

O estranhamento do trabalho docente e a violência escolar: interfaces

The estrangement of teaching work and school violence: interfaces

*El extrañamiento del trabajo docente y la violencia escolar:
interfaces*

Tiago Cavalcante Guerra¹

<https://orcid.org/0000-0001-9612-569X>

Marcelo Goes Tomassini²

<https://orcid.org/0009-0008-6004-3236>

¹ Prefeitura Municipal de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: tiagoc.guerra@gmail.com.

² Universidade Federal de São Paulo, São Paulo São Paulo – Brasil. E-mail: marcelotomassini@yahoo.com.br.

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir, a partir das contribuições trazidas por Karl Marx (1818-1883), o fenômeno social da violência escolar. De acordo com Marx, o trabalho alienado se refere à condição na qual os trabalhadores são desconectados do produto de seu próprio trabalho, tornando-se impedidos de realizar seu potencial humano pleno. Esses elementos possibilitam a análise da questão da violência escolar como um fenômeno social que possui dinâmicas particulares no espaço escolar e na sociedade, atuando, nas suas variadas dimensões, como um óbice à realização do trabalho docente. O ponto de partida será o discurso da professora Amanda Gurgel, em 2011, que se tornou popular pela força das redes sociais na época, e uma notícia de 2019 trazida pelo Observatório da Violência Escolar do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp). Uma característica das relações de trabalho estranhadas é que, ao não se ver como ser livre e consciente, o homem passa a enxergar o outro, o semelhante, na mesma medida. A mesma relação estranhada do produto do seu trabalho, da atividade do seu trabalho e consigo mesmo vale para a relação com o outro. Entendemos que a práxis criadora, a partir do conceito desenvolvido por Adolfo Sanchez Vásquez (1915-2011), pode representar a efetivação do trabalho como processo de humanização, sendo alternativa ao estranhamento do trabalho docente.

Palavras-chave: Práxis Criadora. Violência Escolar. Identidade Docente. Trabalho Estranhado.



Abstract

The aim of this article is to discuss the social phenomenon of school violence from the contributions brought by Karl Marx (1818-1883). According to Marx, alienated labor refers to the condition in which workers are disconnected from the product of their own labor, thus being prevented from realizing their full human potential. Such elements make it possible to analyze the issue of school violence as a social phenomenon that has particular dynamics in the school space and in society, acting in its various dimensions as an obstacle to carrying out educational work. The starting point will be Professor Amanda Gurgel's speech in 2011, which became popular due to the power of social networks at the time, and a 2019 news item brought by the Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) School Violence Observatory. A characteristic of strange work relationships is that, by not seeing himself as a free and conscious being, man starts to see the other, the similar to the same extent. The same strange relationship between the product of his work, the activity of his work and with himself applies to the relationship with the other. We understand that the creative praxis, based on the concept developed by Adolfo Sanchez Vásquez (1915-2011), can represent the effectiveness of work as a process of humanization, being an alternative to the strangeness of teaching work.

Keywords: *Creative Praxis. School Violence. Teaching Identity. Strange Work.*

Resumen

El objetivo de este artículo es discutir el fenómeno social de la violencia escolar desde los aportes de Karl Marx (1818-1883). Según Marx, el trabajo alienado se refiere a la condición en la que los trabajadores están desconectados del producto de su propio trabajo, convirtiéndose impedidos de realizar su pleno potencial humano. Esos elementos permiten analizar la problemática de la violencia escolar como un fenómeno social que tiene una dinámica particular en el espacio escolar y en la sociedad, actuando, en sus diversas dimensiones, como obstáculo para la realización de la labor educativa. El punto de partida será el discurso de la profesora Amanda Gurgel, en 2011, que se hizo popular por el poder de las redes sociales en aquél momento, y una noticia de 2019 ofrecida por el Observatório da Violência Escolar del Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp). Una característica de las relaciones laborales extrañas es que, al no verse a sí mismo como un ser libre y consciente, el hombre pasa a ver al otro en la misma medida. La misma relación extraña entre el producto de su trabajo, de la actividad de su trabajo y consigo mismo se aplica a la relación con el otro. Entendemos que la praxis creativa, a partir del concepto desarrollado por Adolfo Sánchez Vásquez (1915-2011), puede representar la efectividad del trabajo como proceso de humanización, siendo una alternativa a la extrañeza del trabajo docente.

Palabras-clave: *Praxis Creativa. Violencia Escolar. Identidad Docente. Trabajo Extraño.*

1 Introdução

No ano de 2019, após o massacre na cidade de Suzano, região metropolitana da Grande São Paulo, quando um ex-estudante adentrou uma escola pública, armado, e efetuou disparos a esmo, matando sete pessoas, entre elas trabalhadores da educação e alunos, o

contexto da violência escolar, aos olhos de parte da sociedade, foi lançado ao desconhecido. Massacres, que antes eram apenas vistos nos Estados Unidos, podiam ocorrer aqui.

De certa maneira, outros ataques a escolas já ocorreram pelo Brasil, assim como episódios de tipologias diferentes de violência também (no Rio de Janeiro, por exemplo, casos em que escolas são alvejadas por balas “perdidas” após incursões da polícia são rotineiros, vitimando estudantes que estão na escola e alheios ao conflito externo).

Longe do noticiário, no entanto, a violência ainda é muito comum e muitas vezes banalizada, embora esteja relacionada com o estranhamento docente a partir de um referencial marxiano do trabalho. Esse estranhamento se mostra no silenciamento e na solidão de professores e alunos envolvidos na realidade imediata escolar e frequentemente produz experiências traumáticas na “economia psíquica” dos indivíduos.

Com efeito, a expressão “traumática” não tem outro sentido que não esse, econômico. Chamamos assim uma vivência que, em curto espaço de tempo, traz para a vida psíquica um tal incremento de estímulos que sua resolução ou elaboração não é possível da forma costumeira, disso resultando inevitavelmente perturbações (Freud, 2014, p. 367).

Traçaremos um quadro do trabalho docente a partir da perspectiva do estranhamento trazido por Marx, utilizando, como ponto de partida, o discurso da professora Amanda Gurgel em 2011, proferido na Assembleia Legislativa Estadual do Rio Grande do Norte e que teve grande repercussão social à época¹ e, em seguida, prosseguiremos com uma reportagem colhida em consulta realizada ao *site* do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), o qual tem jogado luz sobre essa forma de violência na escola.

Finalizaremos com algumas considerações sobre a questão da violência escolar e de que maneira esse fenômeno social se torna uma realidade nas escolas, relacionando-o com as dinâmicas peculiares ao espaço escolar e à sociedade a partir do conceito de estranhamento.

¹ AMANDA Gurgel. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. [São Francisco, CA: Fundação Wikimedia], 2017. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Amanda_Gurgel. Acesso em: 5 jul. 2022.

2 A violência como dissociação das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente

Para iniciar esta seção apresentamos uma intervenção realizada no dia 10 de maio de 2011 por uma professora da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte. A audiência pública entre governo e sindicato discutia sobre a greve dos professores. A professora do ensino básico Amanda Gurgel sintetizou, em menos de 10 minutos, segundo sua experiência, a situação precária do trabalho docente.

O que era para ser apenas um desabafo, devido à gravação e à divulgação nas redes sociais, tornou-se o vídeo mais assistido durante semanas na Internet. Milhares de acessos em todas as redes sociais, de forma espontânea, alavancaram a professora ao *status* de celebridade instantânea. Convidada para vários programas de televisão, expôs a situação geral em que vivem milhares de professores no Brasil. Vale destacar, para a análise, alguns trechos de sua fala:

Bom dia a todas e todos, durante cada fala aqui eu pensava como organizar a minha fala. São tantas questões aqui colocadas e angústias do dia-a-dia de quem está em sala de aula e quem está em escola, eu queria pelos menos sintetizar minimamente essas angústias.

Como as pessoas apresentam muitos números e sempre colocam que os números são irrefutáveis eu gostaria de apresentar um número para iniciar a minha fala. Que é o número composto por três algarismos apenas, bem diferente dos números que são apresentados aqui com tantos algarismos que é o número do meu salário. Um nove, um três e um zero, que é meu salário base, R\$ 930,00 (...) esse salário não é suficiente para pagar nem a indumentária que os senhores e as senhoras utilizam para frequentar esta casa, não é?

(...) Como assim não vamos falar da situação precária? Gente! Nós estamos banalizando isso daí, estamos aceitando a condição precária da educação como uma fatalidade. Estão me colocando dentro de uma aula com um giz e um quadro para salvar o Brasil? É isso? Salas superlotadas com os alunos entrando a cada momento com uma carteira na cabeça, porque não tem carteira nas salas. Sou eu a redentora do país? Não posso, não tenho condições. Muito menos com o salário que eu recebo!

(...) Porque não tem como você ter qualidade em educação com professores três horários dentro de sala de aula. Porque assim que os professores multiplicam os 930 reais. 930 de manhã, 930 à tarde e 930 a noite para poder sobreviver. Não é para andar com bolsa de marca ou usar perfume francês, é para ter condição de pagar a alimentação dos seus filhos, é para poder pagar à prestação de um carro, que muitas vezes eles compram para poder se locomover mais rapidamente de uma escola a outra. E eles precisam escolher o dia em que vão andar de carro porque não tem condição de comprar combustível.

(...) Não me sinto constrangida em apresentar o meu contracheque, nem a aluno, nem a professor e nem a nenhum dos senhores aqui. Porque eu penso que o constrangimento deve vir de vocês. Sinto muito, eu lamento, mas deveriam todos estar constrangidos (...) (Gurgel, 2011).

Em seu discurso, a professora joga luz na dissociação entre as condições precárias de trabalho e os discursos produzidos utilizando o valor próprio da vestimenta e as condições materiais de vida daqueles que se encontravam na Câmara, afirmando que “este salário não é suficiente para pagar nem a indumentária que os senhores e as senhoras utilizam para frequentar esta casa...”

Em sua fala, surgem aspectos importantes quanto à condição de trabalho do professor, ora adoecido no modo de ser docente, visto que terá que trabalhar em três períodos – manhã, tarde e noite – para triplicar o valor de seu salário, ora levado ao lugar subjetivo da redenção, daquele que terá que se sacrificar em nome de um ideal normalmente externo, alheio, de educação.

Outro tópico relevante da exposição da professora é o que trata sobre “salvar o Brasil”, algo recorrente nas muitas ações governamentais² espalhadas pelo país, atribuindo-se sempre ao professor e à escola essa tarefa. No discurso da professora, percebe-se que a “missão” se consubstancia com a situação precária denunciada, produzindo, assim, um paradoxo. Nesse sentido, percebemos que é comum, nos debates públicos em torno da escola, a caracterização da situação objetiva do trabalho como um dado da realidade, com poucas implicações nos processos de subjetividade no espaço escolar, inclusive nas formas de relações, violência e adoecimento, desconsiderando que é justamente essa realidade social que produz uma violência subjetiva, muitas vezes silenciada, banalizada e comum.

As questões impostas aos profissionais da Educação – salários baixos, acúmulo de escolas para complementar a renda, condições precárias de trabalho e falta de estrutura para atender aos alunos (e ainda salvar o Brasil) – produzem, entre esses trabalhadores, processos de embrutecimento e violência nas relações interpessoais no espaço escolar.

O trabalho passa a ser meramente o meio necessário para a subsistência, deformando-se não possibilitando a realização das potencialidades humanas e tornando-se embrutecedor

² Além de muitas propagandas, filmes e séries que idealizam o professor, uma sentença proferida por uma autoridade do Estado, Juiz de Direito, é bastante reveladora do imaginário em torno do professor em nossa sociedade: “O professor é o indivíduo vocacionado a tirar outro indivíduo das trevas da ignorância, da escuridão, para as luzes do conhecimento, dignificando-o como pessoa que pensa e existe”. O Juiz acrescenta: “Ensinar era um sacerdócio e uma recompensa. Hoje, parece um carma”. As palavras são do juiz de Direito Eliezer Siqueira de Sousa Junior, da 1ª vara Cível e Criminal de Tobias Barreto/SE, ao julgar improcedente a ação de aluno em face de professor que tomou seu celular em sala de aula. Cf. Migalhas. Juiz nega dano moral a aluno que teve celular tomado em sala de aula, matéria de 3 jun. 2014. Disponível em:

<https://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI202067,91041-Juiz+nega+dano+moral+a+aluno+que+teve+celular+tomado+em+sala+de+aula>. Acesso em: 10 jul. 2019.

para o trabalhador, que acaba por se submeter a jornadas excessivas para garantir um salário que lhe satisfaça as necessidades mais imediatas.

O acúmulo de trabalho, prática estabelecida como legal por parte do Estado, é a forma encontrada pelo professor para multiplicar seus ganhos, não obstante uma jornada que ultrapassa, em muito, as 40 horas semanais. Essa prática é uma das razões pelas quais os professores constituem uma das categorias que mais adoecem profissionalmente,³ visto que o excesso de trabalho o desumaniza para suprir suas necessidades mais imediatas, a despeito de sua saúde física e mental.

Segundo Marx, no estranhamento,

o trabalho não é satisfação de uma carência, mas somente meio para satisfazer necessidades fora dele. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto sacrifício, de mortificação. A ideia do trabalho pertencente ao outro (Marx, 2004, p. 86).

A intervenção da professora não destoa dos problemas enfrentados pelo magistério no Brasil. Com suas particularidades regionais, a política educacional está no contexto da reestruturação produtiva do capital nas últimas duas ou três décadas. Desde os setores considerados produtivos até os setores de serviços, houve um processo de autovalorização do capital nas várias formas de trabalho que, conectadas, permitem um processo muito mais amplo da lógica de reprodução de uma sociabilidade deformada.

Nesses primeiros anos da década de 1980, a reestruturação produtiva caracterizou-se pela retração de custos, mediante a redução da força de trabalho, de que foram exemplos os setores automobilísticos e de autopeças, e também os ramos têxtil e bancário, entre outros. De modo sintético, pode-se dizer que a necessidade de elevação da produtividade ocorreu por meio de reorganização da produção, redução do número de trabalhadores, intensificação da jornada de trabalho dos empregados, surgimento dos CCQs (círculos de controle de qualidade) dos sistemas de produção jus-in-time e kanban, entre os principais elementos (Antunes, 2006, p. 18).

A partir da década de 1980, essas transformações produtivas tornaram necessários novos modelos de trabalhadores e consumidores. A educação cumpre o papel de produzir

³ Em seu livro “Do que adoecem os professores e as professoras?” (2021), João Zafalão analisa as políticas do governo estadual de São Paulo no período de 2007 a 2018 e mostra como as condições de trabalho, consideradas penosas, legitimadas pelas políticas públicas educacionais, através de leis, decretos e resoluções, organizam o trabalho docente paulista, de modo a produzir intenso adoecimento docente.

valores e conhecimentos que atendam a essas demandas produtivas, e um número maior de pessoas tem acesso a uma formação comprometida com essas demandas. A educação básica e a universitária formam e se transformam com essa reestruturação.

Na década de 1990, observamos os reflexos dessa transformação produtiva de forma intensa. Em todas as áreas, ocorreu a

implantação de vários receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês, (...), quer mediante programas de qualidade total, dos sistemas Just-in-time e kanban mediante a introdução de ganhos salariais vinculados à lucratividade e à produtividade (de que é exemplo o PLR, programa de participação nos lucros e resultados) sob uma pragmática que se adequava fortemente aos desígnios neoliberais (...) (Antunes, 2006, p. 20).

É esse projeto que garante ao Estado considerar a Educação um custo, diminuindo investimento, fortalecendo as parcerias com a iniciativa privada e construindo, mesmo no ensino básico público, a mesma lógica da reestruturação produtiva a partir de uma racionalização do capital nas formas de realização do trabalho docente.

No Brasil, esse movimento se desenvolveu na década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), responsável por uma legislação que visava a

diminuir o tamanho do Estado, redefinindo suas funções em relação aos serviços públicos. Dessa forma, as diretrizes essenciais da nova LDB e da EC n. 14 como descentralização administrativa e financeira, prioridade para o ensino fundamental, municipalização, reforma do ensino médio, parceria com a comunidade e empresa, avaliação do desempenho e avaliação do rendimento escolar, estão todas a serviço de desobrigar o Estado em relação à educação e privatizá-la (Fernandes, 2009, p. 18).

O Estado se desobriga do investimento público, ao mesmo tempo em que aumenta as formas de gerenciamento e de controle do trabalho docente. Esse controle sobre a escola básica pública se realiza sob a lógica da racionalização do capital mediante novos paradigmas de competição entre os trabalhadores da Educação, como, por exemplo, provas para aumento de salário, avaliações que atrelam o salário a metas previamente estabelecidas e a avaliações de currículo.

Estabelece-se no sistema escolar a dialética da descentralização e da centralização, segundo a qual, por um lado, se tem um Estado que descentraliza a responsabilidade sobre as tarefas de prover a educação escolar, fazendo uso de fontes privadas de financiamento e, por outro lado, se assume uma posição centralizadora no estabelecimento das normas de funcionamento e avaliação dos resultados (Costa, 2009, p. 61).

Observa-se que determinadas políticas de flexibilização, de aumento da produtividade do professor e de construção de uma lógica que transforma os alunos em clientes e consumidores encontram-se de forma específica na escola pública. É possível dizer que o trabalho docente, nessa assimilação, sofre um processo de proletarização. Os professores, assim como outros trabalhadores da área de serviços, estão “cada vez mais inseridos na lógica produtiva, de agregação de valor” (Antunes, 2006, p. 25).

Nas relações produzidas no âmbito da escola, o movimento que atinge o trabalho docente, tanto na perspectiva pública quanto na privada, está potencializado por um desenvolvimento muito mais amplo da reestruturação produtiva. O Estado passa a ser, diretamente, um gerenciador e negociador da autovalorização do capital na Educação, que se torna, assim, um dos setores mais promissores e com maiores possibilidades de lucro.

Toda preocupação com a educação está assentada no fato de ser um setor de possibilidades ilimitadas em relação ao lucro. O banco Merrill Lynch calculou o mercado mundial do conhecimento pela internet em 9,4 bilhões de dólares no ano 2000 e estimulou que esse valor poderá alcançar, em três anos, a cifra de 55 bilhões de dólares. Em janeiro de 2001, a revista O Correio Unesco dedicou todo este número a artigos que afirmam que a educação no mundo representa um mercado que movimenta dois trilhões de dólares. No mês de abril de 2002, a revista Exame reporta, em edição especial, que a educação no Brasil movimenta 90 bilhões de reais e nas próximas duas décadas será o mercado mais promissor e dinâmico do mundo na perspectiva do lucro (Fernandes, 2009, p. 31).

É nesse processo que o Estado está diretamente a serviço da autovalorização do capital – que se encontra na sua forma de “capital máximo no Estado e mínimo no social” –, da educação com o objetivo do resultado imediato, das estatísticas que ditam o processo, das individualidades ceifadas pela falta de condição de trabalho docente. Nessa relação de mercantilização e privatização é que se constrói determinada forma de sociabilidade no espaço do trabalho e na escola regida por novos paradigmas diretamente relacionados com uma sociabilidade estranha ao processo educativo.

Os professores passaram a ser tratados com os mesmos métodos dos trabalhadores da iniciativa privada, é a proletarização completa da categoria e a destruição da carreira docente. Estabilidade no emprego, evolução funcional por tempo de serviço e titulação, hora-atividade, entre outras conquistas funcionais, começam a se tornar relíquias de um passado distante, algo desconhecido para as novas gerações de professores que ingressaram no mercado de trabalho a partir dos anos 2000 (Souza, 2009, p. 115).

3 A violência escolar nas notícias

O “Observatório da Violência Escolar” da Apeoesp é uma iniciativa que se popularizou, principalmente junto às universidades públicas, com o objetivo de, para além de agregar o noticiário relacionado à escola, produzir análises em que a violência escolar pudesse ser investigada em suas várias dimensões e manifestações.

Ao observar os dados, examinamos uma série de matérias sobre a violência na escola, entre as quais destacamos para análise a seguinte: “Acho que nunca senti tanta solidão: professora se afasta das salas de aula após ser ameaçada por aluno armado”, matéria veiculada pelo G1 no dia 15 de outubro de 2019.⁴

Saltam aos olhos dois aspectos: primeiramente, no título, é o fato de um aluno estar, na escola, portando um instrumento capaz de, fatalmente, tirar a vida de alguém, aluno, professor ou outro funcionário, ou seja, expressão máxima da violência escolar. O segundo é a sensação de estar sozinha em um ambiente em que a presença de muitas pessoas é comum. Sugerem-se dois momentos de violência: o aluno armado e a solidão.

A violência escolar não é um elemento à parte da sociedade, mas reflete, por meio da sua dinâmica particular, elementos dessa violência. O aluno armado revela, assim, a deturpação do pacto social, no qual a escola deveria se voltar para a formação dos indivíduos ou para o diálogo. No decorrer da matéria, entretanto, percebemos um conjunto de violências que trata de um modo de ser do espaço escolar, produzindo, assim, um tipo de estranhamento em relação ao trabalho que deveria ali ser desenvolvido.

Depois do choque de ser ameaçada por um aluno armado, a professora se vê diante da realidade social escolar. Segundo a matéria, “sem receber qualquer amparo, Rose desenvolveu síndrome do pânico e depressão”. “O que você quer que eu faça?”, questionou uma das

⁴ PORTAL G1 – Globo Comunicação e Participações S.A., 2000-2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2020/10/15/acho-que-nunca-senti-tanta-solidao-professora-se-afasta-das-salas-de-aula-apos-ser-ameacada-por-aluno-armado.ghml>. Acesso em: 18 jun. 2022.

funcionárias do colégio estadual. “Nem adianta tentar ir atrás do menino, ele já deve ter passado a arma para outra pessoa”, disse um soldado da Ronda Escolar.

A professora se vê sozinha e impotente diante das circunstâncias. Temos o primeiro momento da violência, o ato em si, que produziu uma experiência intensa, que transbordou a possibilidade de reação da professora. A princípio, podemos considerar uma experiência traumática, mas num segundo momento temos, também, a falta de amparo do espaço escolar expresso nas falas dos funcionários e da polícia da ronda, o que certamente intensifica a experiência traumática.

Seu depoimento, na matéria, denota uma normalização da violência, e, ao normalizá-la, atua na sua negação. É como se aquela experiência de violência não fosse reconhecida como tal, dificultando, inclusive, o restabelecimento da professora, que só pode dar conta a partir do adoecimento, da depressão e da síndrome do pânico. Seu corpo comunicou-lhe a significativa experiência hostil por qual passou em dois momentos, a experiência em si e a negação do espaço escolar em relação à importância dessa experiência.

Uma característica das relações de trabalho estranhadas é que, ao não se ver como ser livre e consciente, o homem passa a enxergar o outro, o semelhante, na mesma medida. A mesma relação estranhada do produto do seu trabalho, da atividade do seu trabalho e consigo mesmo vale para a relação com o outro homem. A relação será estranhada, visto não ser mediada pelas experiências mais livres e singulares humanas, mas por relações de domínio, exclusão ou mercadológicas.

A professora relata, na matéria, que, após dois anos dessa experiência traumática, acumulou licenças médicas e afastamentos, até que efetivou o seu processo de readaptação. “Dois anos e meio depois, a professora decidiu *jogar a toalha*, como diz, e pedir para entrar em readaptação, ou seja, ser afastada da sala de aula por motivos de saúde e assumir uma função administrativa na escola.”

O que se observa, na reportagem, é que novas formas de violência se estabeleceram como tentativa de apagar de sua memória a experiência traumática que teve. Uma forma de defesa psíquica, na qual o trabalho passa a tamponar a realidade interna do sujeito. “Por sugestão da psiquiatra que a acompanhava, Rose passou a auxiliar na coordenação de outro colégio, para *não se lembrar do que houve*”. Interessante que uma profissional especializada em saúde mental proponha isso, talvez evidenciando que o estranhamento é amplo e social e está relacionado com o próprio mundo do trabalho.

Ao produzir uma forma de trabalhar, o humano está produzindo seu próprio mundo objetivo. Sua consciência é produto desse trabalho, na dimensão de que o trabalho também produz sua natureza corporal e aquilo que contempla como criação sua, da sua consciência, ao contrário dos animais.

Quando o trabalho se transforma em mero meio para subsistência, as próprias potencialidades humanas, livres e genéricas, são obstaculizadas. E não podemos nos esquecer da expectativa reproduzida no imaginário do trabalhador docente e da imagem da escola, que frequentemente é apresentada por alguns autores como o espaço permanente do diálogo, do conhecimento e da participação (Cortella, 2008; Alarcão, 2003; Luck *et al.*, 2005).

É evidente que a tentativa de apagamento da memória traumática tem efeitos subjetivos importantes, como o fortalecimento da repressão psíquica de algo dentro de si, produzindo uma cisão interna no psiquismo do sujeito. Talvez esse seja um sintoma, um fenômeno psíquico da dissociação que observamos entre as próprias condições objetivas e subjetivas que a professora Amanda Gurgel já relatara naquele artigo, só que, agora, manifestado no psiquismo.

Nesse contexto de *professora readaptada* e cindida pela negação da sua experiência traumática, só restou à professora a perda de sua identidade. “Senti a perda da identidade docente”, disse. Rose deixou de ser tratada como *professora*. Era *a readaptada*. A professora foi totalmente destituída de sua subjetividade, tanto psíquica quanto profissional.

As condições objetivas materiais e de relações deterioradas da escola e da sociedade foram produzindo a marginalização social e psíquica dessa professora dentro da escola. O conjunto dos profissionais também é obrigado, para se defender da violência simbólica ou física constante, a produzir uma defesa de si, uma cisão de si, que se manifesta de modo mais comum pela indiferença.

Não se trata aqui de “maldade”, no sentido comum, dos que estavam ao redor da professora, mas justamente de condições objetivas de trabalho que produzem relações subjetivas estranhadas; de reconhecimento de si e do outro, justamente porque o próprio trabalho não é uma experiência que traz um retorno psíquico de gratificação para o sujeito, mas é uma obrigatoriedade, uma necessidade.

A professora Rose, da matéria do G1, encontrou uma forma de elaborar o trauma ao tornar-se bolsista de doutorado de uma universidade. Ela conseguiu, por meio de sua tese

sobre os professores readaptados, refletir profundamente sua condição e, também, dissolver parte da dimensão reprimida traumática em seu trabalho intelectual. Nesse sentido, deu voz para os readaptados, mas, acima de tudo, para si, integrando novamente sua subjetividade.

Consideramos que ela está reconstruindo sua identidade docente nas dimensões intelectual e reflexiva, que são decisivas para o trabalho do professor. “Eu já vinha pesquisando sobre a identidade dos readaptados. Quando liguei para a escola e falaram que eu era a *readaptada da tarde*, percebi que já tinha até título para a tese. Foi uma frase emblemática. Não me senti ofendida, mas vi que precisava dar voz a esse grupo”.

A professora, destituída de um nome, lutou, do ponto de vista psíquico, de elaboração de sua condição, por meio de seus estudos e, também, do ponto de vista político, mediante o reconhecimento profissional dos professores readaptados. Quando foi readaptada, a remuneração mensal sofreu significativa redução. “Perdi adicional por tempo de serviço, não pude mais fazer prova de mérito [forma de conseguir promoção na carreira]. Estar em licença médica conta como se fosse quebra de assiduidade”, contou. Para solucionar a questão, a professora luta para que as doenças causadas pelo exercício da docência sejam consideradas acidentes de trabalho. “Gostaria que quem entrou em readaptação por causa desses problemas tivesse o mesmo direito de todos os acidentados em serviço”.

O que a reportagem nos mostra é uma série de dimensões de violência que assolam cotidianamente o espaço escolar e os indivíduos que o frequentam. Sozinhos, com seus próprios recursos psíquicos, os docentes tentam dar conta das situações de violência cotidiana que sofrem. Sem tempo em virtude de sua jornada de trabalho e da vida pessoal, resta-lhes pouco espaço para reflexão e elaboração dessas situações, e o que permanece são as formas de destituição subjetiva das experiências e da identidade desses sujeitos, marca maior do estranhamento do trabalho.

4 Algumas considerações

Chegamos ao final deste artigo com um desafio, que apresentaremos no sentido de construir certos apontamentos panorâmicos diante da atual situação social do trabalho docente. É preciso afirmar que a saída para a situação social em que se encontra a educação se dará pela realização plena do trabalho docente, que caracterizamos, sucintamente, como

ação pedagógica - a elaboração e sistematização do saber, adaptando-o aos níveis de compreensão das crianças, adolescentes e adultos, segundo seu nível de desenvolvimento biopsicossocial e não pode se apropriado do professor pelo capital – ou seja, o mantenedor da escola privada, ou do Estado, operando segundo o modelo das empresas capitalistas (Costa, 2009, p. 71).

A questão que se propõe para o trabalho docente é resgatar a capacidade de criação e de elaboração do professor que é apropriada pelo capital na escola. Em outras palavras, é necessário resgatar a práxis docente. Para Lígia Márcia Martins (2010), o trabalho que o professor realiza é a humanização do homem, seu produto final, portanto esse processo não apenas efetiva um resultado, mas dialeticamente o conforma também, impactando sua identidade.

Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (Martins *et al.*, 2010, p. 15).

Como abordamos, na escola pública há um amplo processo de controle do trabalho docente por parte do Estado, ao mesmo tempo em que a falta de investimentos na Educação resulta na precarização desse trabalho. Essa combinação “controle-precariização” torna a práxis docente uma prática mecânica, burocrática, que se fundamenta em modelos ideais de educação. Os modelos se realizam pela abstração das condições objetivas do trabalho docente e, simultaneamente, representam a anulação das potencialidades subjetivas da realização da consciência a partir do trabalho.

Nesse sentido, são formas de uma práxis degradada, inautêntica, que se encontra no pólo oposto à práxis criadora e que, portanto, é incompatível com ela. (...) Na prática burocrática, o conteúdo é sacrificado à forma, o real ao ideal, e o particular concreto ao universal abstrato (Sánchez Vázquez, 2007, p. 277).

Essa relação de degradação da práxis criadora do trabalho docente é a expressão do trabalho como desefetivação e autoestranhamento docente. Os alunos apresentam-se como estatística e ganham importância quando alcançam um índice externo e estranho à

sociabilidade a partir da educação. Ao mesmo tempo, o próprio trabalho docente torna-se mecânico, reiterativo, na medida em que deve seguir estritamente o processo de produção relacionado com a construção ideal do conhecimento e do modelo de aluno. O elemento subjetivo, criador, que se humaniza com o próprio processo humanizador da objetivação das relações produzidas no trabalho se perde na práxis mecânica do trabalho estranhado.

Quando pensamos em formas de resistência do trabalho docente nessa sociabilidade deformada, devemos considerar, primeiramente, que o resgate da práxis criadora se dá a partir do trabalho docente e que o entendimento das condições históricas pelas quais o trabalho se desenvolve é imprescindível para esse resgate (Sánchez Vázquez, 2007).

Quando defendemos o desenvolvimento da práxis criadora, estamos, na verdade, afirmando a necessidade da consciência ativa do processo prático, que se realiza como trabalho formador, que representa a efetivação do trabalho como processo de humanização. A busca da práxis criadora deve se orientar pela contraposição ao processo de assimilação do trabalho docente pelo capital.

Essa contraposição, que se realiza no direito do professor de organizar seu “ato de produzir”, não é individual: é a partir do local de trabalho que se realiza como elemento particular de uma totalidade social. Na construção de novas relações entre professores e alunos, a sociabilidade produzida pelo capital revela-se em seu antagonismo, o qual está presente também entre os próprios professores, que, diante da lógica racionalizadora do capital, são submetidos às competições baseadas nos “índices de qualidade”. A primeira contraposição, no sentido de construir outras formas de subjetividade, é a solidariedade, a partir do local de trabalho, dos sujeitos envolvidos nessa relação. É, de forma “simples”, a unidade, segundo a compreensão da situação social, entre teoria e prática.

A proletarização, maior assimilação do trabalho docente pelo capital, resulta concretamente no autoestranhamento docente, quando o professor não se reconhece como sujeito das relações produzidas, e na interação com os alunos. A atividade do trabalho lhe aparece como algo estranho quando só se realiza com a finalidade resultante do salário, do dinheiro, de sua própria desefetivação.

O estranhamento é socialmente representado pelos fenômenos da violência entre professores e alunos nas escolas e pela quantidade de casos relacionados com as mais variadas doenças físicas e psicológicas desenvolvidas pelo professor. Na análise empreendida neste artigo, o estranhamento se apresenta na narrativa das duas professoras, seja pelo

distanciamento da expectativa financeira, combinada com a necessidade de “salvar o Brasil”, seja pelo temor e pela tensão de entrar em sala de aula após o episódio do aluno armado.

A maior assimilação da escola pública pelo capital tende a reproduzir o discurso comum, de cunho liberal, de que a Educação emancipará a humanidade. É um discurso que tem contribuído, justamente, para a reprodução do capital na Educação e a responsabilização do “professor incompetente” pelo fracasso educacional. A Educação, um direito universal, é também um espaço necessário para socializar a produção cultural e histórica da humanidade e fruto da luta da classe trabalhadora pelo acesso à cultura, mas também um espaço que está conectado, a partir do trabalho, como parte da sociabilidade.

Referências

- ANTUNES, R. A Era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. *In*: ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
- COSTA, Á. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. *In*: COSTA, Á.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarização do professor**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.
- FERNANDES NETO, E. **O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira**. *In*: COSTA, Á.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarização do professor**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.
- FREUD, S. Conferências Introdutórias à Psicanálise. Tradução Sergio Tellaroli. *In*: FREUD, S. **Obras Completas**. v. 13. São Paulo: Cia das Letras, 2014.
- GURGEL, A. **Depoimento da professora Amanda Gurgel**. 14 de maio 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFkt0O7lceA>. Acesso em: 15 maio 2020.
- MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular – Clacso Livros, 2007.
- SOUZA, G. **Das luzes da razão à ignorância universal**. *In*: COSTA, Á.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarização do professor**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

GUERRA, T. C.; TOMASSINI, M. G.

ZAFALÃO, J. **Do que adoecem os professores e as professoras?** São Paulo: Ed. Usina Editorial, 2021.

Enviado em: 11/07/2022

Revisado em: 30/08/2023

Aprovado em: 11/09/2023