiza uma síntese dos resultados obtidos e ressalta a relevância desta pesquisa. Trazemos como principal conclusão a necessidade latente do irromper de pesquisas que busquem compreender a formação de professores como um mecanismo propulsor de transformação e desenvolvimento e, por isso, como um aspecto fundamental da construção da subjetividade docente. Tendo em vista que ela configura como um importante instrumento¹ para cuidar e compreender os professores que estão cada vez mais expostos ao esgotamento físico e mental. Para que se configure como medida realmente efetiva é fundamental que seja planejada de forma eficaz e buscando atender e ouvir a demanda dos professores.

Todos estes capítulos se constituem em um empenho para compartilhar uma compreensão de que o mal-estar docente não deve ser visto com um fenômeno irrelevante ou como mais uma queixa infundada apresentada pelos professores, mas sim como um fenômeno

¹ Como instrumento consideramos um objeto mediador entre o homem e o mundo. Diferentemente dos animais, o homem possui a capacidade elaborar seus próprios instrumentos, sendo esses fundamentais para a construção e reelaboração de comportamentos, tendo em vista que “uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar” (VIGOSTKY, 1998, p. 73). Desse modo, uma formação de professores que surja como um instrumento mediador é fomentadora de ações capazes de ocasionar mudanças e reflexões.

social, que surge como algo que perpassa a constituição da subjetividade, tendo em vista que toca à realidade cotidiana docente

2. TRAJETÓRIA TEÓRICA E METODOLÓGICA

2.1 O MÉTODO DO HOMEM EM MOVIMENTO EM VIGOTSKI

Nesse subtópico iremos fazer uma breve explanação acerca de como deve ocorrer o delineamento metodológico segundo Vigotski. Desse modo, de forma inicial, iremos fazer um apanhado acerca da vida e teoria do autor. Logo depois, iremos discutir o método conforme é apresentado por ele e justificar como se mostra imprescindível para o desenvolvimento do presente trabalho. Antes, porém, uma breve apresentação da biografia de Vigotski.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896 e ao longo de sua curta vida estudou Direito, História, Filosofia, medicina e Psicologia. A revolução “bolcheviche” de 1917 e o período conturbado que a sucedeu, foi o cenário político no qual ele desenvolveu sua teoria. Em função de sua morte prematura, aos 38 anos vítima de tuberculose, Vigotski acabou deixando a teoria aberta em certos aspectos, alguns dos quais foram continuados por Luria, Leontiev, Shepanov e outros.

Ao criticar a Psicologia vigente em sua época, Vigotski tomou o materialismo histórico dialético de Marx, para amparar seus estudos. Ele questionava o idealismo de algumas correntes psicológicas e, por outro lado, as limitações da reflexologia. Ele acreditava na viabilidade de uma teoria geral da Psicologia, com base no método marxista, como ratifica a sua frase abaixo.

O que pode ser buscado nos mestres do marxismo não é uma solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho, mas o método de construção. Não quero saber de graça, escolhendo um par de citações o que é a psique. O que desejo é aprender na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique. (VIGOTSKI. 1991 Pag.: 391.).

Ao se apropriar do método de Marx, Vigotski deixou claro que não iria se utilizar de justaposições, nem de citações de autores marxistas. Ele se utilizaria do método dialético do concreto de Marx com o intuito de criar uma Psicologia Científica. Ele tentou criar uma teoria que fizesse uma mediação entre o materialismo dialético, que possui uma abrangência universal, e o estudo da psique humana.

Segundo Duarte (2004), a adoção firme de uma corrente teórica não se configura necessariamente em dogmatismo, mas sim como algo que possibilita a abertura a

questionamentos não marxistas. A adoção dos conceitos marxistas de forma não justaposta proporciona a apreensão de uma teoria de uma forma globalizada e não pragmática.

A semelhança de Karl Marx que analisou o capitalismo se utilizando do materialismo histórico, assim se propôs Vigotski a analisar a psique humana. É importante salientar então, que no materialismo dialético são analisadas as questões concretas da história das sociedades. Marx ao analisar o capitalismo tinha como universal apenas o método.

Método esse que, conforme dito por Marx e Engels (1993), tem seu escopo no materialismo histórico e dialético e busca compreender “os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram, como as que produziram por sua própria ação” (p.17). O método, portanto, supera o idealismo que busca separar o conhecimento da ação, baseando-se na historicidade humana de modo que “a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida (empiristas) ou a ação de sujeitos imaginários (idealista)” (p.17).

Embora Vigotski tenha dialogado, em leituras, com renomados autores da Psicologia ocidental como Freud, Piaget e Jung, apenas recentemente suas ideias foram conhecidas no ocidente. Os primeiros livros traduzidos foram *Pensamento e Linguagem* (1996) e *A Formação Social da Mente* (1998). Ambos os livros tiveram a versão norte americana como primeira tradução, que não foi feita literalmente do Russo, sendo portando um resumo da teoria de Vigotski, como explicitam os tradutores no prefácio “Certas discussões polêmicas teriam pouco interesse para o leitor contemporâneo e deveriam ser eliminadas, em favor de uma exposição mais clara” (VYGOTSKI, 1989. P 12).

Segundo Sève (apud DUARTE, 2007), os cortes polêmicos que foram abreviados na tradução foram as ideias marxistas de Vigotski. O fato é que a maioria dos estudos, sobre sua teoria do psicólogo, foi realizada através da tradução norte-americana. Apenas em 2001, é publicada uma versão mais compromissada com a obra, que teve a adição de aproximadamente 200 páginas em relação às traduções anteriores.

Considerando o contexto de guerra fria vivido pela Rússia e EUA durante muitas décadas, não surpreende que ideias acerca do comunismo fossem omitidas ou distorcidas, no panorama das ciências norte-americanas. Além disso, as obras de Vigotski também sofreram censura do governo stalinista, visto que apesar da construção da Psicologia de Vigotski ter sido sob o pilar do materialismo histórico e dialético. O autor fez leitura de praticamente todos os clássicos e escritos da Psicologia e dialogou com estes, com o objetivo de refutá-los.

Entretanto, essa conduta foi desaprovada por Stálin, que deu a ordem de serem queimadas em 1936 (logo depois da sua morte) as obras de Vigotski. O autor teve suas obras liberadas ao ocidente apenas nos anos 1960, ainda mediante censura, diante do processo de abertura da União Republicana Socialista Soviética – URSS.

A conjectura da sociedade contemporânea, dita globalizada, tende a integrar de forma unificada a medicina, os meios de comunicação, a moda e, inclusive, as teorias apropriadas pela academia. Porém, ao fazer isso, corre-se o risco de negar a historicidade das teorias, visto que elas surgiram e se desenvolveram em conjunturas singulares. Corre-se o risco também de interpretar conceitos de forma errônea, visto que eles são constituídos socialmente e podem se modificar ao longo dos anos.

O cenário, até aqui desenhado, evidencia que a teoria de Vigotski é passível de múltiplas interpretações e apropriações na sociedade global, que ao tentar integrações, muitas vezes, esquece-se da historicidade. Ao aderir a globalização, a sociedade contemporânea também caminha para uma especialização das teorias. Mas, para que haja uma “globalização especializada” é feita uma assepsia histórica que busca um enquadramento da teoria de Vigotski em padrões e classificações, pondo de lado o método e o contexto da teoria do autor.

A leitura dos postulados de Vigotski sem referência ao marxismo empobrece os conceitos propostos pelo autor. É comum a tentativa de classificações limítrofes a sua teoria, como, por exemplo, enquadrá-la na mesma vertente que a epistemologia de Jean Piaget. Nessa direção, muitos estudiosos consideram a sua teoria como interacionista, conceito que não cabe naquilo que Vigotski chamaria de social. As relações sociais ditas pelo autor, não são apenas as interações dos indivíduos ou entre estes e os objetos que se dão a conhecer. Essa visão, algumas vezes, permite que Vigotski seja situado como organicista, interacionista, construtivista, etc.

Para compreendermos o social em Vigotski, temos que voltar a Marx. Para Tuleski (2008), muitos autores ao se apropriarem da teoria de Vigotski restringem o social à pequenos grupos. As relações sociais no sentido dado por Marx são ações produtoras e transformadoras de comportamento. Elas são condutas e formas de pensar, constituídas pelo ser humano no decorrer da história. A esse respeito o próprio Vigotski nos esclarece seu pensamento ao afirmar que cada pessoa é “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” (2000, p. 33). Percebe-se que só temos um sujeito porque ele é constituído em

contextos sociais, que resultam da ação concreta de seres humanos ao organizar o seu modo de vida coletivamente.

Newton Duarte (2007) salienta importância de resgatar a historicidade da teoria de Vigotski e o seu estudo concomitante com outros autores da Psicologia Sócio-Histórica como Luria, Leontiev, Davidov, entre outros. O resgate a historicidade nos refere ao método marxista que é adotado por Vigotski e é através dele que deve compreender o que é o social de Vigotski.

À vista disso, a Psicologia de Vigotski já surge alinhada com o método do materialismo dialético. Dado que essa teoria surge de forma inovadora e não coadunada com as teorias homogêneas da Psicologia, surge como necessário o despontar de um novo método, como é aqui dito por Vigotski

Qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. [...] A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos. (VIGOTSKI, 1991, p.200)

No texto intitulado *Problemas de Método* (1991), localizado no Tomo 2 de suas *Obras Ecogidas*, Vigotski realiza uma diferenciação entre os métodos clássicos utilizados pela Psicologia e as inovações que o seu método elenca. Em seu texto o autor deixa claro que “uma estrutura estímulo-resposta para a construção de observações experimentais não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento.” Desse modo, os métodos correntes só poderiam auxiliar na compreensão de comportamentos mais básicos e inferiores, destarte que para a compreensão de comportamentos complexos deve-se empreender uma metodologia que apreenda o homem como um ser dotado de comportamentos complexos e que se diferem dos animais.

Para realizar a diferenciação entre homem e animal, Vigotski (1991) utiliza-se dos escritos acerca da dialética trazidos por Engels, de modo que o autor postula que “O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido.” (p.10) Desta maneira, a diferença crucial entre o homem e os animais é que o ser humano surge como um sujeito intrinsecamente histórico, fazendo-se necessário, portanto, o elaborar de uma abordagem quem venha a superar as concepção naturalistas que até então eram as mais correntes.

O autor também tece críticas ao modelo dualista cartesiano, que difere o comportamento e a mente e nega a historicidade humana. O autor defende um método que seja situado na totalidade, a qual deve servir como embasamento para a compreensão do desenvolvimento da consciência.

Os estados subjetivos – isolados do espaço e de suas causas- não existem por si mesmos. E, pela mesma razão, tampouco pode existir a ciência que os estuda. Estudar o comportamento da pessoa sem a psique, como quer a reflexologia, é tão impossível como estudar a psique sem o comportamento. (VIGOTSKI, 1991, p. 26)

Nessa busca de superação, o autor encontra na dialética um *locus* fértil de compreensão do homem. Ele admite a influência da natureza sobre o homem, entretanto reforça que “homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência” (VYGOTSKY, 1991, p.70). E esse pressuposto surge como elemento basilar de toda sua teoria, pois formula que o homem modifica a natureza e a transforma, no mesmo movimento em que modifica a si mesmo.

No seu texto *O problema do método* (1991), Vigotski alerta para os perigos que podemos correr ao nos aventurarmos a estudar a psicologia de forma historicizada, o autor nos admoesta que conceber a historicidade humana não é estudar fatos passados (sendo esse um erro deveras comum), conforme é elucidado pelo autor

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de, desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que "é somente em movimento que um corpo mostra o que é". Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. Como afirmou P.P. Blonsky, "o comportamento só pode ser entendido como a história do comportamento" (7). (p.46)

Desse modo, para o autor, os estudos acerca do humano devem ocorrer com base na sua historicidade, que é, portanto, estudá-lo como ser que muda e se movimenta de forma perene. Para compreendermos o psiquismo devemos estudá-lo voltados para compreender o movimento histórico do processo de humanização e que só foi possível graças ao desenvolvimento dos símbolos e signos elaborados pelas humanidade. Conforme é dito a seguir pelo autor,

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando numa investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas consiste seu fundamento. (Vygotsky, 2001, v.3:67-68)

Para o autor, o cotidiano e os fatos devem surgir como a força motriz da investigação na psicologia histórico-cultural. Ou seja, “é através da análise da realidade científica e não por meio de raciocínio abstrato que pretendemos obter uma ideia clara da essência da psicologia individual e social – como aspectos de uma mesma ciência – e do destino histórico de ambas” (VIGOTSKI, 2004, p. 210). É a partir da realidade objetiva que a pesquisa deve partir. Esse postulado, no nosso entendimento, vem a reforçar o caráter inovador do método, posto que coloca a pesquisa como um recurso acadêmico, mas que tem como base o cotidiano e a realidade concreta.

Gostaríamos de salientar que a escolha pelo psicologia histórico-cultural e o método advindo desta, se deu por acreditamos que a teoria surge como um mecanismo que vem a nos embasar e nos direcionar de maneira eficaz. Antes de empreender uma busca pela compreensão de comportamentos humanos, Vigotski se aprofunda na compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano. Consideramos que o método de uma pesquisa surge como o momento fundamental que vai embasar, coordenar e dar suporte a todas ações que serão lançadas, estando, portanto de acordo com a seguinte asserção de Vigotski:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VIGOTSKI, 1991, p. 46)

Ademais, queremos salientar que para compreendemos Vigotski, na atualidade, precisamos lembrar que sua teoria foi concebida sob a égide da possibilidade de sociedade igualitária, embora com muitos problemas por solucionar. Portanto, ao nos apropriar de sua teoria, não podemos isolar os elementos que a influenciaram. É importante evitar a fragmentação da teoria, buscando a apreensão de seus princípios e métodos tal como o autor os defendeu. Só assim, poderemos refletir criticamente sobre as necessidades e demandas da sociedade contemporânea à luz da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.

2.2 AS QUESTÕES LEVANTADAS E AS ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO COM O OBJETO

Buscando seguir os delineamentos traçados por Vigotski, partimos do fenômeno concreto e cotidiano que é o “mal-estar docente”. Entretanto, para chegar no fenômeno sentimos a necessidade de discorrer acerca da formação dos professores, acreditando que o momento formativo é (ou deveria ser) também um lugar de aprendizagem e de transformação.

Em vista disso, constatamos que para falar do fenômeno que partimos se fazia imprescindível discorrer acerca da formação de professores. E fomentados pelo pressuposto de que a realidade se transforma ao longo da produção humana, realizamos um apanhado histórico acerca dos movimentos, mudanças e contradições que permeiam a área da formação de professores.

Com isso percebemos que as atuais políticas de formação são embasadas em teorias que não abarcam a historicidade do humano e que não reforçam o papel do professor, desencadeando um crescente esvaziamento e desvalorização do trabalho docente. Entendendo o homem como um ser complexo que se apropria de forma abstrata e subjetiva a realidade, acreditamos que os atuais modelo de formação podem potencialmente surgir como fomentadores do fenômeno do mal-estar docente, causando assim um prejuízo na saúde mental dos professores.

Com base nisso, empreenderemos uma investigação em campo com o objetivo de compreender, através da perspectiva dos próprios professores, sobre de que forma maneira o fenômeno intitulado mal estar docente pode interferir na construção da subjetividade no cotidiano pedagógico.

Para isso, iremos investigar aspectos da saúde psíquica dos professores, buscando perscrutar sobre de que modo a prática pedagógica pode surgir como desencadeadora de eventos estressantes. Tentaremos também apurar acerca de como os elementos protetores da saúde mental e promotores de recursos subjetivos que ajudam os professores a lidarem com os desafios da prática docente.

A pesquisa se realizará em duas escolas municipais de Fortaleza. Deste modo, os sujeitos da pesquisa serão os professores dessas duas escolas de ensino médio e profissionalizante de Fortaleza. Os procedimentos da pesquisa serão: revisão bibliográfica, aplicação de questionários e análise dos dados.

2.2.1 Levantamento de referências bibliográficas acerca da temática

O processo de revisão bibliográfica é inerente a qualquer pesquisa que tenha como objetivo fazer uma real apuração e problematização acerca de uma temática. Desse modo, essa etapa é necessária e indispensável a qualquer tipo de investigação, visto que é a partir dela que poderão ser levantadas hipóteses e será também analisado a relevância da pesquisa empreendida. Desse modo, “Revisão da literatura é o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica.” (MENDES, 2008). A revisão de literatura pode ser narrativa, sistemática e integrativa.

A revisão sistemática tem como característica ser metódica, científica e passível de reprodução. Também objetiva testar hipóteses e/ou responder perguntas. Para isso utiliza métodos sistemáticos e explícitos para recuperar, selecionar e avaliar os resultados de estudos relevantes. Assim é um processo rigoroso de pesquisa com objetivo de avaliar práticas e pensamentos, oferecendo subsidio para projetos, intervenções e tomadas de decisão. A Revisão integrativa consiste na análise exaustiva e rigorosa da literatura, com o objetivo de compreender um fenômeno e, por ser ampla, pode combinar diversos tipos de metodologia e objetivo.

A revisão aqui traçada foi a revisão narrativa, visto que não tem como objetivo esgotar todas as fontes de informações e não tem como recurso a aplicação de estratégias exaustivas e rigorosamente científicas. Segundo Mendes (2008) é “adequada para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso”.

Com o objetivo de compreendermos a relevância do fenômeno que pretendemos abordar e também perceber a partir de quais perspectivas ele tem sido analisado, fizemos um levantamento no catálogo de dissertações da CAPES, com o descritor “mal-estar docente” e utilizando-se do recorte temporal de 10 anos (2005-2015). A escolha por esse banco de dados deu-se pois queremos analisar as produções acadêmicas realizadas nos últimos dez anos que utilizaram-se da temática. E também porque acreditamos que os escritos acadêmicos surgem como elaborações abstratas do cotidiano que também influenciam na leitura e construção da realidade, destarte “a pesquisa em educação é também uma forma de relação pedagógica/hegemônica não podendo ser neutra em relação à cultura, mas, sobretudo, como produtora de cultura e visão de mundo mais elaboradas” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 28)

Com os dados colhidos construímos o seguinte quadro:

Quadro 1- Dissertações e Teses sobre Mal-Estar Docente.**(Continua)**

Título do trabalho	Metodologia e/ou Abordagem Teórica	Estado/Região
1. Indicadores de mal estar docente em escolas públicas municipais de Salvador	Estudo de campo de natureza qualitativa, na perspectiva teórica da Psicanálise	Bahia/Nordeste
2. A formação continuada como viés de bem/mal estar docente	Estudo de campo de natureza qualitativa	Rio Grande do Sul/ Sul
3. Bem-estar e mal estar dos professores no colégio Marista Pio XII de Nono Hamburgo - RS	Estudo de caso de natureza quanti-qualitativa	Rio Grande do Sul/ Sul
4. Níveis de mal/bem estar docente de autoimagem e autoestima e de autorealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre	Estudo de campo de natureza quanti-qualitativa	Rio Grande do Sul/ Sul
5. O mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil	Estudo de caso	Rio Grande do Sul/ Sul
6. Mal-estar docente e sofrimento psíquico: o caso de professores de uma escola da rede municipal de Uberaba	Estudo de caso	Minas Gerais/Sudeste
7. Psicanálise e Educação: o mal-estar do professor universitário na atualidade	Pesquisa bibliográfica na perspectiva teórica da Psicanálise	Paraná/Sul
8. O bem-estar na Escola Salesiana: evidências da realidade	Estudo de caso	Rio Grande do Sul/ Sul
9. Prazer e sofrimento no trabalho de professores do ensino fundamental e médio: estudo de caso em uma escola estadual da cidade Curvelo – MG	Estudo de caso na perspectiva teórica da Psicodinâmica do trabalho	Minas Gerais/Sudeste
10. Grupo de sensibilização e criatividade: espaço de retomada de bem-estar/autoimagem/autoestima de educadores	Estudo de caso na perspectiva teórica construtivista	Rio Grande do Sul/ Sul

(Continuação)

11. O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública	Estudo de caso na perspectiva interacionista	São Paulo/Sudeste
12. Bem-estar docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre	Estudo de campo de natureza quali-quantitativa	Rio Grande do Sul/ Sul
13. Profissão professor – desafios e possibilidades do direito ambiental laboram frente ao mal-estar docente	Pesquisa bibliográfica	Rio Grande do Sul/ Sul
14. O mal-estar no trabalho de professoras das séries iniciais do ensino fundamental de Porto Velho	Estudo de caso	Rondônia/Norte
15. O mal-estar docente em gestores escolares	Estudo de campo	São Paulo/Sudeste
16. Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente	Estudo de caso na perspectiva teórica da Psicanálise	Brasília/Centro-oeste
17. A escola que adoce: o professor, suas condições de trabalho e o mal-estar docente	Estudo de caso	Rio de Janeiro/Sudeste
18. Aquele que entre vocês for menor será o maior: prática escolar, cotidiano e adoecimento	Estudo de caso	Minas Gerais/Sudeste
19. Atividades Artísticas com teor terapêutico suas contribuições para compreensão do ser humano professor	Estudo de caso	Santa Catarina/Sul
20. A violência na escola como um sintoma do mal-estar juvenil e institucional na pós-modernidade: a voz do(c)ente	Estudo de caso na perspectiva teórica da Psicanálise	Brasília/Centro-oeste

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Foram encontradas vinte teses com o recorte temporal de dez anos, das quais treze configuram-se como estudo de caso, cinco como estudo de campo e duas pesquisas bibliográficas. Muitas das pesquisas não tinham sua metodologia específica. Para sistematizarmos melhor a pesquisa aqui delineada, realizamos uma leitura parcial de todos trabalhos e buscamos classificar as pesquisas conforme o sugerido por Gil (2008) ao que concerne a classificação dos procedimentos técnicos adotados.

Percebemos também que dos vinte trabalhos adotados, apenas sete deixavam claro quais as perspectivas teóricas eram adotadas. E desses, quatro tinham como norte a abordagem teórica psicanalítica, esses dados sinalizam, portanto, que os discursos que mais problematizam a temática partem da perspectiva da Psicanálise. Surge como de grande relevância e com aspecto inovador estudarmos o fenômeno do mal estar docente na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural.

A maioria dos trabalhos foram elaborados a partir de estudo de caso e tinham como objetivo descrever e realizar diagnósticos do mal estar docente, através da aplicação de instrumentos e entrevistas, não realizando uma contextualização social do fenômeno, mas se resignando a descrever sintomas e situações que surgem como estressoras. Ademais que nenhuma publicação é proveniente da região nordeste, o que surge como algo preocupante, visto que a maioria das pesquisas são estudos de caso, fazendo com que a realidade nordestina tenha sido largamente negligenciada ao que concerne a temática.

Nosso levantamento vai ao encontro ao realizado por Alves (2015) que ao realizar uma revisão integrativa tendo como bases de dados da Literatura Latino-Americano e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com os descritores saúde mental, docentes e Brasil percebeu que apenas 15,38% das pesquisas encontradas eram provenientes do Nordeste, havendo uma forte concentração de produções no eixo sul e sudeste. A autora também aponta que a maioria dos artigos encontrados se atém a realizar uma descrição e avaliação da saúde mental e sofrimento dos professores, não havendo nenhum artigo que busque ir além da descrição vindo a contextualizar e buscar práticas que venham a promover a saúde dos professores e auxiliar no enfrentamento do mal estar docente.

À vista desse cenário, a presente pesquisa afirma-se como inovadora tendo como recurso basilar o portal CAPES, pois vem a tratar o fenômeno do mal estar docente na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural. Tendo em vista que antes mesmo de iniciarmos

nossa vivência em campo, tivemos primazia por realizar uma contextualização histórico social fenômeno, surgimos também como relevantes nesse aspecto. Desse modo, a pesquisa bibliográfica veio a ratificar a relevância da pesquisa que aqui empreendemos além de oferecer subsídio e fomento para os nossos escritos e aportes teóricos.

2.2.2 O instrumento e as questões levantadas

O questionário foi aplicado em professoras da Educação Infantil que participam das atividades de formação de professores, a aplicação se dará somente após ser assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que está disposto de forma anexa (Anexo 1) ao presente escrito. A aplicação se dará de forma presencial, de maneira que a pesquisadora estará disponível para eventuais dúvidas. Já no termo de esclarecimento serão disponibilizados os contatos das pesquisadoras, caso surja alguma eventual dúvida por parte dos docentes.

Junto da aplicação do instrumento, solicitamos que os professores respondam a um questionário socioeconômico, disposto no anexo 2, com o objetivo conhecermos a realidade contextual dos sujeitos da pesquisa. Acreditamos que isso trará fomento para uma melhor compreensão e análise dos dados que virão a surgir.

O instrumento que foi aplicado (disposto no Anexo 3) é uma escala que surge de forma inovadora ao ser aplicada com a população docente. Trata-se de um instrumento que foi desenvolvido por Derogatis (1994) também conhecida como Symptom Check List-90-Revisado, SCL-90-R ou Inventário Multidimensional de Indicadores de Aspectos Psicopatológicos. Esse é um instrumento de reconhecida utilidade para a detecção de uma ampla gama de sintomas psicopatológicos. Segundo Fuentealba e Bravo (2008) a ampla evidência em favor da utilidade, eficiência e validade do SCL-90-R estimulou sua adaptação transcultural, com versões em mais de 20 idiomas.

É um instrumento que tem sido utilizado em larga escala por profissionais da saúde mental, visto que pode ser usado com o intuito de avaliar clinicamente o grau, intensidade e dimensão dos sintomas psicopatológicos. Além de também ser utilizado para analisar a eficácia dos psicotrópicos nos seres humanos.

A escala foi desenvolvida por Leonard R. Derogatis e foi publicada de forma inicial em 1975, ela foi criada para investigar e analisar o nível dos sintomas psicopatológicos dos pacientes psiquiátricos, dos pacientes clínicos e também de pessoas da comunidade em

geral. Ele não se configura como uma análise da personalidade, mas se abstém a realizar uma reflexão acerca dos níveis dos sintomas psicopatológicos que estão presentes no momento em que a escala foi aplicada.

O Inventário Multimensional de Indicadores de Aspectos Psicopatológicos ou SCL-90-R é composto por 90 itens em apresentados em escala *likert* (escala graduada em cinco pontos). Cada item é composto por uma proposição e através de um auto relato os respondentes indicarão em que grau a proposição está presente em seu cotidiano, variando de Nenhum Pouco até Extremamente.

A escala tem seus itens divididos em nove dimensões de sintomas que são: Somatização (S), Obsessividade Compulsiva (OC), Sensibilidade Interpessoal (SI), Depressão (D), Ansiedade (An), Hostilidade (H), Ansiedade Fóbica (AF), Ideias Paranoides (IP) e Psicotismo (Ps). De modo objetivo, apresentaremos aqui em que se configuram as nove dimensões primárias de sintomas, conforme o apresentado no manual do SCL-90-R (Derogatis, 1994, p.9-11).

A Somatização (S) diz respeito dos sintomas que surgem a partir da percepção da desregulação e dor corporal. As queixas localizam-se principalmente nos sistemas cardiovascular, gastrointestinal e respiratório. Dores e desconfortos advindos da ansiedade são também correlacionados à Somatização.

A dimensão da Obsessividade Compulsiva (OC) incorpora os sintomas que são relacionados à síndrome clínica com o mesmo nome. Esta tem como característica pensamentos e impulsos repetitivos, que habitualmente não são socialmente aceitos. A dificuldade de concentração também surge como um comportamento característico dessa dimensão.

A Sensibilidade Interpessoal (SI) reflete sentimentos de inferioridade e inadequação. Essa é composta por atos de auto depreciação, falta de confiança, desconforto em situações sociais e autoestima baixa.

A Depressão (D), tal qual a OC reflete as características clínicas da depressão. Aonde sintomas como distúrbio de humor, baixo interesse na vida, falta de motivação e falta de energia surgem como preponderante. Ademais surgem também sentimentos de perda constante, pensamentos suicidas, entre outros.

A Ansiedade (An) é composta por sinais como o nervosismo, tensão, ataques de pânico, sentimento de perigo iminente e medo. Esta também é composta por sintomas somáticos.

A Hostilidade (H) é configurada por pensamentos, sentimentos e ações que são permeadas de afetividade negativa e raiva. Esta dimensão possui três modos de expressão que são: agressão, raiva e ressentimento.

A Ansiedade Fóbica (AF) assemelhasse a “agorafobia”, sendo uma resposta exagerada e continua a uma situação, pessoa, lugar, objeto ou situação que é irracional e desproporcional, levando ao comportamento desenfreado de fuga e esquiva.

A dimensão das Ideias Paranoides (IP) é simbolizada por um modo desordenado de pensamento. As características que surgem principalmente são: pensamento projetivo, hostilidade, desconfiança exagerada, crenças grandiosas e centralidade.

O Psicoticismo (Os) diz respeito de comportamentos esquizoides, como alucinações e pensamentos controlados por delírios, isolamento, afastamento da vida social, entre outros. Desse modo, são incluídos nessa dimensão o primeiro grau de sintomas da esquizofrenia.

Essas são, portanto, as nove dimensões primárias de sintomas da SCL-90-R, aonde cada dimensão foi verificada empiricamente e possuem significância clínica, ou seja, apresentam resultados que estão pautados na vida real dos respondentes.

Dos noventa itens que configuram o Inventário, apenas sete não estão correlacionados a nenhuma dimensão, entretanto eles foram incluídos pois “possuem significância clínica, eles contribuem para o escore global e são utilizados na avaliação final” (p.18).

Ao que concerne à aplicação da escala, são imprescindíveis alguns cuidados para que não haja a desvalidação do resultado. De acordo com o que é apresentado no manual, é fundamental que o inventário seja apresentado de modo positivo e breve, o respondente deve sempre responder com boa vontade e de modo cuidado, sendo fornecido tempo hábil para que ele possa refletir sobre cada questão.

Essas condições foram todas asseguradas às professoras que responderam ao inventário. De modo, inicial esclarecemos qual o objetivo do instrumento e da pesquisa que estava sendo desenvolvida e também elucidamos que as respondentes eram livres para responder ou não as questões. Salientamos também que as professoras tinham tempo

necessário disponível para o preenchimento dos itens e, caso elas achassem pertinente, poderiam levar o instrumento para casa e assim responder as questões de modo mais calmo e tranquilo.

Segundo o apresentado pelo manual, o SCL-90-R requer aproximadamente 15 minutos para ser respondido, porém pessoas que tem maior consciência de si demoram mais tempo.

De acordo com o manual, a SCL-90-R é interpretada tendo como base as nove dimensões de sintomas psicológicos e três índices globais de distúrbios, que são: Índice Global de Severidade – (IGS), Índice de Distúrbio de Sintomas Positivos (IDSP) e Total de Sintomas Positivos (TSP). Os índices fornecem uma maior flexibilidade na avaliação dos respondentes e surgem como “indicadores de aspectos distintos das desordens psicológicas” (Derogatis, Yevzeroff e Wittelsberger, 1975, p. 30).

Para o cálculo dos resultados, é realizada a soma dos valores de zero a quatro para cada item respondido em cada uma das nove dimensões e os sete itens adicionais. A soma dos pontos é dividida pelo número de itens da dimensão. Caso o sujeito não tenha respondido todos os itens da dimensão a divisão se dá pelos itens que foram respondidos.

O cálculo dos índices globais é realizado do seguinte modo: Índice Global de Severidade (ISG) é calculado pela soma dos pontos nas nove dimensões e os itens adicionais. A soma é dividida por todos os itens respondidos. O Total de Sintomas Positivos (TSP) é derivado dos itens que não foram marcados como zero. O Índice de Distúrbio de Sintomas Positivos (IDSP) é calculado através da divisão da soma de todos os itens válidos pelo TSP.

Segundo Derogatis (1994), a função de cada uma dessas medidas globais é comunicar num escore simples o nível ou intensidade de um distúrbio psicológico de um indivíduo. Cada medida reflete alguma coisa dos diferentes aspectos dos distúrbios psicológicos. O Índice Global de Severidade (IGS) é o melhor indicador da situação atual de desordem. O Índice de Distúrbio de Sintomas Positivos (IDSP) reflete a intensidade dos sintomas apresentados. O Total de Sintomas Positivos (TSP) consiste no retrato do número de sintomas apontados pelos respondentes. Para definir se o sujeito é um caso de risco é utilizado o IGS, aonde caso o escore seja maior que 63 a escala aponta que o caso é alarmante.

Vale ressaltar que o uso do instrumento quantitativo, não desconsidera que a psique é sistêmica e que na avaliação de sintomas psicopatológicos é preciso considerar

dimensões sociais e culturais, bem como situar o sujeito de forma sistêmica e integral. Acreditamos também que utilizar um instrumento confiável e validado com critérios científicos de modo empírico em várias populações, pode vir a colaborar de modo significativo para o avanço nas pesquisas que buscam compreender os estados de mal estar dos professores. Além disso, pode vir a fornecer subsídios para que ações e estratégias possam ser lançadas com o objetivo de proporcionar o enfrentamento ao mal estar docente. Ademais, ratificando nossa escolha, Cuevas et al (1991) destacam que os estudos mostram que em populações com sintomatologia características, o valor de diagnóstico/orientação do SCL-90-R é maior.

2.2.3 Delineamento da análise dos dados

Apesar do uso de um instrumento de escala do tipo *Likert*, que é comumente utilizados nas análises quantitativas e a correção dos instrumentos ter se dado de modo matemático e até mesmo exaustivo, a leitura dos índices deu-se de modo qualitativo e crítico. Destarte, a metodologia é portanto majoritariamente qualitativa, entretanto, dialoga com aspectos da dinâmica quantitativa. O que é compreendido como uma integração rica e que deve ser fomentada, tendo em vista que assim buscamos a descristalização de uma habitual dicotomia entre as metodologias qualitativas e quantitativas.

A análise dos dados será feita a partir de uma abordagem qualitativa visto que esta procura compreender os fenômenos sociais e individuais sem se preocupar com generalizações, mas que busca compreender o outro (MARTINS; BICUDO, 1989). Segundo Minayo (2012), compreender é o principal verbo de uma pesquisa qualitativa, já que tal verbo indica um ato de se colocar no lugar do outro, compreendendo a singularidade dos indivíduos e percebendo a subjetividade como a forma de expressão do viver humano.

Desse modo, a análise ocorrerá através da definição de categorias temáticas, que serão percebidas por uma abordagem ontológica, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, que entende o homem de forma contextualizada e como sujeito ativo e transformador da realidade, onde esse se transforma junto com o desenvolvimento de suas ações

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram professoras da educação infantil do município, que participam das ações de formação de professores. A aplicação do instrumento se deu em uma turma da formação, escolhida aleatoriamente. Antes da aplicação do instrumento, a pesquisa foi esclarecida e as professoras ficaram cientes de seu objetivo.

Todas as docentes respondentes lecionam no segmento pré-escolar (Infantil IV e V). Esta escolha se deu devido, a estas professoras terem a sua formação continuada principalmente pautada nas atividades de letramento, tendo em vista que esse período passa pelo Processo de Avaliação da Escrita do Nome Próprio, esta é uma avaliação que deve ser realizada ao longo do ano letivo e tem como escopo avaliar se os alunos conseguem escrever e reconhecer as letras do seus nomes e de seus colegas. À vista disso, esse segmento surge como o principal alvo de cobranças, fazendo com que as professoras sintam-se comumente cobradas, tornando-se importante a inserção dessas enquanto sujeitos da pesquisa.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESPONTAR DO MAL ESTAR DOCENTE

Diante do referencial teórico escolhido, que é o da Psicologia Histórico-Cultural, escolhemos utilizar uma abordagem ontológica como ponto de delineamento metodológico. Compactuamos com uma concepção de homem que surge como sujeito participativo, crítico e transformador. Dessa forma, buscaremos situar o objeto de pesquisa de forma contextualizada, não o percebendo como passivo diante da investigação. A escolha por uma abordagem ontológica também se dá por acreditarmos na dialética relacional do homem, como ser que se transforma junto da realidade. Sendo, portanto, fundamental a compreensão da historicidade e temporalidade dos fenômenos (SANCHEZ et al. 2005).

Como elucidado por Tonet (2013), uma abordagem ontológica busca compreender o objeto, tendo como ponto de partida o próprio objeto. Desta forma, para compreendermos quais as mudanças e contribuições (caso tenham ocorrido) que a formação continuada tem trazido para o cotidiano do professor, se faz necessário compreendermos o que vem a ser a formação continuada segundo sua formulação. Visto que, como dito por Tonet (2013), “numa perspectiva ontológica, a primeira pergunta a ser respondida não diz respeito ao conhecer, mas ao ser. Em primeiro lugar responde-se a pergunta “o que é o ser, o que é a realidade?” (p. 14).

Desse modo, buscaremos compreender sobre a realidade da profissão docente. Faremos uma contextualização breve acerca do desenvolvimento da profissão, tendo como cerne as políticas de formação e de que modo essas abarcam o papel e o ofício do que é ser professor.

Coadunando com a escolha metodológica que realizamos, situamos o objeto de pesquisa como algo que se desenvolve de modo indissociável com a totalidade. Ademais, partindo do método de Vigotski, compreenderemos as relações sociais como fundamentais para que haja uma análise correta dos fenômenos, haja vista que estes sempre estão pautados na totalidade e na materialidade. Destarte, o objeto de pesquisa será compreendido como algo complexo e que se apresenta em perene movimento. Desse modo, para a compreensão dele, devemos percebê-lo de situado em um contexto histórico.

Desta maneira, nesse capítulo buscaremos nos comprometer com os princípios metodológicos apresentados por Vigotski (1991), percebendo, portanto o objeto como algo que deve ser compreendido em seu movimento processual e histórico e não apenas em seu

aspecto objetivo. Posto isso, tal como Vigotski empreendeu sua pesquisa acerca do psiquismo buscando compreendê-lo tendo como base o seu desenvolvimento histórico, cultural e social, aqui buscaremos apreender o mal estar docente e a subjetividade do professor, tendo como pano de fundo apreender o desenvolvimento da elaboração social e política do que é ser professor.

3.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO EM MEIO AS REFORMAS DOS ANOS 1990

Como salientado por Weber (2015), a docência é o ofício dos professores, entretanto este ofício ultrapassa a tarefa de ministração de aulas. Conforme é ilustrado no artigo 13 da lei 9.394/96, que é o artigo que expõe quais são as tarefas do professor, podemos perceber que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência, no qual ela surge como uma atividade especializada que tem sido permeada por inovações.

A Lei n. 9.394/1996, denominada Nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão *profissional do ensino*, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão *profissionais da educação*, a qual, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa, e inclui a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão. [...] A Lei n. 9.394/1996 explicitou a complexidade envolvida na atividade de ensino, apresentando as incumbências dos docentes (art. 13) e as dos estabelecimentos de ensino (art. 12), aspectos que, certamente, não podem ser desconsiderados em processos formativos. (WEBER, Silker, 2015, pag. 8)

Com isso, inferimos que o professor passa a ser considerado um profissional que deve dominar e sistematizar conteúdos previamente estabelecidos, devendo estar de acordo com os delineamentos traçados pelas políticas educacionais e instruções acadêmicas. Desse modo, o professor se vê mergulhado em um universo de novas organizações de trabalho, aonde são notórias as mudanças reguladoras e, por consequência, práticas da instância educativa.

Mudanças essas que são bem explicitadas por Lessard e Tardif (2008), autores que buscam fazer uma breve contextualização acerca desses câmbios e dessas inovações, tendo como cerne as crises que despontam no sistema educacional. Os autores asseveram que desde o fim da segunda guerra mundial o ensino é colocado amplamente em uma situação de crise. A causa disso tem sido atribuída a massificação e generalização do ensino e, portanto, a eclosão de um sistema que se pretendia universal e unificado. Ademais a escola passa a ser

colocada como um mecanismo capaz de preparar a mão de obra, tendo o papel de promover a democracia e a mobilidade social.

A escola como propulsora da democracia é trazida por Saviani (2000;2008) como uma objetivo claro da pedagogia tradicional. Nessa perspectiva, a educação é concebida como um antídoto à ignorância. A escola, tem nesse âmbito, a função de difundir os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade de forma sistematizada através disciplina. Tem também a função de transformar os homens em cidadãos. Para tanto, nessa perspectiva contava com professores bem preparados e escolhidos através de exigentes seleções, cabendo ao aluno assimilar passivamente os conteúdos transmitidos. Para o autor, o entusiasmo por esse tipo de ensino foi progressivamente diminuindo, dando espaço para a pedagogia nova e a eclosão de diversas mudanças,

Para Lessard e Tardif (2008) o sistema ensino foi palco de múltiplas mudanças que teoricamente emergiram de forma consensual e que partiam de uma demanda social de escolarização advindas da prosperidade pós-guerra e da necessidade de mão de obra qualificada. Todas essas modificações acarretaram em mudanças nas ofertas de educação e na estrutura curricular e hierárquica do sistema educacional e, portanto, das práticas docentes.

Buscaremos agora elucidar essas mudanças à luz das ideias trazidas por Charlot (2013) em seu livro “Da relação do saber com às práticas educativas”. Para o autor essas modificações se deram segundo a lógica de atuação do Estado, de forma que a elaboração dos sistemas escolares foi realizada, nos países do Primeiro Mundo, em três momentos. Para o autor os períodos são divididos em:

Estado Educador que construiu a escola primária para todos, o Estado Desenvolventista que generalizou o ensino fundamental e o Estado Regulador que precisa universalizar o ensino médio. Em cada uma dessas figuras, relação entre educação e trabalho, cada vez diferente, é fundamental para se entender a forma do Estado (CHARLOT, 2013, pág. 79).

Passa-se, então, a buscar uma escola que seja aberta ao público, uma escola que se enquadre nos padrões de uma sociedade dita democrática. Porém, como apontado por Charlot (2013), não houve mudança na forma escolar, que são o “tempo e espaço da escola, o modo de distribuição dos alunos em séries/idades e os processos básicos do ato de ensino – aprendizagem” (pág. 40).

Para o autor, já no século XIX o Estado surge como Educador. Nele, a escola aparece como propagadora dos valores comuns que buscavam moralizar o povo. Estes eram valores consonantes aos interesses da elite burguesa, tinham como premissa a valorização do trabalho como dignificante e negavam a existência de exploração. Devido o trabalho predominante não requerer conhecimentos intelectuais, a escola servia como ferramenta para proteger o modelo econômico vigente.

Na década de 70, na qual desponta o Estado Desenvolvimentista, a escola surge como cenário permeado de contradições culturais, pois, ao abrir-se para novos públicos, as desigualdades sociais e culturais tornam-se evidentes e passam a tocar e incomodar a camadas compostas pela elite (CHARLOT, 2013).

É válida a elucidação de que a necessidade de uma escola fundamental universal surge diante de um mercado que necessita de trabalhadores mais qualificados. O movimento descrito surge para aparar o capital e fortalecer as relações de poder já estabelecidas, e este, a nosso ver, é um processo recorrente nas reformas educacionais, que deve ser superado.

Na década de 80, surge o Estado Regulador que desponta com novas lógicas econômicas que têm primazia pela eficácia e qualidade e que buscam estar de acordo como a globalização. Surge, então, uma lógica onde é mister a produção de mercadorias atraentes em qualidade e preço, fazendo com que haja um grande investimento em tecnologias, protocolos de atendimento, regimentos e regras que buscam sempre uma a lucratividade e o desenvolvimento de serviços eficazes e ausentes de erros.

Neste momento, o Estado também surge de forma mais recuada, pois estas lógicas impõem uma descentralização, para que as empresas possam atuar de forma independente para criar e resolver seus problemas. Diante disso, surge a necessidade de um novo profissional. Alguém que seja criativo, flexível, comunicativo, saiba estar em equipe, seja produtivo, competitivo e lide bem com os imprevistos comuns do mercado.

Destarte, a escola tem diante si de novos desafios, tais como o de acolher novos alunos do ensino fundamental ao superior e entrar de acordo com as novas lógicas provenientes do mercado. A escola passa a ser avaliada cotidianamente, de forma que o repasse de recursos extras é casado com a conquista de bons indicadores de qualidade. Como ressalta Charlot (2013),

Outrora, o professor era um funcionário público, cuja função era definida por textos oficiais. [...] Hoje o professor é considerado um profissional. O seu trabalho já não é, ou pelo não é apenas, cumprir tarefas predefinidas, e também, e antes de tudo, resolver problemas. Pode inovar pedir conselhos a quem quiser, o que importa é que ele encontre um jeito para resolver os problemas na sua classe e entregue alunos bem-sucedidos (pág. 45-46).

Em uma escola que tem primazia pela eficácia e qualidade, Charlot (2013) coloca o questionamento de “Qual é o critério da qualidade?”. Na sociedade globalizada a escola desponta como formadora de profissionais que devem estar prontos a concorrência, a testes físicos e mentais, enfim a um mercado que busca profissionais que saibam resolver problemas. Essa lógica não está presente apenas fora do ambiente escolar, ela encontra-se entranhada na escola, que procura fazer uma generalização da concorrência desde o ensino infantil. Constrói-se assim uma escola que é participante de um dito mercado educacional (JIMENEZ, 2010).

Este mercado educacional é fortalecido de forma crescente pelo vertiginoso crescimento das redes de escolas particulares, fenômeno que está em consonância com a globalização. A busca pela eficácia torna comum adesão da elite a serviços particulares, atribuindo ao serviço público o *status* de ineficaz para atender as demandas do mercado, de modo que ele fica ao uso das camadas pobres.

Dessa forma, a escola surge como *lôcus* de contradição desde a sua formulação, na qual há um empreendimento de forças para a elaboração de técnicas de aprendizagem mecânicas e superficiais, que são desvinculadas do sentido do saber histórico, cultural e pessoal. Ou seja, sociedade compreende o saber como um recurso pragmático e enrijecido a serviço do capital, e, em contrapartida, conclama para o emergir de trabalhadores saudáveis, flexíveis e criativos.

Em vista disso, percebemos que a década de 1990 foi permeada de reconfigurações no ensino que se deram através de diversas reformas e políticas educacionais, das quais a maioria teve como cerne a profissionalização e a formação de professores. Segundo Garcia (2009, p. 39) esse “processo de reconfiguração gerou acúmulo de exigências feitas aos professores resultando na intensificação do trabalho e em maior responsabilização dos docentes pelo resultado da educação.”

Essas reformas tiveram como objetivo difundir conceitos de produtividade e qualidade, advindos de concepções neoliberais. A educação pública passa a ser representada

como a personificação da ineficácia e má qualidade e com o intuito de reparar danos, é realizada uma reforma educacional que tem como diretriz central as consignas ditadas por organizações internacionais, das quais uma das mais atuantes é o Banco Mundial (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Devido à grande influência do Banco Mundial nas reformas educacionais e, por conseguinte, no modelo educacional atual, acreditamos ser necessário fazermos um breve apanhado histórico sobre como surgiu, com qual objetivo e quem lidera e delibera seus regulamentos e ações.

O Banco Mundial – BM surgiu em 1944, vinculado ao Fundo Monetário Internacional – FMI na Conferência de Bretton Woods. Ele surgiu no contexto pós-guerra e tinha como escopo o estabelecimento de uma nova ordem mundial. Com isso foram reunidos 45 países (incluindo Brasil), que tinham como um de seus acordos iniciais a decisão que a presidência deste seria sempre assegurada aos Estados Unidos da América – EUAS. Atualmente o BM conta com 186 países membros, que são considerados desenvolvidos ou em desenvolvimento, que têm como já dito anteriormente a liderança hegemônica dos EUAS, devido ao seu poderio econômico e militar.

Conforme é dito por Soares (2007, pag. 18), “enquanto o interesse das nações líderes concentrava-se no FMI, o Banco Mundial desempenhava um papel secundário, voltado para a ajuda à reconstrução das economias destruídas pela guerra e para a concessão de empréstimos de longo prazo para o setor privado”. O banco busca desempenhar um importante papel no desenvolvimento mundial e busca fazer isso através de um processo de reestruturação, com base nos princípios neoliberais, nos países em desenvolvimento, por meios de políticas de arranjo estrutural.

Muitos desses rearranjos estruturais tiveram como cerne a propulsão de reformas educacionais, que se dão através de estratégias “universalizadas, como um receituário único, independente da história, da cultura e das condições de infraestrutura desses países” (TORRES, 2007, p. 130). É importante destacar que não são educadores que fundamentam essas estratégias, mas sim economistas que pesquisam a educação principalmente através de um enquadre mercadológico. Fato esse que, segundo Nóvoa (2009), é um dos responsáveis pela popularização e vulgarização de discursos e teorias vazias e mal fundamentadas acerca do professor, visto que as ações desempenhadas no âmbito educacional passam a ter como

base dados que não são contextualizados e não possuem o aporte teórico de uma área científica ou profissional.

Porquanto as ações do BM buscaram reduzir os direitos sociais e instaurar a lógica do mercado, na mesma perspectiva surgiram as reformas educacionais que buscavam substituir direitos universais por políticas compensatórias e assistenciais (CORAGGIO, 2007). Desse modo, foram traçadas ações no campo educacional que tinham como preocupação

a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico e c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica. (CORAGGIO, 2007, p. 80)

Na década de 90, a política educacional do Banco Mundial passou a ter como enfoque a propagação de uma escolaridade básica para todos. Entretanto, para isso não foi dado o aporte material e teórico necessário para a universalização da educação. Desse modo a educação continua de qualidade rasa, recebendo melhor suporte educacional quem tem condições financeiras de se vincular a instituições privada. Em vista disso, conforme é elucidado por Maria Helena Michels (2006), a educação continuou condicionada à sua concepção de mercado.

De acordo com Silva (2011), foi nesse período que se começou a buscar apoio dos pais, amigos e comunidade como “amigos da escola”, havendo a propulsão de campanhas que buscavam tamponar a falta material acarretada pela ampliação, não organizada, do número de vagas disponíveis na escola. Ainda segundo o autor, é a partir desse momento que se faz mais notório os princípios de competitividade, que é instalado através do valor mercadológico atribuído à educação, que passa a despontar como uma livre mercadoria que pode ser vendida e comprada conforme as leis de mercado.

E é nesse contexto de forte interferência dos organismos internacionais na estrutura econômica brasileira que é promulgada a Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB, a lei 9.394/94. Esta é promulgada no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que foi um governo que se associou aos organismos internacionais, no que diz respeito à gestão do capital e à doutrina neoliberal (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Segundo Frigoto e Ciavatta (2003), os ajustes e reformas que ocorreram durante o governo de Fernando Henrique Cardoso tiveram como diretriz as consignas determinadas no Consenso de Washington, e utilizavam como base os seguintes princípios:

Primeiramente que acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda ideia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia-, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis de mercado globalizado, mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

E, com o intuito de estar de acordo com as leis de mercado, foram elaboradas ações e políticas no campo educacional que tinham como objetivo promover a desregulação, descentralização, autonomia e privatização. Como desregulação constitui-se a busca por um Estado Mínimo através de um controle menos rígido acerca das leis e atividades desempenhadas. Já a descentralização e autonomia consistem na responsabilização da regulamentação e organização, aos que executam e fornecem o serviço, podendo se adequar da forma que lhes convir as leis de mercado. A privatização tem como base a primazia por serviços privados, em detrimento dos públicos, fazendo com que todos os organismos e direitos passem a ser regulados pelo mercado, de forma que as diferenças econômicas se perpetuem e se reproduzam de forma perene (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Dentre essas ações que foram implementadas para se acordarem com os prescrições ditadas pelas organizações internacionais surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o processo de Gestão Escolar, que surgem como algumas das medidas que vêm a colocar a educação de acordo com os princípios de desregulação, descentralização, autonomia e privatização. Com o intuito de reforçar e explanar de que maneira essas ações se comportam como mecanismos que vem a reafirmar o impulsionar de um sistema educativo que seja alinhado com as leis de mercado, iremos elucidar brevemente sobre essas ações e quais seus objetivos ao serem traçadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, surgem com o fim de promover o desenvolvimento de objetivos educacionais previamente estabelecidos e para isso esses objetivos são transformados em “termos de capacidades cruciais” (BRASIL, 1997, pág. 47). Ou seja, passam a ser estabelecidas as capacidades e competências que devem ser desenvolvidas e acompanhadas pelos professores, as quais devem estar de acordo aos princípios de produtividade. Desse modo, os PCNs

propõem a formação para o trabalho, para o mercado de trabalho, para a cidadania, para o imediato, desenvolvendo as habilidades (competências), transferindo para o

plano subliminar idéias mais relacionadas ao um fazer, a um agir e menos ao pensar, ao refletir. (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 107).

Já o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, surge como uma forma de avaliação dos pressupostos designados pelos PCNs, visto que eles surgem como componentes da matriz curricular aonde serão avaliadas as “competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2008, pág. 17). A elaboração do SAEB dá largada a uma explosão de avaliações em larga escala na educação brasileira. Desse modo, as avaliações se configuram como

[...] um instrumento coercitivo, também produzido pelo alto e que tem efeito desagregador e inócuo[...]. Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta “medida” como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações. Ressaltamos que não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 117).

Desse modo, os professores surgem com a obrigação de se adaptar a esses novos conteúdos, desenvolver competências e apresentarem resultados, sendo, muitas vezes, culpabilizados pelo “fracasso” do aluno. Coloca-se, assim, ao docente uma sobrecarga funções, que são designadas mediante ao desamparo de uma formação que não consegue acompanhar as constantes mudanças. Visto que muitas vezes esta surge como exclusivamente tecnicista, a formação de professores “assume o papel de (de) formar os profissionais para a inserção no processo produtivo, dando ênfase ao desenvolvimento das competências exigidas pelo mercado” (ALMEIDA, 2004, p.105). Renegando, muitas vezes, a subjetividade e a formação humana e assim fazendo emergir um processo formativo automatizado, robótico e produtor de sofrimento.

Estas reformas também modificaram o modo de gestão escolar, que passou a ser descentralizado e autônomo, com foco na figura do diretor e atribuindo também aos pais e comunidade a responsabilidade preservar, administrar e intervir na escola. Estas acarretaram em uma descentralização e um afastamento entre as esferas deliberativas e os organismo que executam as ações. Desse modo, a mudança na gestão escolar é trazida de forma negativa por Gentili e Silva (2002), visto o autor apontar que o objetivo dessa ação é

[...] é o desviar dos sujeitos a atenção sobre o sofisticado controle do processo de produção escolar, fazendo-os aceitarem as “diretrizes” como algo dado, e nem sequer lhes compete questionar sua essência, ressaltando o entendimento da distribuição do poder limitado ao âmbito da execução de mecanismos de financiamento e gestão do sistema (GENTILI; SILVA, 2002, pág. 25).

Percebe-se que essas reformas se dão de forma incoerente e paradoxal, tendo em vista que ao mesmo tempo que é fomentada uma autonomia e descentralização, ocorrem avaliações em larga escala, gerando uma sensação de controle ainda mais rígido. Ademais, consideramos salutar asseverar que estas avaliações cobram competências que são estabelecidas de forma coercitiva por pesquisadores que não participam ativamente do cotidiano escolar. Ocasionalmente, dessa forma, uma grande distância entre a deliberação e a execução entre as políticas educacionais e o cotidiano escolar.

Autores como Frigotto e Ciavatta (2003), Garcia e Anadon (2009) e Chauí (2003), com o advento das remodelações no âmbito educacional, passa a ser notório o descaso com o ensino público, tendo em vista a relevante e crescente desvalorização do trabalho docente. Faz-se importante salientar que essa desvalorização do ensino básico traz consequências para o cotidiano escolar e o trabalho do professor em si, como é salientado a seguir

A educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso se passa a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e voluntários. Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003 p. 115).

Há, portanto, uma modificação do papel do professor. As reformas trouxeram novos modos, cada vez mais contraditórios, de se perceber a educação, a aprendizagem e as relações que são desempenhadas na escola. Posto isso, a formação de professores recebe um papel fundamental que é o de lidar e preparar professores que se sentem cada vez mais perdidos, em meio a um turbilhão de reformas e mudanças que sobrevieram de forma coercitiva, aonde aqueles que estão lidando com a educação diariamente não participaram de suas deliberações. Desse modo, achamos pertinente fazer no próximo tópico um breve delineado sobre a formação de professores, com o objetivo de apreender qual a atual situação desta, segundo as publicações acadêmicas.

3.2 O LUGAR DOCENTE DIANTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os professores tiveram sua profissão estabelecida quando houve o enquadramento da Educação como função estatal e não mais da igreja. Desse modo, no Brasil a temática da formação de professores desponta após a independência, quando o Estado passa a se preocupar em organizar ações que fomentassem a instrução popular. Dentre essas ações, uma das primeiras foi assegurada pelo Ato Adicional de 1834, que coloca a responsabilidade da instrução popular para as províncias. Estas adotam o modelo já instituído na Europa que eram as Escolas Normais. Essas escolas surgem como uma tentativa de universalizar o ensino, elas se configurava como uma escola de nível médio que vinha a formar os professores primários.

Desse modo, a formação dos professores primários não ficava a cargo da universidade, fato esse que se reproduz desde então até os dias atuais. Segundo Saviani (2009), a universidade nunca se preocupou com preparo pedagógico-didático dos professores. Isso porque ainda é comum o pensamento de que é “fazendo que se aprende”, de modo que ficaria a cargo da experiência o desenvolvimento das habilidades para ser um professor.

Destarte, segundo o autor a atual formação de professores é repleta de dilemas, conflitos e desafios. Dos quais o principal

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. (SAVIANI, 2009, pág. 153)

Isto posto, constatamos que a formação de professores emerge como um terreno dúbio desde a sua formulação, esse fenômeno é fomentado desde a constituição das políticas educacionais que surgem arraigadas de discursos dicotômicos e descontextualizados. Segundo Bernardes (2013), esse fenômeno coaduna com uma concepção hegemônica que têm como objetivo formar um tipo pré-determinado de homem que vai se modificando segundo as exigências do mercado e do capital.

Desse modo, essas concepções também influenciam diretamente no desenvolvimento das políticas e ações de formações de professores, posto isso vemos como necessário a realização de uma breve elucidação acerca das concepções educacionais, que podem ser classificadas em diversas maneiras. Saviani, em seu livro Escola e Democracia,

experimenta dividi-las segundo o problema da marginalidade. As teorias da educação podem ser dispostas em três grupos: pedagogia tradicional, pedagogia nova e tecnicismo.

Para a pedagogia tradicional a sociedade é vista como harmoniosa. Concebe assim a marginalidade como um fator acidental, que ocorre em alguns membros da sociedade, cabendo à educação corrigir essas distorções. Nessa perspectiva, a educação é percebida como força homogeneizadora dos indivíduos e da sociedade. Ela é, portanto, um fenômeno de superação da marginalidade e da. Nesse contexto, a educação é tida como responsável pela construção de uma sociedade igualitária, aonde o professor é o centro e tem a função primordial de transmitir conteúdo. Essa perspectiva é vista pelo autor como uma teoria não-crítica, pois busca perceber a educação como um fenômeno autônomo que se estabelece por si mesmo e não socialmente.

A pedagogia nova tem seu auge na década de 60 e para ela o marginal não é mais o ignorante, mas sim o rejeitado e coitado é, portanto, alguém que por uma fatalidade não se integrou a sociedade. Destarte é da escola a função de integrar, iluminar, salvar e esclarecer esses indivíduos. Nessa perspectiva, a escola passa ter um processo de ensino-aprendizagem aonde os alunos seriam o centro das atividades e o professor o mediador dos interesses dos alunos. De forma que os professores não tinham mais a função de transmitir conteúdos, mas sim de facilitar processos de ensino, para que o aluno venha a “aprender fazendo”. Para tanto, os professores teriam que contar com a assessoria de especialistas em educação. As turmas deveriam ser reduzidas e a escola fornecer materiais e espaços diversificados, tais como biblioteca de classe, materiais didáticos, laboratórios, entre outros. Entretanto, esse apoio não foi efetivado de maneira que esse foi um período em que a formação de professores foi negligenciada.

O tecnicismo surge fomentado pelas filosofias de funcionalismo e positivismo que foram instauradas na ditadura militar (VEIGA, 2007). Por conseguinte, o processo educativo deve ser produtivo e funcional. Nessa perspectiva não é mais o aluno nem o professor que ficam no centro da aprendizagem, mas sim as técnicas. O professor se torna, então, um organizador das contingências de ensino. Contingências essas que são medidas através de testagens. E são recompensados, através de prêmios, os professores que melhor aplicam as técnicas, fomentando assim uma forte competitividade entre eles. Nessa perspectiva, a marginalidade é concebida como ineficiência e improdutividade, ficando à escola o papel de formar indivíduos produtivos que se colaborem com o rendimento do capital.

As concepções atuais são advindas das reformas da década de 1990, e têm como primazia a instituição de políticas compensatórias tendo em vista a má qualidade educacional que foi instaurada até então. Passou-se a buscar uma nova concepção de educação e para isso foram instauradas reformas ao que concerne a formação de professores. É disseminada a formulação de um professor reflexivo e pesquisador, com o estabelecimento de competências e saberes que devem ser desenvolvidos com o intuito de proporcionar uma melhoria na educação e formar alunos aptos para um mercado cada vez mais exigente (MACHADO, 2014).

A concepção de professor reflexivo surge nos Estados Unidos, como uma tentativa de resposta à pedagogia tecnicista. Essa ideia busca, portanto, refutar a noção de um professor que é um mero repetidor, dessa forma “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2007, pág. 41).

A proposta é que surja uma formação docente pautada em uma crítica reflexiva que facilite o despontar de um pensamento autônomo. Desse modo, o professor deve pensar acerca da sua prática cotidiana e as condições sociais que a influenciam, sendo, portanto, protagonista da sua própria formação, realizando assim uma prática que venha a recusar abordagens e políticas que surjam de forma unilateral. Destarte,

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA, Selma, 1999, pág. 87)

Ainda segundo Pimenta (2002), a concepção de professor reflexivo não obteve sucesso em sua tentativa de superar a racionalidade técnica, visto que ela se volta para uma racionalidade prática. Desse modo, a ênfase que antes era na teoria agora é focada na prática, não solucionando, portanto, a já costumeira separação entre teoria e prática. Ademais, a centralidade no discurso do professor vem o responsabilizar completamente por suas práticas e, em consequência, por seus fracassos. Desse modo, essa nova concepção vem a reforçar as estruturas estabelecidas, conforme é dito por Pimenta (2002, p. 41-42)

[...]o refinamento dos mecanismos de controle sobre suas atividades, amplamente preestabelecidas em inúmeras competências, conceito esse que está substituindo o de saberes e conhecimentos (no caso da educação) e o de qualificação (no caso do

trabalho). Não se trata de uma mera substituição conceitual. Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento [...] O discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo.

A noção do professor reflexivo foi amplamente aceita pelos estudiosos brasileiros, tendo em vista a necessidade do reconhecimento do professor como sujeito ativo, objetivando-se uma mudança na estrutura educacional que pudesse recompensar anos de baixo investimento da docência. Entretanto, apesar da ascensão dessa ideias, não foi dado ao professor um real espaço de reflexão.

Desse modo, pensou-se acerca de um professor reflexivo, entretanto se faz notória “a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica” (PIMENTA, 2002, pág. 43), ou seja, não são dadas condições concretas e reais para o desenlaçar de uma formação de professores que surja como reflexiva e propulsora de mudanças. Na verdade o que ocorre é um acúmulo de novas funções e competências que são atribuídas ao professor na lei 9.396/96, tais como

(...) participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (Artigo 13)

Por conseguinte, quando o professor surge como agente central de sua própria formação é dada a ele a responsabilidade de refletir, agir e desempenhar uma gama de novos papéis, que lhes foram atribuídos de forma impositiva, e ao mesmo tempo lhe é atribuído a incumbência de ser fomentador de sua própria formação e, por consequência, se seus sucessos e fracassos.

Acreditamos que essa postura vem a culpabilizar um professor que já se sente cansado e vulnerável diante de tantas mudanças as quais não contaram com a sua participação. Ademais pensar um professor reflexivo pode emergir como uma concepção rica de potencialidades. Entretanto, ao não ser pautada em espaços e medidas concretas que deem suporte ao professor, esse pensamento se comporta como um mecanismo que vem apenas a promover a reprodução de relações opressoras e, por conseguinte, o despontar de professores cada vez mais permeados de sofrimento.

Na presente dissertação buscaremos trazer os aspectos da docência na seara da educação infantil. Desse modo, avistamos a necessidade de desvelarmos, mesmo que

pontualmente, sobre o ser professor da educação infantil para podermos assim desenvolver discussões melhor embasadas. Segundo Kishimoto (2000), a profissionalidade passa a ser uma preocupação da Educação Infantil apenas após a promulgação da constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS. Tendo em vista que essas leis surgiram como dispositivos que colocavam ao estado a obrigatoriedade de fornecer educação para as crianças de zero à seis anos, posto que a educação infantil torna-se a primeira etapa da educação básica.

Durante muito tempo, o perfil de professor para esse nível educativo estava relacionado ao modelo idealizado da mulher como naturalmente apta a cuidar e a educar crianças pequenas. No entanto, essa concepção fundamentada na 'feminização' do magistério e, mais especificamente, da Educação Infantil é, na atualidade, amplamente contestada, já que estudiosos da área (ROCHA, 1999; GALVÃO; GHESTI, 2003; KRAMER, 2005) têm enfatizado cada vez mais a complexidade que envolve o trabalho nesse segmento.

Desse modo, acreditamos que a concepção da Educação Infantil como extensão da função materna e familiar, tal qual o surgimento das tias, fragiliza a postura profissionalizante da área. Isto porque essa noção sugere que as docentes desse segmento faz uso apenas de conhecimentos do senso comum, o que leva a crer que a prática desses profissionais não precisa ser embasada teoricamente.

Ainda neste ensejo, faz-se necessário salientar que a educação nos primeiros anos de vida consiste em um dos principais alicerces para a constituição do sujeito. Nesse sentido, como bem lembra Zabalza (2007) o professor precisa conhecer em profundidade as fases de desenvolvimento das crianças, suas características culturais, sociais, étnicas e de gênero, a realidade da qual elas partem e como aprendem.

Ademais podemos perceber o caráter salutar da elaboração de uma formação de professores que surja como específica à Educação Infantil e que aborde não apenas os aspectos teóricos, mas também emocionais. Acreditamos nisso corroborados pelo o que é clarificado a seguir por Formosinho (2002) ao colocar que

A globalidade da educação da criança pequena requer das educadoras um alargamento de responsabilidade pelo funcionamento da criança. Assim, a educadora de infância desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas. [...] O educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo a globalidade e a vulnerabilidade social das crianças e a sua competência. (Págs. 138 e 139).

Ao buscarmos compreender como se dava historicamente a formação dos professores da educação básica encontramos que esta vinha sendo ofertada pelos cursos de pedagogia, o exercício profissional e escolas normais estendido aos egressos dos cursos de magistério, de nível médio e a leigos. Em pesquisa realizada pelo Ipea em 1999 apenas 20% dos professores da pré-escola possuíam ensino superior completo. O que mostra uma precariedade da formação docente que ainda estava se adequando às diretrizes elencadas pela LDB (Lei 9394/96), que determinou que:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Desse modo, passa a ser necessário que os professores da educação básica possuam uma habilitação mínima para exercer a docência. Entretanto nem sempre essa formação perpassa a universidade, o que se torna algo prejudicial, tendo em vista o que é dito por Saviane que ratifica que ao não passar pela universidade, os futuros docentes não se beneficiam da diversidade e da pluralidade de formação que caracteriza a cultura universitária.

Atualmente, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEPem 2016, 64,2% dos professores do segmento creche (Infantil I, II e III) possuem ensino superior e 66,9% dos docentes da pré-escola (Infantil IV e V) possuem o ensino superior completo. Desse modo, apesar da crescente busca por uma melhor profissionalização dos professores da Educação Infantil, grande parte desses ainda seguem apenas com a formação na Modalidade Ensino Médio Normal. E, segundo Saviane, até mesmo os professores que possuem ensino superior correm o risco de sua formação pois esta surge cada vez mais pautada em competências e teorias rígidas que não englobam os aspectos afetivos e emocionais do ser docente.

Segundo Formosinho (2002), os estudos sobre a profissionalidade docente na educação infantil são recentes ao se comparar com os outros segmentos educacionais. Isso se deve ao fato de historicamente essa profissão ter sido pensada para mulheres, com funções e características relacionadas ao ser e ao fazer feminino. Deste modo, foram sendo criados estereótipos de magistério das crianças menores. Desvalorizando desta forma, as práticas

desenvolvidas por estas docentes. Passou a relacionar a identidade ao ser e ao fazer da mulher, da mãe, da esposa, das “donas de casa”, papéis construídos histórico e socialmente ao longo da história, regidos pela lógica estereotipada da profissão docente como sendo algo feminino.

Tendo em vista as peculiaridades aqui já ditas sobre a multiplicidade de papéis e a suntuosa responsabilidade em lidar com crianças pequenas e as já bem conhecidas condições precárias que são dadas à docência. Soma-se, desse modo, a representação social que é colocada às professoras da educação infantil que são comumente vistas como recreadoras, maternais e cuidadoras, entretanto não educadoras. Acreditamos também que essa representação surge não apenas da parte dos pais e sociedade, mas também dos colegas de profissão. Concebemos que esses pontos que elencamos que surgem como potencialmente mecanismos promotores de sentimentos de desvalorização pessoal e profissional e assim sofrimento.

Desse modo, a formação continuada dos professores deve ir além de arcabouço principal para o nivelamento dos professores egressos do ensino superior e modalidade normal, mas também como um espaço que busque alavancar discussões e práticas que tratem sobre as esferas emocionais e pessoais. Trazemos isso, por percebemos que a prática docente pode surgir como um *lócus* promotor de sofrimento e de uma sensação de mal-estar. Ademais, tendo em vista que a formação de professores tem uma função que ultrapassa o pragmatismo científico, esta deve buscar estimular a elaboração de espaços que gerem reflexões e que venham acolher esses professores. Entretanto, segundo Nóvoa (1997) e conforme constatamos na prática, a formação de professores tem ignorado de forma sistemática o desenvolvimento pessoal e, por conseguinte, a subjetividade dos professores.

3.3 A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: A DESVALORIZAÇÃO DO PAPEL DOCENTE

Realizamos até aqui um breve apanhado histórico acerca da formação de professores, vimos que esta surge como um mecanismo permeado de contradições que fomentam a crescente desvalorização do papel do professor. Faremos, agora, uma breve elucidação sobre a formação de professores na atualidade, na qual buscaremos situar a desvalorização do professor, tendo como base os autores da Psicologia Histórico-Cultural.

Na contemporaneidade tem havido um grave acirramento da contradição existente entre a formação dada aos profissionais e o produto exigido pela demanda hegemônica da

sociedade. Essa contradição surge como um fenômeno comum a todas ocupações, mas que se agrava ao que concerne a temática da formação de professores, visto que o objetivo do processo educativo deveria ser o desenvolvimento humano. A contradição se dá ao se exigir que o professor desempenhe um trabalho que produza resultados eficazes, com base na promoção de competências pré-estabelecidas e ao, mesmo passo, lhe é dada uma formação que limita sua atuação e que fomenta uma desvalorização do seu próprio papel.

A autora Ligia Martins (2010) ressalta que os atuais modelos educacionais são permeados por uma dupla face. Por conseguinte, o conhecimento é elaborado tendo como base a prática social, fato que é trazido de forma positiva pela autora. Entretanto, essa mesma prática social é desvalorizada. Essa desvalorização ocorre visto que a prática educativa tem como mecanismo balizador as consignas econômicas e de mercado não tendo, portanto, como cerne o desenvolvimento educativo.

Ainda segundo a autora, as formações de professores têm sido norteadas por um princípio o que é o “do máximo descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas sobre o ato de ensinar” (p.21). Dessa forma, a atual formação de professores é muitas vezes permeada por um exponencial esvaziamento teórico, que é resultante de uma sociedade que é arraigada da irracionalidade que surge como um princípio característico da pós-modernidade. Desta maneira, é recorrente uma primazia pela descrição fenomênica e argumentos consensuais em detrimento dos conhecimentos que foram elaborados historicamente pela humanidade. Com essa ênfase na prática, rapidez e cotidiano há um constante privilégio da prática em detrimento do conteúdo, fomentando assim uma formação esvaziada e cada vez mais aligeirada.

Por esse caminho vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se *presa fácil* para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD). (MARTINS, 2010, p. 24)

Conforme é elucidado por Newton Duarte (2010; 2001), os últimos vinte anos da temática da formação de professores têm sido permeados pela hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender”. Essas têm como norte a supressão da pedagogia tradicional e para Duarte (2010) “podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que

melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar” (p.34). As mais populares são: o construtivismo, o professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.

Dessas, apresentaremos aqui, de forma crítica, as que apreendemos como mais frequentes no cotidiano escolar, que são as pedagogias construtivistas e a concepção de professor reflexivo. Fazemos isso corroborados por Facci (2004) que ratifica que essas se apresentam como “o que se encontra de mais avançado, no sentido de ser atual, em termos de literatura que trata da formação e/ou atuação do professor na contemporaneidade” (p.79). Apesar de já termos feito uma breve explanação histórica acerca da concepção de professor reflexivo, retomamos aqui temática à luz da teoria da Psicologia Histórico-Cultural e explanando de que maneira esta concepção, que surge como atual, pode fomentar a desvalorização do trabalho docente.

A pedagogia construtivista será tratada aqui de forma breve, visto que nosso objetivo não é fazer uma explanação teórica detalhada, mas sim problematizar acerca do modo que essa teoria tem sido trazida para a temática da formação de professores. Isto posto, essa vertente teórica tem como cerne a epistemologia genética de Jean Piaget. A teoria piagetiana surge com o objetivo de compreender de que modo em que se dá o processo de desenvolvimento do conhecimento (NUNES; SILVEIRA, 2008).

Segundo Nunes e Silveira (2008), as ideias de Piaget foram fundamentais para a caracterização dos pensamentos infantis e a diferenciação entre adultos e crianças, sendo muito lida por pedagogos com esse objetivo. As ideias construtivistas tiveram uma grande difusão no meio educativo com o advento e propulsão do escolanovismo.

De acordo com a teoria construtivista o desenvolvimento do conhecimento é um processo contínuo, que se constitui a partir da interação do sujeito com meio através de processos de adaptação e acomodações entre o organismo e o ambiente. Nesse mesmo ensejo, ocorre o desenvolvimento humano, através de estágios que se dão no campo cognitivo e afetivo e é elaborado a partir da ação do sujeito no mundo.

Tendo como sustentação as ideias construtivistas, o movimento da Escola Nova surge com o objetivo de fazer uma crítica às formas tradicionais de ensino. Buscava-se elaborar uma nova compreensão da infância, das funções da escola e do papel desempenhado pelo professor. Havia uma preocupação em tirar o professor do centro do processo educativo, que tinha na pedagogia tradicional o importante papel de transmitir o conhecimento, visto

que, segundo os pressupostos escolanovistas, o aluno deveria realizar a aprendizagem sozinho, de maneira que o professor surgiria como um mero facilitador desse processo.

O movimento surge com o objetivo de negar e transformar o modelo de educação então vigente, porquanto seu objetivo era contrapor a pedagogia tradicional. Para Saviani (2007), o movimento da escola nova traz transformações, pois para ele

[...] a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação “construtivismo”, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar. (SAVIANI, 2007, p. 433).

Como dito anteriormente, a escola nova tinha como pressupostos as ideias de Piaget, que por ser biólogo e psicólogo fazia dessas duas ciências a sua base teórica. O estudioso não se aprofundou na ciência psicológica em si, mas utilizou-se dessa em uma perspectiva epistemológica (FERREIRO, 2001). Desse modo, não houve um estudo rigoroso a fim de investigar acerca da constituição do psiquismo, fato que gerou consequências ao ter sua ciência apropriada pelo âmbito educacional, pois essas ideias

Contribuíram com a argumentação “psicológica” e “científica” para o projeto social escolanovista, o que significava sugerir que, desenvolvendo-se na escola a cooperação e a autonomia dos indivíduos, estaria criada a base para uma sociedade solidária e fraterna. (VASCONCELOS, 1996, p.259)

Os defensores da escola nova partiam do pressuposto de que a escola pode vir a ser um instrumento de equalização social. Entretanto, agindo em consonância com a própria teoria piagetiana, o movimento não se propõe a considerar a sociedade como um organismo vivo que tem como base a historicidade, como é dito por Facci (2004, p.85) “é como se a escola pudesse resolver os problemas pelo contexto político-econômico”.

Na contemporaneidade o escolanovismo surge sob o mote do “aprender a aprender”. Para Saviani (2007) essas ideias vão ao encontro dos ideais capitalistas que buscam trabalhadores cada vez mais flexíveis e capazes de se adaptar com as constantes mudanças do mundo moderno

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o

daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2007, p. 429).

À vista disso, faz-se mister salientar que o movimento do escolanovismo é ainda presente nos atuais documentos de nossa época, o documento oficial que introduz os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs ratifica, de forma suave, que a sua construção tem como base as ideias construtivistas.

Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza. [...] A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social.[...] Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação. (BRASIL, 1997, p. 36-37)

Os PCNs surgem em consonância com a ideias trazidas pelo relatório Jacques Delors (1998) elaborado pela Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o título *Educação: um tesouro a descobrir* é ancorado nas ideias do aprender a aprender, tendo esse como o primeiro dos quatro pilares fundamentais da educação.

As justificativas em que se apoiam na defesa do “aprender a aprender”, nos PCNs, são as mesmas que constam do “Relatório Jacques Delors”: o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” num contínuo processo de educação permanente”. (BRASIL, 1997, p. 34).

Desta maneira, acreditamos que o lema do “aprender a aprender” desponta como uma maneira de adequar a escola ao capital. Surgindo, portanto, como um recurso eficaz que se esforça para adaptar o discurso pedagógico ao modelo contemporâneo neoliberal que busca trabalhadores firmados em conceitos de competência para realizar trabalhos, eficácia para obter sucesso e flexibilidade para aguentar e suportar mudanças. Podemos perceber isso nos próprios PCNs que elucidam que o processo educativo deve ter como foco

[...] a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos.

Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 28)

Essa elucidação acerca dos PCNs deu-se com o objetivo de fornecer embasamento que sustente a relevância de problematização do construtivismo ainda nos dias atuais, tendo em vista que encontramos uma forte influência dessas ideias ainda hoje. É importante salientar, inclusive, que a teoria piagetiana não foi elaborada com o objetivo de ditar formulas e tendências educacionais, mas sim como um estudo epistemológico acerca do processo de elaboração do conhecimento. Destarte são comuns afirmações entre educadores que denunciam a sua falta de conhecimento da teoria de Piaget, fato que faz com que a teoria surja ainda mais debilitada no que tange o seu referencial teórico (RANGEL, 2002).

Ao que concerne à desvalorização do professor trazida pelos intentos construtivistas, iremos apresentar os dois pressupostos piagetianos que carregam mais consequências negativas para o trabalho docente. Fazemos isso fundamentadas por Facci (2004) que coloca dois pontos centrais de preocupação: a supressão da importância do ato de ensinar e a ausência da historicidade humana para a teoria de Piaget.

A aprendizagem para Piaget ocorre de forma individualizada, de modo que o professor elabora as experiências trazidas pelos alunos. Com isso, o professor facilita a aprendizagem, que deve ter como base as ideias e significados trazidos pelo aluno. Desse modo, o construtivismo é essencialmente individualista e possui uma tendência psicologizante. Também surge como contrário a transmissão do conhecimento, sendo dada importância ao ato de “aprender a aprender”, de modo que o ato de ensinar e repassar conteúdos deixa de ser um aspecto fundamental da aprendizagem.

Desse modo, o “construtivismo não aceita que exista um conhecimento objetivo e universal, mas uma realidade construída em nível individual” (FACCI, 2004, p. 126). Ocorre, por conseguinte, uma “banalização da transmissão do conhecimento” (FACCI, 2004, p.127), de maneira que a escola, o professor e aluno passam a ser concebidos como organismos individuais, que até interagem uns com outros, mas essa interação é pontual e não basilar para a elaboração do conhecimento. Percebemos assim uma desvalorização da escola e do professor, que surgem como mero plano de fundo a um processo individualizado.

Deste modo, “é possível constatar é que, no construtivismo, o professor acabou ocupando uma posição “descartável” ou, no mínimo, sem uma atuação definida no processo

do conhecimento” (FACCI, 2004, p. 130) Com isso, nos deparamos uma crescente desvalorização e esvaziamento do trabalho do professor, que gera consequências dolorosas para o cotidiano pedagógico e cria cada vez mais contradições para a conjuntura educacional. Visto que ao mesmo tempo em que o professor tem sua prática desvalorizada lhe é colocado a responsabilidade de promover a aprendizagem em contextos cada vez mais desorganizados

Já no que concerne a concepção reflexiva, essa desponta como a aplicação do construtivismo à formação de professores. Ela surge associada à ideia de educação permanente e continuada (DUARTE, 2010). Essa concepção tem como princípio norteador que só serão possíveis mudanças no âmbito educacional caso seja desenvolvida uma formação reflexiva dos professores. E como formação reflexiva têm-se a ideia da primazia da prática. E deve ser com base nesta prática que as crianças e professores devem elaborar seu conhecimento. Desse modo “o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação” (DUARTE, 2010, p. 43)

A formação de professores, segundo a perspectiva reflexiva, deve ter primazia pela prática que, ao ser ratificada pela reflexão, surge como desencadeadora de aprendizagem. Nessa visão, o formador surge como um facilitador da aprendizagem devendo propor situações práticas que possam ser trazidas com um pensamento reflexivo. De acordo com Facci (2004), não fica claro na perspectiva do professor reflexivo “em que momento, na formação dos professores, estes se apropriam dos conhecimentos teóricos e quais seriam estes conhecimentos que nortearão a sua prática” (p. 50).

Nesta compreensão, conforme é dito por Nóvoa (2009) se faz imprescindível que haja um investimento na pessoa do professor. O autor denuncia que na atual conjuntura as políticas de formação têm feito uma separação entre a pessoa professor e o profissional. Entretanto, ao contrário disso o autor defende que “a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.” (p.6).

Conforme é elucidado por Marilda Facci (2004) e Ligia Martins (2007), apesar de, na contemporaneidade, ser tecida uma considerável política de valorização pessoal do professor, a subjetividade docente não é percebida como algo que se constitui com base nos aspectos históricos-sociais. Na concepção do professor reflexivo, o subjetivo é visto como

algo particular e único e que se desenvolve através da interação entre os sujeitos e somente depois que chega ao coletivo e social.

Visto que estamos de acordo com Facci (2004), sobre a subjetividade ser uma categoria que surge e se firma tendo como eixo a concretude e a historicidade, que é a característica basilar do ser humano, acreditamos que os fenômenos subjetivos não existem por si só, de modo que o psiquismo é pautado pela materialidade. Em vista disso, ignorar a historicidade da subjetividade humana é também negar o homem como sujeito capaz de reinventar e construir a si.

Percebemos assim que uma formação de professores que se diz reflexiva e que tem como intento valorizar os aspectos pessoais e subjetivos, mas que entretanto os percebe como construídos de forma individualizada está fadada a apenas reforçar e reproduzir as recorrentes amarras e estruturas sociais que já têm por característica serem cristalizadas e promotoras de repressão e sofrimento.

Já prestes a concluir o capítulo, gostaríamos de ratificar que não reconhecer a historicidade humana é negar o que ser humano tem de mais rico e transformador. Acreditamos também que a não transmissão dos conhecimentos que foram constituídos pela humanidade surge como um mecanismo silenciador, visto que promove a ignorância e o desconhecimento da nossa constituição enquanto seres humanos que se ligam universalmente. Usamos como ilustração os escritos de John Donne (1764), que colocam

Nenhum homem é uma ilha, completa em si mesma; todo homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme. Se um torrão de terra for levado pelo mar, a Europa fica menor, como se tivesse perdido um promontório, ou perdido o solar de um amigo teu, ou o teu próprio. A morte de qualquer homem diminui a mim, porque na humanidade me encontro envolvido; por isso, nunca mandes perguntar por quem os sinos doam; eles doam por ti. (Sem página)

Defendemos aqui a universalidade da formação humana que deve nos unir e para isso acreditamos na importância da transmissão do conhecimento humano pela figura do professor, transmissão que deve ser feita de forma historicizada. Com isso, será possível a construção de uma educação que seja de fato humanizadora e promotora de desenvolvimento.

Dessa maneira, buscamos aqui elucidar acerca do campo da formação de professores que se faz como um lugar que pode potencialmente promover saúde mental ou fomentar sofrimento. Achamos que a explanação aqui feita é pertinente, visto que tivemos como escopo situar historicamente e socialmente qual tem sido o lugar da formação de professores.

Fizemos isso por coadunarmos com o método de Vigotski, que busca apreender o fenômeno em movimento como é dito por Zanella et all (2007)

Estudar os fenômenos em movimento é o mesmo que dizer que os estudamos historicamente, pois se compreende a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias, enfim, tensões que se objetivam em sínteses inexoravelmente provisórias. O sujeito, nessa perspectiva, apropria-se da realidade nos aspectos que lhe são significativos, sendo a maneira como se apropria única e fundamento de sua própria singularidade. (p. 28-29)

Desse modo, apreendemos na concretude histórica que o delinear histórico da formação de professores é permeado por tensões, incongruências e por ações que surgem como intrinsecamente contraditórias. O professor como pessoa que se apropria, subjetiva e age sobre essa realidade, torna-se um sujeito, muitas vezes, permeado de sofrimento e tensionamentos. Desse modo, o fenômeno do mal-estar docente, surge cada vez mais entranhado no cotidiano docente. Neste ensejo, está a temática do próximo capítulo, no qual buscaremos problematizar o despertar do mal estar docente em uma perspectiva histórico cultural.

4. SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR: O MAL-ESTAR DOCENTE COMO SINTOMA DE UM SOFRIMENTO COTIDIANO

Nesse capítulo, de forma inicial, pretendemos situar o fenômeno do mal-estar docente no moldes que ele tem surgido de forma comum nas pesquisas acadêmicas. Buscaremos, portanto, analisar criticamente esses escritos e publicações que são frutos de uma pesquisa no portal de teses e dissertações da CAPES e estão dispostos no Quadro 1, disposto na metodologia.

Para mais, partindo de pesquisa realizada por Rocha e Nunes (2015), sobre saúde mental na escola foi percebido que existem apenas dezessete artigos, com a temática elencada, publicados nos últimos cinco anos. Dos quais, apenas dois colocam a escola como promotora de saúde de maneira mais direta, desse modo a maioria se atinha a uma escola que surgia como causadora de doenças tanto em alunos quanto em professores.

A partir disso depreende-se que ainda há limites na produção brasileira acerca da temática na contemporaneidade. O que estabelece que esta desponta como um campo de estudo inovador. Vale ressaltar também o contraste de tais constatações, uma vez que é uma temática relevante e pouco estudada no cenário do país. O que denota o caráter desafiador de tal conhecimento e articulações

Tendo em vista as ideias aqui já construídas, acreditamos que o fenômeno do mal-estar docente pode se configurar como uma elaboração física e psicológica decorrente da exponencial desvalorização docente que é consequência de políticas que não reconhecem a importância do professor, deixando os processos de ensino e aprendizagem a cargo de concepções individualistas e limitadas

Aqui também iremos situar a subjetividade e o sofrimento psíquico de forma contextualizada, posto que partimos da dialética como norteadora de nossos escritos. Desse modo, o a subjetividade humana é constituída a partir das relações sociais e objetivamos falar dela na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. O escrito parte de uma premissa que entende o fenômeno do mal-estar docente como um sintoma de uma conjuntura educacional e social que é por si só adoecedora.

4.1 COMPREENDENDO O FÊNOMENO

O mal estar docente é um fenômeno que denuncia um cotidiano docente e políticas educacionais que promovem o adoecimento e, portanto, geram sofrimento. Enquanto psicóloga que realizou quatro anos de atividades de pesquisa na área de saúde mental e escola e que também foi formadora de professores, percebi um grande sofrimento e esgotamento na fala, gestos e nos silêncios dos professores que encontrei. Desse modo, o mal-estar aqui relatado com base na literatura também foi percebido nas experiências vividas, fazendo com que esse escrito também seja pautado na materialidade de um cotidiano que foi vivenciado.

Isto posto, a expressão mal-estar docente é empregada para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a subjetividade do professor. Esta se configura como uma sensação de insatisfação com o próprio trabalho diante das mudanças sociais no campo da educação e do papel docente, bem como da dificuldade dos professores em acompanhá-las (OLIVEIRA, 2006).

Inicialmente, a expressão mal-estar nos remete aos escritos de Freud, pois este surge como um dos precursores a utilizar esse termo. Para o autor o mal-estar se apresenta como uma angústia inerente ao ser e que nos permeia enquanto humanos, sendo essa causada pela incapacidade humana de completude. Para o autor “a vida, tal como a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis” (FREUD, 1996, pag.22).

Freud em seu livro “Mal-estar e civilização” elucida que a vida humana só é possível quando em comunidade, pois para ele “A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização.” Mas para isso é necessário que seja negado ao sujeito a total satisfação de seus desejos e a renúncia à felicidade plena.

Entretanto, estamos inseridos em uma sociedade que grita e exalta a possibilidade de uma felicidade plena, propagando de modo amplo, globalizado e digital a existência de uma vida aonde a dor pode ser facilmente tamponada com medicamentos e outros meios capazes de nos tirar da possibilidade de enfrentarmos a nós mesmos.

Subsistimos em um ambiente repleto de vitrines e propagandas que colocam a possibilidade de uma alegria e felicidade plena, que é, desde sua origem, algo inatingível gerando à todos um sofrimento adoecido e paralisado, ocasionando doenças físicas e psicológicas. Isso ocorre devido ao que é ilustrado por Ferrari e Araújo (2005):

[...] o sujeito é levado a se destituir do seu mal-estar e da sua insatisfação, ou seja, o discurso capitalista sugere a possibilidade de gozo completo e acaba promovendo, nas configurações da lógica da mais-valia, o rompimento do laço social. Quando o proletário produz um valor maior do que ele recebe, esse plus torna-se um mais-de-gozar, para o senhor capitalista. À lógica capitalista passa a interessar somente esse excedente, justamente para com ele gozar. (p. 8).

Nessa perspectiva, está inserida também a escola que além do que já é mencionado aparece também como um palco de crescente violência física e simbólica. Ademais com uma ampla fragilidade das políticas até então implantadas, que muitas vezes deixam os educadores atados diante de contexturas sociais permeadas de vulnerabilidade social e violência e os alunos se sentindo perdidos e incompreendidos diante de políticas e práticas hierarquizadas. Com isso a questão inicial coloca-se de modo ainda mais severo: como estar saudável psiquicamente diante de tantas incongruências que perpassam a sociedade, o trabalho que se desempenha e a subjetividade?

Porquanto a instituição escolar pode se constituir como um espaço gerador de sofrimento mental e muitas vezes físico. Tendo em vista que esta surge muitas vezes como reprodutora de relações adoecidas e como reflexo das tensões e desafios advindos da época atual. Segundo Paschoalino (2009), podemos falar então de um mal-estar estrutural que é acometido por todos os seres que fazem parte do cenário escolar.

O mal-estar da contemporaneidade continua sendo a falta de liberdade, mas não apenas no âmbito do indivíduo [...] a sociedade está vivendo o mal-estar em escalas diferenciadas, que subjugam sua existência pelas condições de trabalho, no trabalho e também na falta de trabalho. O mal-estar na vida do trabalhador solapa sua energia e traz sofrimento e doenças. (PASCHOALINO, 2009, p. 26).

Desta maneira, o professor, em seu exercício profissional, vivencia as insatisfações, as tensões, os conflitos da contemporaneidade; e o seu mal-estar pessoal encontra terreno fértil de ampliação, quando a instituição escolar não apresenta condições de atender às demandas que têm comparecido em seu ambiente, como, por exemplo, os baixos salários, as péssimas condições de trabalho e o costumeiro eclodir de políticas educacionais que não perpassam pelo fazer dos próprios docentes, mas que fomentam exigências cada vez maiores.

Apesar do adoecimento docente ser percebido desde o século XIX (HECKERT, 2008), apenas em 1999 foi realizada a primeira e única pesquisa de abrangência nacional sobre mal-estar docente, um estudo coordenado por Wanderley Cêdo, psicólogo pesquisador da Universidade de Brasília – UnB, que abrangeu 52 mil professores e 1440 escolas em todo o

território brasileiro. A pesquisa denunciou que 48% dos educadores apresentam algum sintoma do *burnout* e também asseverou uma crise de identidade docente que gera sofrimento e é gestada em um cenário de *stress* ocasionado pelo ato de ensinar, pela conjuntura social e por motivações pessoais.

Segundo pesquisas reveladas pela Secretaria de Educação Municipal do Ceará – SME e pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) e expostas em reportagem online do Jornal Diário do Nordeste divulgada em setembro de 2015, 2600 professores saíram da rede pública cearense de ensino entre agosto de 2013 até agosto de 2015. Desse montante, 435 professores tiveram sua saída associada a pedidos de afastamento. Esses números assustam e denunciam uma carência divulgada em números pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), que apontam uma falta de 250 mil professores de ciência no ensino médio em todo o país (dados de 2005).

Em matéria divulgada no portal Diário do Nordeste de Notícias (2015), o presidente da Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais (APEOC) ressalta como principal causa do afastamento de tantos professores no Ceará a ausência de políticas públicas que previnam o adoecimento. O presidente também destaca as precárias condições de trabalho, a violência, desigualdade social e a falta de suporte nas escolas. Na mesma entrevista, a gerente da célula de Política de Formação de Pessoas da SME assevera a existência de formações mensais e de vivências intensas buscando conhecer os docentes.

Entretanto, essas vivências e formações não têm sido suficientes para evitar o crescente afastamento e adoecimento dos professores cearenses, como se mostra em pesquisa realizada em 2012. A investigação mostra que no período entre janeiro e março de 2009, 35 professores da rede pública de ensino cearense foram afastados devido a doenças psiquiátricas. Esses professores apontam como principal causa dos afastamentos a violência e os conflitos com os alunos. Dados que são repetidos em diversas pesquisas que asseveram também a ineficácia da formação docente ao propor estratégias de enfrentamento a este fenômeno (CODO, 1999; CARLOTTO, 2005; ESTEVE, 1999).

Com esses aspectos a evasão dos professores é, portanto, tal como o mal-estar um problema estrutural que permeia todo o sistema educacional brasileiro, de maneira que ambos são ocasionados por diversos fatores tais como um crescente sentimento de desvalorização, pelos baixos salários e por problemas sociais.

De acordo com Enguita (1991) e Esteve (1995), que são alguns dos principais autores ao que concerne à temática, nas últimas décadas houve o despontar de uma crise com relação a identidade do professor e a sua profissionalidade, crise esta que aparece em decorrência do fenômeno do mal-estar docente. Para os autores esse fenômeno surge tendo em conta os “agudos conflitos em torno do estatuto social e ocupacional do ser docente, dentre os quais a polêmica salarial tem sido apenas a parte visível do iceberg.” (Enguita, 1991, p. 41).

Desse modo, o mal-estar docente aparece diretamente ligado a situações concretas e objetivas, tais como: os baixos salários, a desvalorização da profissão, o crescente acúmulo de papéis, entre outros. É válido ressaltar que essas questões permeiam a profissão docente não apenas nas últimas décadas, conforme é colocado por Simões (2008) que realizou uma pesquisa documental que buscava identificar os pedidos de afastamento dos professores capixabas durante o século XIX. O autor identificou um considerável número de pedidos de afastamento e exoneração devido à questões de saúde, aonde estes se devem

A sujeição desses professores a condições de remuneração e trabalho que frequentemente os obrigavam a jornadas duplas ou triplas de trabalho exercidas em ocupações estranhas ao magistério. Como é indicado é uma fala do presidente da província do Espírito Santo, em que ele aponta os baixos salários como causadores da necessidade de os professores “se empregarem simultaneamente em outros gêneros de indústrias” (p. 37)

Constatamos assim que o mal-estar docente, apesar de ter ganhado ênfase em pesquisas internacionais apenas a partir da década de 1980 (JESUS, 1992; STOBBAUS; MOSQUERAS; SANTOS, 1996; 2007), surge como um fenômeno antigo que remonta ao século XIX, pois segundo Simões (2008, p. 38) já em 1877 a “atividade docente apresentava riscos e constrangimentos que poderiam facilmente fragilizar os professores no passado”. E, ainda segundo o autor, os mesmos riscos constrangimentos podem ser percebidos na atualidade.

Conforme dito anteriormente, as pesquisas recentes sobre a temática têm como referência principal estudos de Esteve (1992), que realizou uma pesquisa na década de 1980 com docentes da Espanha, com o objetivo de estudar as causas e consequências do mal-estar docente. Esteve se fundamenta em vários estudos, em especial, os de Blase (1982) e Poliano (1982; 1985).

Esteve (1992, p. 163) define o mal-estar docente como efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor. Para o autor,

O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui. (ESTEVE, 1999a, p. 144).

Ademais o mal-estar docente gera sentimentos de sofrimento, angústia, aflição, ansiedade, desvalorização, falta de apoio, os quais interferem no aspecto subjetivo do profissional, causando até mesmo doenças psíquicas e físicas. Esteve (1999) descreve que, como consequência do enfrentamento a estas situações, cotidianamente os professores desenvolvem apatia, desânimo, depressão, isolamento, baixa autoestima, esgotamentos físico e mental, e vontade de abandonar a profissão.

Para o autor, o mal-estar docente é composto por fatores primários e secundários. Aonde os primários são referentes as tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que incidem sobre a ação docente, tais como: os recursos materiais, as condições de trabalho, a violência nas instituições escolares, o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.

Os fatores secundários são aqueles que afetam de modo indiretamente a prática docente, como exemplos surgem: a desvalorização da profissão e a representação social dada à esta, as diversas mudanças do papel do professor e as constantes modificações das políticas educacionais.

Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p.261) afirmam que o mal-estar docente “vincula-se aos momentos históricos, políticos e vivências mais íntimas das pessoas enquanto discentes/docentes” e que “existem causas econômicas, políticas, sociais, profissionais, além das propriamente pessoais do docente, suas inquietações, interesses, sentimentos, valores e expectativas”.

Ademais o mal-estar docente é conceituado por Jesus (2007, p.14) como: “efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, integrando os conceitos de insatisfação, demissão, falta de responsabilidade, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, *stress*, neurose e depressão”.

Ainda segundo o autor, o mal-estar docente é o resultado de um processo de três etapas: primeiro, as exigências profissionais excedem os recursos de adaptação do professor, provocando *stress* (alerta); segundo, o professor tenta corresponder a essas exigências, aumentando o seu esforço (resistência); por fim, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito (exaustão)” (JESUS, 2007, p. 18-19)

O professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária na qual deve simultaneamente bater-se em várias frentes: manter a disciplina, sem deixar de ser simpático e afectuoso; atender individualizadamente os alunos mais avançados sem deixar de atender de igual modo os mais atrasados; cuidar do ambiente da aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e tê-los ao corrente dos progressos dos filhos, organizar diversas atividades para a escola, atender a problemas burocráticos..., o rol de exigências parece não ter fim (ESTEVE, 1992, p. 67).

O professor então tem sentido o seu trabalho sofrer, além da referida intensificação, um processo crescente de proletarização com consequências no aumento de seu ritmo de trabalho e no volume das atividades em contraponto com uma maior precarização de suas condições de trabalho, incluindo salários. Tal situação conduz os professores à insegurança refletindo na sua prática no cotidiano escolar. O estresse e outros problemas de saúde, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre o seu trabalho, são consequências deste quadro (MARCHESI, 2008).

As investigações que foram realizadas são unânimes em descrever-nos o professor como uma pessoa que deve, em várias ocasiões, desempenhar mal o seu trabalho, já que nos últimos anos se acumularam sobre os seus ombros um grande número de responsabilidades, sem as contrapartidas correspondentes para poder cumprir. Este então se acha profissionalmente esmagado, com falta de tempo material para atender a tudo o que considera ser seu dever (ESTEVE, 1992).

Percebemos também que na busca pelo cumprimento de todas as determinações das políticas para a educação e de ser “reconhecido” pelo novo modelo de profissionalismo, que lhe é imposto pelo atual sistema, na sua prática e postura, o professor muitas vezes se aliena e deixa para segundo plano, ou até mesmo deixa de lado, a luta por seus direitos, a luta por uma postura mais política e crítica diante das questões que envolvem seu trabalho. Esse processo, resultado da intensificação do trabalho, também pode gerar crescente mal-estar docente pois ocasiona uma alienação do trabalho que é desenvolvido.

Desta maneira, a literatura aponta diversos fatores que podem agravar o mal-estar docente, tais como: a modificação do papel do professor, a responsabilização, a intensificação e a precarização do trabalho docente, aliados à violência, à exclusão do professor do processo do seu trabalho, discursos veiculados pela mídia e políticas educacionais, deturpam a imagem

dos professores perante a sociedade e, às vezes, até perante si mesmos. Esses fatores são considerados agravantes e funcionam como sustentação para as políticas educacionais vigentes, que surgem como potentes causadoras de mal-estar docente.

Desse modo, o mal-estar é composto por um conjunto de sintomas físicos e psicológicos mas que tem seu cerne pautado na concretude. Sendo assim, para se compreender o mal-estar é necessário que se esse seja percebido de modo articulado com as mudanças sociais e políticas das duas últimas décadas que afetaram o trabalho docente e comprometeram sua prática e cotidiano.

Os fatores que levam o professor a um sentimento de mal-estar têm repercussões variadas interferindo na vida pessoal docente e em sua atividade profissional. Grande parte dos profissionais da educação encontra-se esgotados fisicamente e mentalmente. E, como isto, há o crescente desejo de abandono da profissão, acarretando em diversos afastamentos por motivo de saúde, depressão e outras doenças.

Ademais conforme é colocado por Esteve (1992), os professores sentem-se cada vez mais afetados na sua saúde física e mental, por causa das tensões e contradições que estão cada vez mais presentes no seu cotidiano. Deste modo, surge então um mal-estar difuso e crônico que vai concretizar-se em absentismo, em pedidos constantes de transferência, em stress, em vontade de abandonar a docência e, por último, em adoecimento físico e psicológico.

Faz-se relevante também que aqui seja trazida a síndrome de *burnout*, esta se assemelha e confunde na sintomatologia e também nos fatores ocasionadores do mal-estar docente. A síndrome é classificada por Maslach, Schaufelo e Leiter (2001) como um estresse ocupacional que pode acometer qualquer profissional que exerce relação de cuidado físico e emocional a outrem.

O *burnout* é dividido em três dimensões, que são: exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal no trabalho. A exaustão emocional refere-se a falta de energia e sensação de esgotamento físico e mental. A despersonalização é caracterizada pela fragilização das relações pessoais, aonde os indivíduos passam a perceber os seus colegas de modo objetificado. A diminuição da realização pessoal no trabalho diz de um sentimento de desvalorização e insatisfação com consigo mesmas e o seu desenvolvimento profissional.

Segundo Carlotto (2002), os professores surgem como uma das categorias profissionais mais suscetíveis ao desenvolvimento da síndrome de *burnout*, para a autora o

Burnout em professores é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores sócio históricos. (pág. 25)

Posto isso, a autora frisa que a síndrome de *burnout* surge como consequência do advento de políticas educacionais cada vez mais exigentes e pautadas na busca de eficiência, porém não é fornecido meios adequados para que os docentes possam exercer o seu trabalho, visto que são alocados em instituições precárias, com baixos salários e ainda diante de uma desvalorização cultural, social e econômica de seus papéis.

Desta maneira, constatamos assim que a síndrome de *burnout* surge como um sintoma do mal-estar docente aqui já elucidado. Mal-estar este que eclode a partir de um sistema social e educacional alienante, acarretando assim um ciclo de adoecimento perene, institucionalizado e estrutural.

Diante disso, podemos afirmar assim que os professores estão alocados em um ambiente ocasionador de adoecimento e, por conseguinte, de sofrimento. Posto isto, para compreendermos o psiquismo e o adoecimento desses professores se faz necessário que voltemos para o que é dito dessas categorias na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que é a abordagem aqui utilizada.

4.2 COMPREENDENDO O SOFRIMENTO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O campo da saúde mental tem ganhado crescente destaque em reportagens e no cotidiano tendo o cada vez maior número de queixas referentes ao sofrimento mental, em destaque para um aumento acelerado no número de transtornos mentais, que são na maioria das vezes tratados apenas sob o viés biológico e medicamentoso.

Segundo dados divulgados em 2017 pela Organização Mundial de Saúde – OMS, 5,8% da população brasileira (aproximadamente 11,5 milhões de pessoas) sofrem de depressão, fazendo com que o Brasil seja o país com maior prevalência de depressão da América Latina. Quanto a ansiedade o país é recordista mundial, aonde 9,3% da população (aproximadamente 18,6 milhões de pessoas) sofrem deste transtorno.

Os dados seguem alarmantes ao que concerne a categoria docente, apesar de não termos encontrados dados que englobem todos países, encontramos inúmeras pesquisas que trazem um crescente número de afastamentos de professores devido a depressão e outros transtornos mentais. Destacamos aqui pesquisa realizadas pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), divulgada em 2016, esta aponta que o estado de São Paulo concede diariamente 327 licenças médicas aos professores, das quais 30% são explicitamente devido às transtornos mentais. Ademais é comum o eclodir de reportagens em jornais impressos e televisivos que apontam um adoecimento crescente dos professores, que sentem-se cada mais desmotivados e desvalorizados diante de péssimas condições de trabalho e salários injustos.

Vivenciamos, portanto, uma contextura que segue gradativamente mais adoecida, porém conforme é colocado por Silvia e Tuleski (2015) o sofrimento mental é visto na maioria das vezes de modo naturalizado, retirando-se assim os aspectos sociais e histórico. Esse comportamento não se dá modo casual, mas sim como modo de compactuar com ideologias dominantes, com o objetivo de que comportamentos que surjam fora do padrão sejam percebidos como anormalidades e patologias que devem ser tratadas e analisadas apenas sob uma ótica individualizada.

Conforme é colocado por Boarini (2006) o paradigma biomédico fomenta a crença de que a doença mental deve ser compreendida por si mesma, fortalecendo assim o papel do médico e da medicação como principal único modo de tratamento. Desta maneira muitas vezes os estudos em saúde mental se atêm a realizar uma mera descrição e classificação dos transtornos mentais, sem percebê-los como mecanismos que sinalizam um adoecimento que vai além dos aspectos individuais, estando ancorado também em um sistema que por si só é adoecedor.

Conforme é colocado por Silvia e Tuleski (2015) estamos inseridos em uma realidade que os “homens encontram-se desapropriados de sua força de trabalho e de si mesmos pelo modo de vida que se organiza a sociedade” (p. 208). A vista disso, se faz necessário um enfrentamento as estas ideias que patologizam vida e existência e colocam a todos em classificações que por si já são aprisionantes e adoecedoras.

Para então compreendermos esse sofrimento e também o mal-estar docente é fundamental entender que a realidade é vivida também o plano social, e é sob este que os homens adoecem. De acordo com Vygotsky (1930), a mortificação da natureza humana

ocorre desde a organização da sociedade capitalista aonde o trabalho, que é a principal atividade vital humana, ocorre de modo alienado. Ou seja, o trabalho que é uma categoria fundamental constituição da psique humana ao invés de ser propulsor de desenvolvimento humano surge como prejudicial a subjetividade, tendo em vista que esta é formada “pela influência das relações sociais” (Vigotski, 1930, pág. 45)

As relações sociais surgem, portanto, como aspecto basilar para a compreensão do estado mental e subjetivo dos indivíduos. Para a Psicologia Histórico-Cultural a história de cada pessoa deve ser tida como uma construção singular feita a partir de experiências em espaços sociais concretos. O psiquismo, portanto, é percebido aqui como algo que se constitui através da interiorização social singularizada. (REY, 2012)

Nessa perspectiva o sofrimento mental surge como uma alteração psicológica da subjetividade que tem como cerne a história pessoal e social dos indivíduos. Conforme elucidado pela psicóloga soviética Bluma V. Zeigarnik (1981), o sofrimento e adoecimento psíquico age na subjetividade impulsionado por relações e condições sociais desorganizadas que são encontradas na concretude. Dessa maneira o homem, um ser inerentemente social, ao se deparar com um contexto permeado por injustiças sociais, desvalorização do seu trabalho e violências simbólicas e físicas pode adoecer de modo psíquico, ocasionando assim patologias.

Neste ensejo surge a escola que é um espaço comunitário, onde há o encontro entre subjetividades. Sendo um local onde uma pessoa passa grande parte de sua vida, configura-se como um importante e fundamental instrumento de socialização. Esta é, portanto, imprescindível na constituição da subjetividade, porém vivenciamos que surge cada vez como espaço fomentador de adoecimento para alunos e professores.

Faz-se relevante salientar que a subjetividade aqui é percebida como um conceito relacional, que se forma a partir da interação dialética entre o interno e o externo. Isto significa dizer que a noção de sujeito nesta perspectiva está relacionada ao realidade social e cultural reverberando na atitude individual dos sujeitos ante seu tempo e história. Nisso se ressalta a característica do homem como agente transformador da sua realidade, uma vez que ao mesmo tempo em que intervém no seu espaço e território, também se constitui e se modifica a partir daquilo que o movimenta, transforma e constitui.

É notória a característica dialética deste processo, posto que no movimento da história se configuram diversas subjetividades, as quais conglomeram o universo político e social. Isto entendendo a política como a ação eminentemente humana. Assim, a

subjetividade, nesta perspectiva, diz respeito ao produto das relações humanas com a história e com a cultura. Produto este que se modifica em atuação na história.

Isso se estabelece pelo percurso metodológico trilhado por Vigotski, autor em que nos fundamentamos, ao assumir uma posição investigava que ao mesmo tempo em que delimita objetivamente o estudo da consciência se desvencilha das psicologias biologicistas e idealistas de sua época. O que se dá através do método inverso sob a influência do materialismo histórico-dialético do método marxista, adotando a palavra como unidade de análise. O que se justifica a partir do tecer de historicidade entre linguagem e pensamento e, por conseguinte, consciência e subjetividade que se exprime na perspectiva do autor russo (DUARTE, 2000)

Desse modo, a subjetividade não é algo dado, mas que se constitui no movimento. É nessa movimentação que são produzidos os sentidos significados em um mesmo espaço subjetivo. À vista disso, o sofrimento é compreendido como uma cristalização do desdobrar de sentidos. Destarte o sofrimento configura-se como um engessamento do dinamismo da psique, fazendo com que os indivíduos fiquem presos em crenças disfuncionais. Crenças essas que não surgem apenas no nível inconsciente, mas também ancoradas em um complexa tessitura de relações interpessoais e sociais (REY, 2012).

Porquanto à concepção de sofrimento concordamos com González Rey (2007), que aponta que seu surgimento como uma forma de cristalização do desdobrar de sentidos da consciência. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a consciência é o lugar de reflexão da realidade concreta e objetiva, ela é o espaço onde os sentidos construídos durante toda a vida estão expostos. O desenvolvimento da consciência ocorre através da apropriação do outro e do mundo. A partir de um momento o homem consegue ser o outro de si mesmo, fortalecendo-se e tornando-se um ser capaz de desdobrar sentidos. Muitas vezes a consciência é permeada por sentidos cristalizados e paralisadores, que são elaborados através da subjetivação da realidade social, esses sentidos cristalizados podem surgir na forma de adoecimento psíquico e físico.

Contextualizando o pensamento aqui exposto, é a partir da crítica e desvencilhamento da crise da psicologia da época, legitimado no legado do marxismo histórico-dialético, que Vigotski (apud Barros, 2009, p. 178) propõe a noção de sentido, entendendo tal conceito como dizendo respeito à singularidade do sujeito e lançando luz ao debate sobre as perspectivas que lidam com a subjetividade, posto que

introduz no debate a questão do “sentido” para reiterar as particularidades da linguagem interior, dirigida ao próprio sujeito, em relação à exterior, uma vez que, sob sua ótica, o predomínio dos sentidos sobre os significados da palavra na linguagem interior seria uma das maiores ilustrações disso.

Desse modo, por sentido, Vigotski entende uma formação dinâmica, por conseguinte complexa e compreendida no movimento e ação do homem. Por esse motivo, essa noção é tão cara à concepção de subjetividade na psicologia histórico-cultural.

Ademais, ainda nesta discussão há de se abordar a questão do significado, que Vigotski (1989) admite como o componente indispensável da palavra, uma vez que esta é um som vazio e o significado seria o seu balizador. Havendo, portanto, uma relação intrínseca entre sentido e significado, uma vez que em conjunto constituem um ato intelectual, fazendo a margem da palavra como unidade de análise dialética, sendo a palavra a reverberação do pensamento e da consciência, por conseguinte, da subjetividade.

Retomando a categoria subjetividade, essa é portando compreendida pela Psicologia Histórico-Cultural como algo que se forma através da interiorização social singularizada. A subjetividade firma-se através de redes comunicativas e dialógicas; é, portanto, constituída através da relação de sujeitos potencialmente ativos na sua história, fica claro a noção de agente transformador da realidade intrínseca ao homem, na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Isso é pertinente à discussão na medida em que o presente escrito se pretende a discursar sobre a instituição escolar, docência, formação de professores e a saúde mental. Desta maneira, trazer o homem compreendido em uma perspectiva que transcenda o seu lugar na evolução e na estrutura é fundamental para a compreensão de todos estes processos que envolvem tais temáticas.

A escola deve ser compreendida como *espaço* de aprendizagem e desenvolvimento de múltiplos aspectos do humano. Entretanto, nos deparamos, em nossa vivência e nas publicações encontradas, que a instituição escolar, especialmente quando falamos da rede pública, é uma crescente produtora de situações que ocasionam sofrimento psíquico, que se manifestam através de diferentes sintomas: violência, indisciplina, absenteísmo, problemas de interação, dificuldades de aprendizagem etc.

Dessa maneira, surge a temática do próximo capítulo. Até aqui realizamos uma discussão teórica que versa sobre a formação de professores e a saúde mental docente. Com isso, aparece a necessidade de compreender de que modo se mostra, no cotidiano, o já

conhecido sofrimento docente. Para isso, realizamos aplicação de instrumento de avaliação psicológica não só com o intuito de entender o que vem a ser o adoecimento dos professores, mas também empreender esforços para o despontar de uma articulação entre a esfera educacional e os aparatos teóricos e metodológicos que podem ser subsidiados pela Psicologia.

5. OS ACHADOS DA PESQUISA: TESSITURAS DE UM INSTRUMENTO QUE MOSTRA UM PROFESSOR QUE SOFRE

Neste capítulo realizaremos a análise dos dados quantitativos encontrados. Nesta buscaremos fazer uma compreensão contextualizada das respostas encontradas, tendo como base os instrumentos utilizados, o referencial adotado e a discussão teórica que foi realizada até aqui.

Aqui partimos da principal indagação: de que modo sofrem os professores? Tendo em vista que é notório o surgimento de discursos que apontam o adoecimento docente, entretanto inferimos como parcas as pesquisas que delineiam esse sofrer. Porquanto surgem os seguintes questionamentos: Quais os principais sintomas apresentados pelos professores? Os professores possuem um nível de adoecimento acima da população em geral? Em termos psíquicos, qual é o adoecimento dos professores?

Como tentativa de responder a essas querelas, realizamos a aplicação de instrumento de avaliação psicológica. No entanto, faz-se fundamental salientar que não temos aqui como objetivo trazer diagnósticos fechados ou apenas trazer classificações. Partimos do que é trazido por Vygotsky (1995), ao pontuar que o método avaliativo instrumental pode ser deveras eficiente para o estudo das funções psicológicas superiores. Sendo basilar, entretanto, que seja realizada uma avaliação processual e não do objeto em si. Desse modo, é fundamental que seja feita uma análise que entenda os fenômenos como circunscritos em uma realidade histórica e social, conforme é elucidado por Facci (2007)

O principal aspecto do método de análise psicológico, proposto por Vigotski, é estudar o todo, as propriedades e funções das partes que o integram, não como somatória das partes, mas possuindo propriedades particulares que o determinam. (pág.2)

5.1 INVESTIGAÇÕES SEGUNDO OS ACHADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Conforme trazido no delineamento metodológico, de modo anterior a escala psicopatológica aplicamos um instrumento que tinha como cerne conhecer o cotidiano dos professores. Neste foram feitas perguntas, como a idade, religião, meio de transporte com que se locomove, se realiza outras atividades remuneradas, entre outros.

Na análise faremos o recorte dos seguintes aspectos: formação inicial se realiza outra atividade remunerada. Esse recorte se deu pois acreditamos nesses como aspectos concretos que dizem da qualidade de vida e profissional dos professores.

Quanto ao tempo a formação, dos vinte profissionais apenas cinco apresentava apenas a modalidade normal. Desse modo, 75% dos professores respondentes cursaram o ensino superior em universidades ou faculdades. Esse dado vai ao encontro do que foi publicado Censo escolar de 2016, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que aponta a maioria de professores da educação básica cursou a universidade, apesar de um considerável número de docentes que se ativeram a formação no nível normal.

Quanto a realizar outra atividade remunerada, treze (65%) professores afirmaram que sentem a necessidade de desempenhar outra função com o objetivo de complementar a renda. Quatro (20%) informaram que não realizam outra atividade, e três (15%) apontaram que ainda desempenham outra função, mas estão em busca.

Desse modo, a maioria dos professores analisados possui ensino superior e desempenha trabalhos externos à escola, com o objetivo de complementação de renda. Os dados encontrados aqui aparecem como alarmantes, pois denunciam os baixos salários aos quais os docentes são submetidos e ratificam as pesquisas publicadas recentemente acerca da temática, reafirmando então o que é trazido por Simões (2008) ao colocar à profissão a característica histórica o acúmulo de funções, realidade essa que é propulsora de estresse, cansaço e leva muitas vezes ao absenteísmo.

5.2 INVESTIGAÇÕES DAS DIMENSÕES DE AJUSTAMENTO EMOCIONAL

Como já elucidado, o SCL-90-R busca investigar a prevalência de aspectos psicopatológicos, com base nas dimensões primárias. Na qual cada uma dessas dimensões é composta por proposições que representam a sintomatologia de diferentes espectros psicopatológicos.

A escala foi aplicada em vinte professoras do segmento da Educação Infantil, que fazem parte do programa de formação continuada. Os resultados apurados entre as nove dimensões de ajustamento emocional foram: na escala de Somatização uma média de 1,38 (Desvio Padrão – DP: 0,49), na escala das Obsessões-Compulsões uma média de 0,96 (DP:

0,58), na escala da Sensibilidade Interpessoal uma média de 1,04 (DP: 0,54), na dimensão da Depressão uma média de 1,05 (DP: 0,49), na dimensão da Ansiedade uma média de 0,8 (DP: 0,39), na escala de Hostilidade uma média de 0,64 (DP: 0,48), na dimensão da Ansiedade Fóbica uma média de 0,56 (DP: 0,4), na dimensão de Ideação Paranoídes uma média de 0,68 (DP:0,52) e na escala do Psicoticismo uma média de 0,49 (DP: 0,29).

A tabela abaixo ilustra a distribuição dos valores obtidos com base nas respostas fornecidas pelas professoras, segundo as dimensões de ajustamento emocional.

TABELA 1- Distribuição dos valores encontrados na amostragem por dimensão

Amostras/ Dimensões	S	OC	SI	D	A	H	AF	IP	P
1	0,7	0,1	0	0,15	0	0	0,14	0	0,3
2	0,66	0,4	0,83	0,53	0,2	0,16	0,26	0,33	0,2
3	1,3	1,7	1,1	1	1,1	1,16	0,42	1,33	1,2
4	1,33	0,7	0,82	0,83	0,3	0,5	0	0,66	0,3
5	0,99	0,3	0,85	0,53	0,5	0	0,14	0,66	0,3
6	0,75	0,4	0,64	0,61	0,7	0,16	0	0,33	0,2
7	1	0,6	0,77	1,46	0,9	1,33	0,84	0,5	0
8	1,41	1,4	2,22	1,61	1,1	1,16	0,38	2,16	0,9
9	1	0,5	0,87	0,69	0,3	0,16	0,71	0,66	0,4
10	0,83	0,8	0,88	0,86	0,93	0,5	0,42	0,16	0,3
11	2,16	2,6	2,6	2,38	1,3	1,8	0,8	1,5	0,5
12	1,6	1	0,66	0,94	0,7	0,66	0,48	0,16	0,4
13	2	1	1	1,5	1,3	0,66	0,71	0,5	0,7
14	1,91	0,9	0,96	1,53	1,1	0,33	0,71	0,66	0,4
15	1,08	1,6	1	0,89	0,6	0,5	1,75	0,16	0,3
16	2,1	0,8	1,43	1,43	0,76	0,68	0,89	1,04	0,83
17	1,88	0,79	1,12	1,04	0,89	1,13	0,76	0,39	0,7
18	1,87	1,6	0,82	0,97	0,83	0,25	0,34	0,97	0,67
19	1,56	1,2	1,01	0,89	1,27	0,79	0,69	0,78	0,35
20	1,5	0,97	1,23	1,17	1,33	0,97	0,86	0,8	0,86
MÉDIA	1,38	0,96	1,04	1,05	0,8	0,64	0,56	0,68	0,49
DESVIO PADRÃO	0,49	0,58	0,54	0,49	0,39	0,48	0,40	0,52	0,29

Fonte: elaboração própria.

Calculamos o desvio padrão com o objetivo de compreender a dispersão das respostas, tendo em vista que apenas a média não surge como esclarecedora do padrão de

respostas apresentadas. Com isso, constatamos que as respostas surgem de modo bastante variado fazendo com que o desvio padrão, em alguns casos, tenha metade do valor da média.

5.3 INVESTIGAÇÕES DE ACORDO COM OS ÍNDICES GLOBAIS DE DISTÚRBIOS

Como já colocado na metodologia, o SCL-90-R é analisado com base nas nove dimensões de ajustamento afetivo e nos três índices globais de distúrbios que são: Índice Global de Severidade – IGS, Total de Sintomas Positivos – TSP e Índice de Distúrbios de Sintomas Positivos – IDSP. De acordo com Derogatis (2002),

Os índices globais foram desenvolvidos para fornecer mais flexibilidade em toda a avaliação dos pacientes com diferentes graus psicopatológicos e apresentar um sumário de índices com níveis de sintomatologia e de distúrbios psicológicos. Pesquisas usando medidas análogas confirmaram que os três índices são indicadores de aspectos distintos das desordens psicológicas. (p.12)

O Índice Global de Severidade - IGS surge como um indicador do atual nível de gravidade e desconforto causado pelos sintomas. Este é a combinação do número de sintomas presentes com a intensidade de desconforto percebida. O Total de Sintomas Positivos (TSP) é estimado pela contagem do número total de itens que têm uma pontuação positiva (maior do que zero). Pontuações acima de 50 em homens e 60 em mulheres indicam uma tendência a exagerar as suas patologias. O Índice de Distúrbios de Sintomas Positivos – IDSP) objetiva avaliar as respostas indicando se o respondente tem tendência a exagerar ou minimizar os desconfortos que o afetam. Pontuações acima de dois sugerem que o sujeito tem disposição a exagerar em seus sintomas (DEROGATIS, 2002).

Dispõe-se a seguir tabela indicando a distribuição das respostas encontradas nas respostas dos docentes, de acordo com os índices globais de distúrbios.

TABELA 2- Distribuição dos valores encontrados na amostragem por Índices Globais de Distúrbios

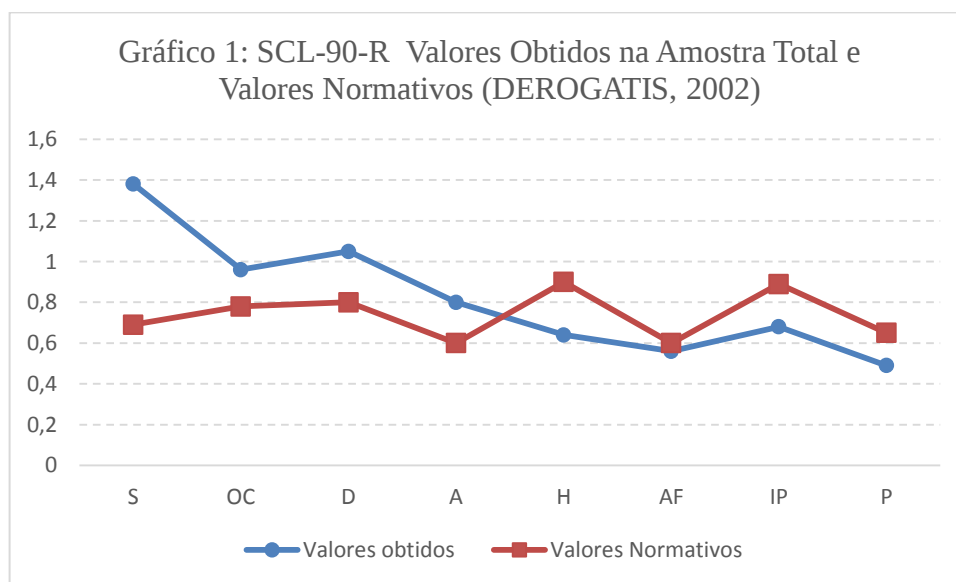
Amostras/ Índices	ISG	TSP	IDSP
1	0,18	14	1,21
2	0,34	29	1,06
3	1,16	66	1,6
4	0,46	32	1,31
5	0,42	27	1,4
6	0,37	24	1,41
7	0,77	38	1,84
8	2,11	62	1,9
9	0,61	44	1,25
10	0,54	38	1,28
11	1,85	72	2,3
12	0,78	53	1,33
13	1,16	52	2,01
14	1,02	64	1,4
15	0,85	49	1,57
16	0,65	43	1,3
17	1,55	58	0,99
18	0,98	68	1,2
19	1,05	54	0,8
20	0,67	59	1,1
MÉDIA	0,87	47,3	1,41
DESVIO PADRÃO	0,50	16,33	0,36

Fonte: Elaboração própria.

Na amostragem foram encontrados os seguintes resultados: o Índice Global de Severidade – IGS atingiu a média de 0,87 (DP:0,5); o Total de Sintomas Positivos – TSP atingiu a média de 47,3 (DP:16,33); o Índice de Distúrbio dos Sintomas Positivos apresentou a média 1,41 (DP: 0,36). Esses dados serão melhor analisados no subcapítulo a seguir, aonde realizaremos uma análise dos dados até aqui encontrados, com base nos valores padrões à população em geral e no referencial teórico aqui utilizado.

5.4 INVESTIGAÇÃO DAS DIMENSÕES DE SINTOMAS E ÍNDICES DE GLOBAIS DE DISTÚRBIOS, COM BASE NOS VALORES NORMATIVOS E APORTE TEÓRICO ADOTADO

Nessa seção serão apresentados os resultados encontrados em comparação com os valores normativos apresentados por Derogatis (2002) em pesquisa realizada com a população comum. Inicialmente iremos analisar as nove dimensões sintomatológicas. O gráfico a seguir ilustra as respostas colhidas, aonde deve-se ler: Somatização (S), Obsessivo-Compulsivo (OC), Depressão (D), Ansiedade (A), Hostilidade (H), Ansiedade Fóbica (AF), Ideias Paranoídes (IP) e Psicoticismo (P).



Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados colhidos, inferimos o perfil docente a seguir: das nove dimensões emocionais apuradas cinco apresentam-se acima, uma apresenta um valor similar e apenas três estão abaixo da média normativa. Com destaque para a dimensão da Somatização (S) que surge duas vezes maior que o comum, vindo logo em seguida as dimensões de Depressão (D), Sensibilidade Interpessoal (SI), Obsessiva Compulsiva (OC) e Ansiedade (A). Constatamos aqui que alguns os sintomas que foram mais encontrados nos professores pesquisados estão de acordo com as principais causas de afastamento docente, que são: depressão e doenças físicas causadas devido ao estresse (BENEDETTE, 2015).

Em vista disso, os principais sintomas que surgiram nas professoras foram os que denotam sinais somatizadores, depressivos, obsessivos compulsivos, ansiosos e dificuldades

nas habilidades interpessoais. Com isso, compreendemos, em termos psíquicos, de que maneira principal estão adoecendo as professoras de educação infantil. Trazemos destaque para os sintomas somáticos e depressivos, por serem os que mais surgem nas respostas docentes.

Retomando as elucidações já aqui trazidas, os sintomas somáticos aparecem como queixas físicas que não são ancoradas em patologias orgânicas, mas dizem respeito de questões subjetivas. Estes, portanto, versam acerca de questões psicológicas e adoecimentos que provavelmente não foram abordados de modo simbólico, manifestando-se assim no campo biológico (FERRAZ, 2010).

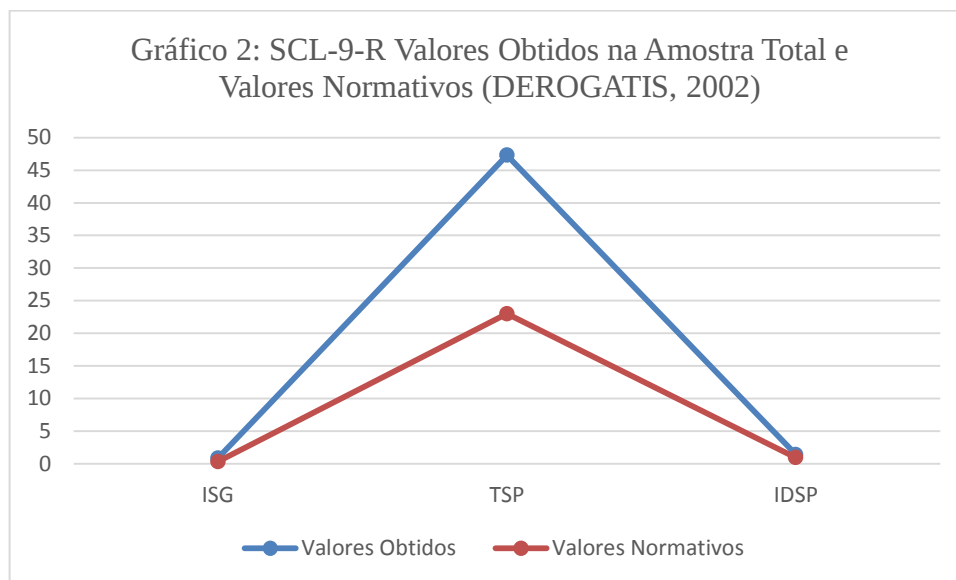
Esse sintoma aparece como o principal apresentado pelos professores, mostrando assim um adoecimento físico que tem como cerne a esfera psicológica. Acreditamos que esse sintoma pode emergir ancorado principalmente em questões sociais, tais como a conjuntura educacional que é permeada por políticas públicas que por si só são massacrantes e a falta de espaços que acolham as demandas dos professores.

Os sintomas depressivos surgem como os mais estudados e divulgados midiaticamente na atualidade, nesse ensejo depressão é compreendida, de maneira geral, como “um transtorno de humor, ela vem reger as atitudes dos sujeitos modificando a percepção de si mesmos, passando a enxergar suas problemáticas como grandes catástrofes” (ESTEVES; GALVAN, 2006, p 127).

De acordo com Roudinesco (2000), a depressão é uma expressão do sofrimento psíquico, que pode surgir em decorrência de eventos desorganizadores, e que podem remeter a perdas. Acreditamos que os professores vivenciam um cotidiano atravessado por perdas e limitações: quando não conseguem alcançar seus objetivos na escola devido à falta de materiais, indisciplina dos alunos, cansaço, entre outros, fazendo assim que a instituição escolar seja um *locus* que potencialmente fomenta a depressão.

Desta maneira, o que se apresenta junto aos professores não é um mal-estar difuso, são doenças psíquicas já catalogadas pelos manuais de transtornos mentais e que associadas às condições desses sujeitos encontram um terreno fértil a sua instalação, tendo em vista que os professores estão inseridos em políticas educacionais que buscam atender principalmente as demandas trazidas pelo capital.

A seguir é retratado um gráfico que compara os Índices Globais de Distúrbios de acordo com os valores encontrados e os apresentados como padrão por Derogatis (2002)



Fonte: Elaboração própria

Sendo assim, todos os índices encontrados na nossa pesquisa com os professores da educação infantil, apresentam-se bem acima dos valores padrões. O Índice Geral de Severidade – IGS que indica a intensidade dos sintomas apresentados está bem elevada, o que surge como tema preocupante, pois indica que os sintomas manifestados pelos professores apresentam-se de modo severo, demonstrando um adoecimento por parte dos professores pesquisados.

Os dados apontam, portanto, que a severidade dos sintomas apresentados pelos professores vai além do que é encontrado pela população em geral, respondendo-se aqui um dos questionamentos trazidos no início do capítulo. Destarte, faz-se fundamental que esse adoecimento seja cuidado, tendo em vista que este pode vir a se tornar em doenças mais graves, tais como psicose e depressão, que acarretem na total impossibilidade do o trabalho docente

O Total de Sintomas Positivos– TSP indica o número de sintomas apresentados pelos sujeitos, independente da dimensão de ajustamento emocional. Constatamos novamente aqui que os resultados estão bem acima do padrão. Demonstrando assim que os professores apresentam quase o dobro dos sintomas encontrados na população em geral.

Desse modo, constatamos que os professores apresentam uma larga escala de sintomas positivos. Aqui os sintomas positivos são apresentados enquanto sinais que se apresentam e indicam o adoecimento, não sendo, portanto uma nomenclatura que remete à ideias otimistas.

O Índice de Distúrbios dos Sintomas Positivos – IDSP segue acima do valor normativo, esse índice tem como cerne avaliar se o respondente está aliviando ou atenuando os seus sintomas ao responder ao instrumento. Como já trazido anteriormente, valores acima de dois denotam que o sujeito tem a tendência a exagerar nos sintomas. A amostragem colhida dos professores está com o valor de 1,41, o que demonstra que apesar de acima da média da população comum, os valores ainda seguem fidedignos para serem avaliados.

Ao final do presente e último capítulo, constata-se um adoecimento psíquico docente que vai além do que é comum. Por conseguinte, o instrumento de avaliação psicológica nos permitiu mostrar que realmente o professor está adoecido psiquicamente, não sendo essa apenas uma conjectura ou hipótese e também quais principais tipos de sintomas são apresentados.

Como já dito anteriormente, o sofrimento docente já é conhecido e discutido há um longo tempo. Sendo assim há uma antiga trajetória de embate conflituoso entre os professores e as políticas públicas que, entretanto, vem acirrando-se cada vez mais, disfarçada em programas e incentivos que surgem como mecanismos de controle, que cerceiam cada vez mais a prática docente.

Sendo assim, o trabalho docente tem se configurado como uma atividade que traz adoecimento, falamos então de um trabalho que ao invés de ocasionar o desenvolvimento traz alienação. Isso porque a Psicologia Histórico-Cultural compreende que o homem é ativo na constituição de sua subjetividade, onde sentidos são produzidos a partir das relações que estabelece no mundo. A subjetividade diz da forma que o homem age e, por isso, da forma que desenvolve, aprende e se transforma. A história de vida de cada pessoa deve ser tida como uma construção singular feita a partir de experiências em espaços sociais concretos (REY, 2003).

Deste modo, os sujeitos se desenvolvem no mundo através da socialização e da cultura. Aonde o trabalho surge enquanto principal atividade dos sujeitos e também uma extensão dos próprios sujeitos. Sendo assim, se trabalho desponta como atividade adoecedora, está sendo negada ao próprio sujeito a capacidade de se reinventar, criar e desenvolver-se.

Desta maneira, é fundamental que seja criado um espaço aonde esse adoecimento e sofrimento sejam escutados, acolhidos e ressignificados. Neste ensejo, defendemos aqui a formação de professores como um espaço com vasto potencial de escuta e acolhimento desses

professores, isso porque este pode ser também um local de trabalho, mas não um trabalho necessariamente mecanizado, mas sim um trabalho criativo que desenvolve entre pares.

Posto isso, finalizamos o capítulo com o levantamento da seguinte hipótese: a falta de espaço com escuta adequada e sensível pode fazer com que os professores não tenham instrumentos psíquicos para lidar e analisar a sua própria realidade na profissão? Caso sim, a formação de professores emergiria como um mecanismo que pode amenizar esse sofrimento estrutural, por este ser um dos espaços concretos e simbólicos a qual o professor poderia ser ouvido, ter apoio e ajuda para que ele possa ter na sua atividade um espaço de criação.

Apesar dos achados da presente pesquisa serem preocupantes, ainda sim acreditamos na possibilidade de mudança dos aspectos aqui apontados, isso porque coadunamos com as seguintes ideias colocadas por Vygotsky (1998)

Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o fazer e incapaz de se adaptar ao amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente. (VYGOTSKY, 1998, p. 9)

Ratificamos aqui, então, o potencial criativo humano enquanto crença na mudança através de ajustamentos criativos advindos de lutas e inquietações. Vygotsky aponta que o ato criador humano é desenvolvido através de um longo percurso histórico, transformado de modo ativo pelos sujeitos. Desse modo, vemos o sofrimento como algo que claramente é doloroso, mas que também pode ser um instrumento que nos coloca frente à inquietude, a vontade, o desejo e a força de mudança. O autor nos ilustra essa assertiva ao colocar de modo poético que “o que chamamos de criação não costuma ser mais que um catastrófico parto, consequência de uma longa gestação” (1998, p. 27). Encerramos aqui com o convite: que consigamos transformar o cotidiano sofrimento, as limitações que nos atravessam, as vozes que buscam nos calar em força para mudança, pontes para criação e gritos que entoem e encorajem nossa luta.

5. JÁ ESTAMOS CANSADOS DE TANTA TEORIA? UM CONVITE À MUDANÇA

Ao final do presente escrito que nos atravessou, movimentou, angustiou, e em alguns momentos, até mesmo fez sofrer, entretanto seguimos com uma convicta esperança do nosso potencial de transformação. Tivemos aqui como escopo refletir sobre o mal estar docente em professoras da educação infantil que estão inseridas nas políticas de formação continuada. Objetivou-se responder algumas questões que nos emergiram no cotidiano escolar, durante a vivência enquanto formadora de professores, psicóloga e pesquisadora das áreas de educação e saúde mental: de que modo as políticas educacionais podem estar fomentando o a prevalência do mal-estar docente? Como sofrem os professores? Os professores que participam das ações formativas estão suscetíveis ao adoecimento?

Durante o delinear da pesquisa, nos deparamos que a temática de formação de professores se constitui como um campo de vastas pesquisas, um inegável avanço acadêmico e vastas teorias. Porém estas, em sua maioria, buscam compreender formas e métodos eficazes para a obtenção de objetivos pré-estabelecidos de forma unilateral. Deste modo a maior parte do aporte teórico encontrado buscava problematizar e sugerir propostas de intervenção, as quais, de acordo com Garcia (2002) acabam por não obter os resultados esperados, pois os educadores têm recebido formação e suporte deficitários.

A pesquisa, com os seus achados teóricos empíricos permitiu elucidar que o professor, de um modo geral, vivencia, em seu trabalho diário, situações de insatisfação, incômodo, queixas e de muitas adversidades, que repercutem de forma negativa sobre o seu bem-estar. Tendo em vista que das nove dimensões afetivas avaliadas, em todos os índices apresentam-se acima dos valores normativos.

Percebemos conjuntamente ao desenvolver do delineamento metodológico que a psicologia pode apoiar a educação no sentido dos estudos da saúde mental, dos professores e também de alunos e toda comunidade educativa em geral no sentido de oferecer instrumentos mais sistemáticos e científicos que permitam a saída da ideia de senso comum acerca do professor. Fugindo assim de clichês como “o professor não quer trabalhar” “o professor deve trabalhar por amor” que desvalidam o adoecimento docente ou também de falas que apontam o mal-estar docente mas não elucidam de que modo surge esse adoecimento.

Apesar de incontestáveis avanços, como o tempo de planejamento, os planos de cargos e carreiras e as políticas de formação que perpassam o cotidiano docente, ainda sim os professores, tal como a sociedade, estão em um progressivo estado de adoecimento. Partindo

da perspectiva aqui adotada, enxergamos como ingenuidade ou até mesmo má fé a crença de que um adoecimento em larga escala deva ser compreendido de modo naturalizado, individualista e numa perspectiva medicamentosa.

Esse adoecimento surge diante de uma contextura social e histórica que segue a cada dia mais atravessada de injustiças sociais e políticas, em organizações de trabalho e de vida pautadas em uma lógica que serve ao capital. Aonde o trabalho que é fator fundamental para o desenvolvimento humano, surge como instrumento alienante e desumanizador.

A discussão aqui suscitada não busca desvalidar as políticas de formação, que surgem como fundamentais para que haja um exercício docente de qualidade. Mas sim chamar atenção para a realidade de que estas não têm sido suficientes para frear o adoecimento, sofrimento e consequente absenteísmo docente.

Faz-se mister o emergir de uma formação que compreenda os aspectos subjetivos como basilares para que esta possa surgir como fomentadora não apenas de uma boa prática em sala de aula, mas também de saúde mental. Entretanto, para essa compreensão de subjetividade não deve ser vista sob uma ótica individualizadora, mas sim como uma categoria que se surge e se constitui pautada na concretude da realidade.

Desse modo, o desenvolvimento psíquico humano não pode ser descolado das relações de classe e de produção capitalistas, ainda mais na atualidade em que é atravessado por um golpe político e midiático, que tem como cerne o cerceamento de direitos e liberdades. Se as relações sociais, mediadas por instrumentos e signos, levam à formação da psique, em suas formas saudáveis como também adoecidas, o presente escrito tem o entendimento de que quanto mais patogênicas tais relações forem, mais patogênico pode transformar-se o psiquismo humano.

À vista disso, é possível perceber as diversas contradições que se colocam no interior da sociedade que é pautada no capital. Por conseguinte surgem como pertinentes os seguintes questionamentos: Como promover uma formação de professores que fomente saúde mental em condições que produzem adoecimento? Que limites e que possibilidades podem se apresentar para o elevar de uma escola que seja promotora de saúde mental, estando-se sob o cerne de políticas educacionais que são pautadas na busca desenfreada por eficiência e ancorada em uma ética capitalista, permeada de contradições?

Esses questionamentos surgem principalmente diante dos achados teóricos encontrados no terceiro capítulo, ao qual percebemos que as políticas educacionais têm sua

formulação pautadas em consignas e acordos internacionais, que não são alocados de modo contextualizado a realidade das escolas brasileiras. Nas últimas décadas os professores e o sistema de ensino como um todo foi palco de diversas mudanças que tocavam o seu cotidiano, mas não foram protagonizadas por estes.

Em nossa vivência enquanto pesquisadoras e formadora percebemos com clareza nos discursos dos professores os impactos dessas mudanças não protagonizadas. É comum ouvir dos docentes falas que ilustram uma sensação de desamparo, desconhecimento sobre qual papel deve prestar e sofrimento. No caso das professoras de educação infantil o desconhecimento sobre as suas funções surge de modo gritante, aonde muitas não sabem sequer a dimensão do seu papel educativo.

Facci (2000) em um estudo com o intuito de compreender o crescente afastamento docente salienta que os professores comumente se sentem ocupando um papel que deveria ser familiar, havendo um acúmulo de funções que vão além do ato pedagógico. Por conseguinte, essas pesquisas demonstradas até aqui, ratificam a existência de diversas questões que ilustram uma crise no sistema educacional, de modo que os professores estão desenvolvendo cada vez mais sentimentos negativos a respeito de suas expectativas sobre si e a sua profissão, fato esse que pode impactar negativamente na construção da subjetividade docente, geralmente causando um constante sentimento de mal-estar e descontentamento.

O professor é bombardeado por um excesso de demandas, as quais muitas não são de sua responsabilidade. Comumente, ele é confrontado com a necessidade de desempenhar papéis que surgem como contraditórios e múltiplos, tais como: amigo, mestre, aquele o que apoia, educa, disciplina, etc. Ainda tendo que exercer também papéis burocráticos e a obrigação de participar de formações que muitas vezes não são desenvolvidas buscando atender suas demandas, gerando mais desconforto do que soluções (ZARAGOZA, 1999).

Desempenhar esses exigentes papéis, dados de maneira impositiva, exige equilíbrio psicológico, que deveria ser fomentado através do diálogo e de uma formação que percebesse a subjetividade como categoria importante no enfrentamento do mal estar docente. Entretanto, o professor se vê trabalhando isoladamente em um ambiente aonde não há oportunidade de dar voz a sua angústia. Essa voz que é reprimida e obrigada ao silenciamento surge em forma desse dito mal-estar. O fenômeno surge como estrutural em uma crise que é inerente ao próprio capitalismo. A expressão mal-estar docente, a nosso ver, suaviza um

sofrimento que ecoa em estatísticas, notícias e pesquisas. Ao falarmos de um mal-estar, falamos de um professor que sofre e adoecce cotidianamente.

Desta maneira, a desvalorização social do papel docente e da figura do professor são a chave do mal-estar docente e da crise, pois juntamente com a sobrecarga de trabalho, as deficientes condições de trabalho, os baixos salários, o manejo que é dado ao desenvolvimento das políticas educacionais e, por conseguinte, o baixo investimento no setor, o professor se vê impelido a exercer uma prática medíocre pela qual acaba comumente surgindo como único responsável.

Ratificamos que a discussão aqui suscitada não busca desvalidar as políticas de formação, que surgem como fundamentais para que haja um exercício docente de qualidade. Mas sim chamar atenção para a realidade de que estas não tem sido suficientes para frear o adoecimento, sofrimento e consequente absenteísmo docente. Ademais, compreendemos aqui que os espaços de formação docente surgem como um terreno amplo e permeado de possibilidades de mudança. Trazemos essas asserções com base nos dados levantados e elucidados nos quarto e quinto capítulo do presente escrito, tendo em vista o alto nível de adoecimento encontrado nas professoras respondentes que são todas participantes das atividades de formação continuada.

Por conseguinte, faz-se mister o emergir de uma formação que compreenda os aspectos subjetivos como basilares para que esta possa surgir como fomentadora não apenas de uma boa prática em sala de aula, mas também de saúde mental. Entretanto, para essa compreensão de subjetividade não deve ser vista sob uma ótica individualizadora, mas sim como uma categoria que se surge e se constitui pautada na concretude da realidade.

Ao final do percurso aqui traçado, percebemos que os professores estão em um estado crônico de adoecimento físico e psicológico, tendo em vista que essa realidade segue presente em todos os dados encontrados que buscam refletir sobre a saúde docente, inclusive na presente pesquisa. O estado do Ceará ainda possui o agravamento das escolas públicas não contarem com serviços de Psicologia, tornando penosas as condições dos profissionais para enfrentarem essa situação e da escola para refletir sobre sua contribuição no âmbito da saúde mental dos sujeitos nela inseridos. Deste modo, acreditamos que em muitos casos a escola pode surgir também como produtora de sofrimento psíquico e físico.

Os dados aqui encontrados estão em consonância com pesquisa realizada por Luckesi (2011), Cêdo (2005), Esteve (1995), Pereira (2011), entre outros, as quais asseveram

que os professores explicitam uma demanda de cuidados, pois se sentem desamparados e desvalorizados diante das condições de trabalho e da representação dada pela sociedade. Sendo, por isso, cada vez maior o número de docentes a serem afastados do trabalho devido à chamada síndrome de *burnout* ou mal-estar docente.

Apesar das cotidianas denúncias através das mídias digitais, impressas e televisivas sobre o estado de adoecimento docente, percebemos que ainda são poucos e descontextualizados os empreendimentos que são lançados para a melhoria do sistema educacional. Isso porque estes esforços não se voltam para a pessoa do professor, buscando o compreender enquanto ser humano, mas tem como foco os resultados do trabalho pedagógico. Com isso, o sistema educacional está perdendo bons professores para as doenças físicas e psicológicas as quais costumeiramente são acometidos.

Por fim, cabe salientar que essa pesquisa não busca ter um fim em si mesma, mas sim ratificar a relevância das temáticas de saúde mental, formação de professores e mal-estar docente surgirem entrelaçadas. E que essa empreitada seja concebida de maneira coletiva, com o objetivo de construir uma escola e formação docente que possa finalmente ser incitadora de saúde.

Esse escrito versou sobre sofrimento, sobre aquilo que nos permeia e acomete nas vicissitudes cotidianas, falamos de professores que sofrem, falamos de pessoas que sofrem e nisto, enquanto gente, nos encontramos. Sabemos da inerência do sofrer à condição humana, dos costumeiros atravessamentos de estados “mais angustiados que goleiros na hora do gol”. Do habitual amedrontamento diante da mudança, do “medo de abrir a porta que dá pro sertão da nossa solidão”² que nos coloca diante do encontro com o diferente que nos atrai e repele. Mas que isso nunca nos surja como impedimento para a nossa resistência, que sempre saibamos “desobedecer e nunca reverenciar”³.

² Trecho da música “Pequeno mapa do tempo” do cantor e compositor Belchior.

³ Trecho da música “Como o diabo gosta” do cantor e compositor Belchior.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; et al. **Sofrimento psíquico de professores: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação**. Dissertação de Mestrado Universidade Católica de Brasília. Brasília: 2006.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.
- ALMEIDA, M. L. P. Estado liberal e ensino superior: o impacto das demandas do mercado sobre as políticas educacionais na Universidade pública. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 11, p. 103-115, jan./abr. 2004.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; SILVA, Sidney Reinaldo da. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.
- BARROS, J. P. P. et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 174-81, 2009.
- BENEDETTI, Ieda. **Estresse é a principal causa de afastamento entre professores**. G1, Globo, Presidente Prudente, 27 ago. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/2015/08/estresse-e-principal-cao-de-afastamento-entre-professores.html> Acesso em: 10 mar. 2016.
- BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo. **Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória e a produção acadêmica do Centro-Oeste**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2013.
- BOARINI, M. L. **A loucura no leito de Procusto**. Maringá: Dental Press, 2006.
- BOWLBY, J. (1993). **Tristeza e Depressão. Apego e Perda**. Vol. 3. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. **PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação: ensino médio, matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Rev. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun., 2002.

CEARÁ perde 2,3 mil professores da rede pública em três anos. **Diário do Nordeste Online**, Fortaleza, 18 set. 2015. Cadernos: Cidade. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/ce-perde-2-6-mil-professores-da-rede-publica-em-tres-anos-1.1412140>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber com às práticas educativas**. São Paulo: Cortez editora, 2013.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Dez. 2003.

CODO, Wanderley. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMETRIO, Jaqueline Alves da Silva. **Prazer e sofrimento no trabalho do professor em uma instituição de ensino superior em São Luís - MA**. Dissertação de Mestrado da Universidade Católica de Brasília. Brasília: 2013.

DEROGATIS, L.R. SCL-90-R: Administration, scoring, and procedures manual II. Baltimore: Clinical Psychometric Research. 1983.

_____. Symptom Checklist 90-R: Administration, scoring, and procedures manual (3rd ed.). Minneapolis, MN: National Computer Systems. 1994.

DOHMS, Karina Pacheco; STOBAUS, Claus Dieter. **Níveis De Mal/bem-estar docente, de autoimagem e autoestima e de autor realização de docentes em uma escola tradicional De Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2011.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, July 2000.

_____. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, Dez. 2001

_____. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e A escola de Vigotski**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. **Formação do indivíduo, consciência e alienação:** o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, Abr. 2004

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.M; DUARTE, Newton. (Org.) **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ESTEVE, J.M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Lisboa, Porto Editora, 1995.

ESTEVES, F.; GALVAN, A. L. Depressão numa contextualização contemporânea. **Aletheia**, Canoas, n. 24, p. 127-135, dez. 2006

ESTRELA, M. T. **Profissão docente:** dimensões afectivas e éticas. Porto: Areal, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Os caminhos e descaminhos de ser professor no final do milênio**. Relatório final de projeto de pesquisa. Maringá, UEM, 2000.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias et al. Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 323-338, Dec. 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; RABELO, Clotenir Damasceno. **Políticas de formação docente e gestão local:** democratização dos processos decisórios? In: SALES, J. A. M. (et al) Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009.

FERRARI, Ilka F.; ARAÚJO, Renato S. **O mal-estar do professor frente à violência do aluno**. In: Revista Mal-estar e Subjetividade/ Fortaleza. v. V/ n. 2/ p. 261-280/ set. 2005.

FERRAZ, F. C. A somatização no campo da psicopatologia não-neurótica. **Rev. SBPH**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 176-191, dez. 2010.

FERREIRO, Emilia. **Atualidade em Jean Piaget**. São Paulo: Artmed, 2001.

FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, A. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, 68, p. 17-44, 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, Set. 2002.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRIGOTTO. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GARCIA, J. **A gestão da indisciplina na escola.** Lisboa: Estrela e Ferreira, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GALVAO, A. C. T.; GHESTI, Ivânia. Impacto da educação nos primeiros anos: uma perspectiva psicológica. In: Candido Gomes; Ângela Almeida; Aidê Barreto. (Org.). **Educação infantil: construindo o presente.** Brasília: Edições UNESCO, p. 99-115, 2003.

GENTILI, A.A.P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** Visões críticas. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008

HAGUETTE, A. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação e Sociedade*, nº 38, abril, 1991.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad:** cambianlostiempos, cambia elprofesorado. Madri: Morata, 1996.

IMBERNON. F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7.ed. São Paulo, Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica:** Notas Estatísticas. 2016.

JESUS, S.N. **Estudos dos fatores mal-estar na profissão docente.** *Psychologica*, V. 7, P. 137-139. 1992.

JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos. A política educacional brasileira e o plano de desenvolvimento da educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. In: VÁRIOS AUTORES; **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos** / Organização Suzana Jimenez, Jackeline Rabelo, Maria das Dores Mendes Segundo. – Fortaleza: EdUECE, 2010.

_____. **A política educacional brasileira e o plano de desenvolvimento da educação (PDE):** uma crítica para além do concerto democrático. In: JIMENEZ, S.;

KEHL, Urbano; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Bem-estar e mal-estar no colégio marista pio XII:** uma realidade evidenciada. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, e a Educação.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. **Anais da 24ª Reunião anual da ANPED.** Caxambu: ANPED, 2001.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 152-174, Abr. 2012

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

LIBANEO, José Carlos. 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. 2008.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Larissa Araújo Bastos. **Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente:** um estudo das produções acadêmicas brasileiras. Defesa em: 27 ago. 2014. 132 folhas. Dissertação de Mestrado da Faculdade Federal do Estado de Goiás. Goiás, 27 ago. 2014.

MASLACH, C. & Jackson, S. E. **The measurement of experience.** 1981.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores.** Porto Alegre: Artmed, 2008

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia – fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: EDUC, Moraes, 1989.

MARTINS, Lúgia Márcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. São Paulo: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lúgia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L.M; DUARTE, Newton. (Org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: HUCITEC, 9ª ed., 1993.

MAZON, Catia Cristina Xavier. **O mal-estar docente em gestores escolares**. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências. Bauru: [s.n.], 2011.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, Dez. 2008

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, Dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621 626, Mar. 2012.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 25, n.1, pp. 11-20, jan.-jun. 1999.

_____. Para uma formación de profesores construída dentro de laprofesión. **Revista de Educación**, ed 350, p.210. Septiembre-diciembre de 2009.

NUNES, A. I. B. L., SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

_____. **Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente**. Série Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n 36, p.91-108, jul/dez. 2013.

NUNES. (et al). **Subjetividade Docente: desafios para a formação do professor**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciênc. cogn.** Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 27-41, mar. 2006 .

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. **Educação integral**: cartografia do mal-estar e desafios para a formação Docente. Dissertação de Mestrado da Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2012.

PASCHOALINO, J. B. Q. **O Professor Desencantado: Matizes do Trabalho Docente.** Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

PEREIRA, Flaviane Farias Sudario. **Indicadores De Mal-estar Docente Em Escolas Públicas Municipais De Salvador.** Dissertação de Mestrado da Universidade federal da Bahia. Salvador: 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Revista Faculdade de Educação. São Paulo. V.22. p.72-89, jul./dez 1996

PINHEIRO, Leandro Brum; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O bem-estar na escola Salesiana: evidências da realidade.** Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2011.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. D.M. **Marxismo, educação e luta de classes.** Fortaleza: EdUECE, 2010.

RANGEL, Annamaria Píffero. **Construtivismo: apontando falsas verdades.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

REY, Fernando Gonzalez. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In A. M. Martinez, B. J. L. Scoz, & M. I. S. Castanho (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco** (pp. 21-41). Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2007

_____. **Sujeito e Subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações –NUP, 1999.

ROUDINESCO, E. **Por que a Psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

RODRIGUES, Lenira Senna; SANTOS, Bettina Steren dos. **Do mal-estar ao bem-estar docente:** uma análise de caso argentina e brasil. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2011.

SALES, J. A. M. (et al) **Docência e formação de professores:** novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2004.

SÁNCHEZ, D. M.; CAVERO, J. M., MARCOS, E. **On models and ontologies**, 2005. Disponível: <<http://kybele.escet.urjc.es/PHISE05/papers/sesionIV/SanchezCaveroMarcos.pdf>> Acesso: janeiro de 2016.

SANCHEZ, R. O. e LEDESMA, R. D. Análisis Psicométrico del Inventario de Síntomas revisado (scl-90-r) en Población Clínica. **Revista Argentina de Clínica Psicológica**. V. 23, n. 3, p. 1-10, 2009.

SANTOS, M. S & MESQUIDA, P. **As matilhas de Hobbes: O modelo da pedagogia por competência**. São Paulo: Edumesp, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, Abr. 2009.

_____. **Escola e democracia**. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Maria Aparecida Santiago da; TULESKI, Silvana Calvo. **Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental**. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 20, n. 4, p. 207-216, Dec. 2015

SIMÕES, R. H et al. Formas de adoecimento de professores capixabas no século XIX: diálogos com o passado no presente. In: BARROS, et al. (Org.) **Trabalho e saúde do professor: cartografias do percurso**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação**, Porto Alegre, ano XIX, v. 19, n. 31, p. 139-146, 1996.

_____. **Grupo de Pesquisa Mal-Estar e Bem Estar na Docência**. Educação, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRES, Maria Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIAS, Silvia. El malestar docente. **Educación**, Porto Alegre, ano XXI, n 35, pp. 93-105, Ago. 1998.

TULESKI, Silvana C. **Vigotski: a construção de uma Psicologia Marxista**. Maringá: Eduem – Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2008.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das ideias de Jean Piaget pelo Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. Marxists Internet Archive (NilsonDória, Trad.). 1930.

_____. **La imaginación y el arte em la infância**. 4 ed. Madri, Ediciones Akal, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2 edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras Escogidas: Vol. 2. Problemas de Psicología General**. Madrid, España: Visor, 1991.

_____. **Obras Escogidas: Vol. 3. Problemas de Psicología General**. Madrid, España: Visor, 1995.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEBBER, Deise Vilma, et al. **Profissão professor: desafios e possibilidades do Direito ambiental laboral frente ao mal-estar docente**. Dissertação de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do sul: 2011.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

_____. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, Dez. 2015

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, Dez. 2014

ZACHARIAS, Jamile; STOBBAUS, Claus Dieter. **Bem-estar docente**: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2012.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, Ago. 2007.

ZARAGOZA, J. M. E. **O Mal-estar Docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. (D. de C. Cavicchia, Trad.) Bauru, São Paulo: EDUSC. 1999.

ZEIGARNIK, B. V. (1981). **Psicopatologia**. Madrid: Akal Editor (Obra original publicada em 1976)

ZORZANELLI, Rafaela; VIEIRA, Isabela; RUSSO, Jane Araújo. Diversos nomes para o cansaço: categorias emergentes e sua relação com o mundo do trabalho. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 77-88, Mar. 2016.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Prezado Professor(a)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre identificação de aspectos psicopatológicos, essa identificação auxilia a determinar o estado atual da pessoa e identificar aquele que requer mais atenção e para a tomada de decisões clínicas de intervenção psicológica. Esta pesquisa tem como objetivo definir aspectos referentes a características de comportamento e fatores psicossociais que influenciam na saúde.

A pesquisa está sendo desenvolvida pelos Profs. Dr. Ana Ignez Nunes e Mestranda Erika Silva Rocha, sendo vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Para que possa participar desse estudo, solicitamos que leia o termo de consentimento livre e esclarecido para dar continuidade ao questionário.

Obrigada por sua colaboração,

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este é um convite para você participar da pesquisa **“MAL ESTAR DOCENTE, SUBJETIVIDADE E SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES: diagnóstico e estratégias de enfrentamento”** que é realizada pela Mestranda Erika Silva Rocha e pelo profa. Dra. Ana Ignez Belém.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura desenvolver processos de investigação acerca de traços de comportamento e personalidade com indicativos psicopatológicos e fatores psicossociais preditivos.

Caso decida aceitar o convite, você irá responder um questionário de forma individual. O único risco oferecido diz respeito ao fato de você poder ficar inibido ou constrangido em responder alguma questão que não saiba a resposta, porém, tal fato não lhe trará nenhum prejuízo.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Você poderá imprimir esta página, servindo de cópia do Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Erika Silva Rocha ou Ana Ignez Belém, nos endereços de email: erikas.rocha@yahoo.com ou anaignezbelem@gmail.com.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa “TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DE PSICOPATOLOGIAS NO CONTEXTO CULTURAL DO BRASIL”.

* 1. Aceita participar da pesquisa?

☐

sim

não

☐

ANEXO 2 - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Qual a sua idade?

2. Com que gênero você se identifica?

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro

3. Em que bairro você reside?

4. Tem filhos? Se sim, quantos?

5. Quantas pessoas moram com você? (Incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)

☐ Moro sozinho

☐ Duas a cinco pessoas

☐ Mais de cinco pessoas

6. A casa que você mora é:

☐ Alugada

☐ Própria

☐ Cedida

7. Estado Civil:

☐ Solteiro(a)

☐ Casado(a)/ União Estável

☐ Separado(a)

☐ Viúvo (a)

8. É adepto(a) de alguma religião? Caso sim, diga qual.

9. Quais suas habilitações Acadêmicas?

- ☐ Curso Normal
- ☐ Graduação
- ☐ Pós-graduação

10. Qual seu tempo total de docência:

11. Qual o seu tempo total de docência nessa escola?

12. Qual seu tipo de vínculo com a escola?

- ☐ Efetivo
- ☐ Substituto

13. Você exerce alguma outra atividade remunerada? Caso sim, diga qual.

14. Você possui veículo próprio?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. De que forma você realiza sua ida à escola?

- ☐ Carro próprio
- ☐ Carona
- ☐ Transporte coletivo
- ☐ Outro, diga qual: _____

ANEXO 3 – INVENTÁRIO MULTIDIMENSIONAL DE INDICADORES DE ASPECTOS PSICOPATOLÓGICOS

A seguir será apresentada uma lista de problemas que as pessoas algumas vezes têm. Por favor leia-os cuidadosamente e indique o círculo que melhor descreve o quanto aquele problema o tem preocupado ou angustiado durante os últimos 7 dias incluindo hoje. Pedimos que seja o mais sincero possível.

* 1. Me sinto perturbado por

	Nenhum Pouco	Um Pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente
Dores de cabeça	☐	☐	☐	☐	☐
Nervosismo ou inquietação interna	☐	☐	☐	☐	☐
Pensamentos desagradáveis repetitivos que não abandonam a mente	☐	☐	☐	☐	☐
Desmaio ou tontura	☐	☐	☐	☐	☐
Perda de interesse ou prazer sexual	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir-se criticado pelos outros	☐	☐	☐	☐	☐
Ideia de que alguém pode controlar seus pensamentos	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir que os outros devem ser culpados pela maioria dos seus problemas	☐	☐	☐	☐	☐
Problemas em lembrar de coisas	☐	☐	☐	☐	☐
Preocupação com desleixo ou descuido	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir-se facilmente incomodado ou irritado	☐	☐	☐	☐	☐
Dor no coração ou peito	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir medo em locais abertos ou nas ruas	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir-se que está com pouca energia ou para baixo	☐	☐	☐	☐	☐

	Nenhum Pouco	Um Pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente
Pensamentos de terminar com a própria vida	☐	☐	☐	☐	☐
Ouvir vozes que as outras pessoas não escutam	☐	☐	☐	☐	☐
Tremores	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir que a maioria das pessoas não é digna de confiança	☐	☐	☐	☐	☐
Falta de apetite	☐	☐	☐	☐	☐
Choro fácil	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir-se tímido ou desconfortável com o sexo oposto	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir-se preso ou apreendido	☐	☐	☐	☐	☐
Ser subitamente amedrontado sem razão	☐	☐	☐	☐	☐
Crises de humor que você não pode controlar	☐	☐	☐	☐	☐
Medo de sair de casa sozinho	☐	☐	☐	☐	☐
Culpar-se pelas coisas	☐	☐	☐	☐	☐
Dores na lombar	☐	☐	☐	☐	☐
Bloqueio para realizar tarefas	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir-se sozinho	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir-se triste	☐	☐	☐	☐	☐

Inventário Multidimensional de Indicadores de Aspectos Psicopatológicos

Agora passamos para a segunda parte do inventário, obrigado pela atenção e paciência até o momento. A seguir será apresentada uma lista de problemas que as pessoas algumas vezes têm. Por favor leia-os cuidadosamente e indique o círculo que melhor descreve o quanto aquele problema o tem preocupado ou angustiado durante os últimos 7 dias incluindo hoje. Pedimos que seja o mais sincero possível em suas respostas.

* 1. Me sinto perturbado por

	Nenhum pouco	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente
Preocupação demasiada com as coisas	☐	☐	☐	☐	☐
Falta de interesse pelas coisas	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir-me com medo	☐	☐	☐	☐	☐
Seus sentimentos são feridos facilmente	☐	☐	☐	☐	☐
Outras pessoas terem conhecimento dos seus sentimentos íntimos	☐	☐	☐	☐	☐
Sentimento de que os outros não o compreendem ou não demonstram compreensão	☐	☐	☐	☐	☐
Sentimento de que as pessoas são antipáticas ou não gostam de você	☐	☐	☐	☐	☐
Tem que fazer as coisas muito vagarosamente para ter certeza que sejam bem feitas	☐	☐	☐	☐	☐
Batimentos cardíacos acelerados	☐	☐	☐	☐	☐
Náusea ou indigestão	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir-se inferior em relação aos outros	☐	☐	☐	☐	☐
Musculatura dolorida/ dores musculares	☐	☐	☐	☐	☐
Sentimento de que os outros o observam ou comentam sobre você	☐	☐	☐	☐	☐

	Nenhum pouco	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente
Problemas para dormir	☐	☐	☐	☐	☐
Ter de verificar e conferir de novo o que já fez	☐	☐	☐	☐	☐
Dificuldade em tomar decisões	☐	☐	☐	☐	☐
Medo de viajar em ônibus ou trens	☐	☐	☐	☐	☐
Falta de fôlego/ falta de ar	☐	☐	☐	☐	☐
Ondas de Calor ou frio	☐	☐	☐	☐	☐
Evitar lugares, coisas ou atividades porque dão medo	☐	☐	☐	☐	☐
Dá um branco (ter uma incapacidade momentânea de raciocinar ou lembrar-se de algo)	☐	☐	☐	☐	☐
Dormência ou formigamento em partes do seu corpo	☐	☐	☐	☐	☐
Nó na garganta	☐	☐	☐	☐	☐
Sentimento de desesperança em relação ao futuro	☐	☐	☐	☐	☐
Dificuldade de concentração	☐	☐	☐	☐	☐
Fraqueza no corpo	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir-me tenso ou cansado	☐	☐	☐	☐	☐
Peso no corpo (braços e pernas)	☐	☐	☐	☐	☐
Pensamentos de morte ou estar morrendo	☐	☐	☐	☐	☐
Excesso de apetite	☐	☐	☐	☐	☐

Inventário Multidimensional de Indicadores de Aspectos Psicopatológicos

Obrigado pela participação e atenção.

Chegamos a última etapa do inventário, pedimos novamente que indique o quanto aquele problema indicado no item o tem preocupado ou angustiado durante os últimos 7 dias incluindo hoje.

* 1. Me sinto perturbado por

	Nenhum Pouco	Um Pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente
Sentir-se desconfortável quando as pessoas estão observando ou falando de você	☐	☐	☐	☐	☐
Pensamentos que vem a sua cabeça	☐	☐	☐	☐	☐
Tem vontade de bater, machucar ou prejudicar alguém	☐	☐	☐	☐	☐
Acordar na madrugada	☐	☐	☐	☐	☐
Tendência a repetir ações como tocar, contar ou lavar	☐	☐	☐	☐	☐
Sono inquieto ou perturbado	☐	☐	☐	☐	☐
Ter vontade de quebrar ou esmagar coisas	☐	☐	☐	☐	☐
Ter ideias que são diferentes às de outras pessoas	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir-se inseguro na presença de outros	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir-se desconfortável em lugares cheio de gente, como no shopping ou cinema	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir que tudo é difícil	☐	☐	☐	☐	☐
Ataques de terror ou pânico	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir-se desconfortável ao comer ou beber em público	☐	☐	☐	☐	☐
Tem discussões frequentes	☐	☐	☐	☐	☐

