UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG)
Departamento de Educação (DEDC)/*CAMPUS* I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC)
Lpq2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

REFIGURAR A VIDA-PROFISSÃO: (AUTO)BIOGRAFIA, CONDIÇÕES DE TRABALHO E ADOECIMENTO

ROSIANE COSTA DE SOUSA

SALVADOR (BA)
2021

ROSIANE COSTA DE SOUSA

REFIGURAR A VIDA-PROFISSÃO: (AUTO)BIOGRAFIA, CONDIÇÕES DE TRABALHO E ADOECIMENTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculado ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), como requisito para a obtenção do título de doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

SALVADOR (BA)
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S725r Sousa, Rosiane Costa de

Refigurar a vida-profissão: (auto)biografia, condições de trabalho e adoecimento / Rosiane Costa de Sousa. - Salvador, 2021.
297 fls.

Orientador(a): Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.
Inclui Referências
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Processos de adoecimento. 2.Condições de trabalho. 3.Trabalho docente. 4.Pesquisa (auto)biográfica. 5.Refiguração da vida-profissão.

CDD: 370

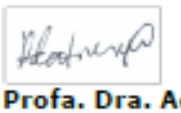
FOLHA DE APROVAÇÃO

REFIGURAR A VIDA-PROFISSÃO: (AUTO)BIOGRAFIA, CONDIÇÕES DE TRABALHO E ADOECIMENTO

ROSIANE COSTA DE SOUZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 23 de março de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Ada Ávila Assunção
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Doutorado em Ergonomia
École Pratique Des Hautes Études, EPHE, França

Profa. Dra. Tânia Maria Araújo
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Saúde Coletiva
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Liege Maria Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

Prof. Dr. Michael Daian Pacheco Ramos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Às inumeráveis vidas interrompidas pela Covid-19 e aos meus antepassados (*in memoriam*).

Minha eterna gratidão:

Ao meu filho, aos meus pais, às minhas irmãs e ao meu irmão.
Ao meu orientador.
Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
Ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO).
À Rede Pública Municipal de Ensino de Valença (BA), em especial, às professoras SP, SC e VP e ao professor BS.
Ao Universo!

SOUSA, Rosiane Costa de. **Refigurar a vida-profissão:** (auto)biografia, condições de trabalho e adoecimento. 2021. 297f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

Esta tese se inscreve no campo da pesquisa (auto)biográfica, tendo como centralidade discussões sobre a relação entre processos de adoecimento, condições de trabalho docente e refiguração da vida-profissão, e como objetivos: 1. analisar processos de adoecimento de professores(as) do Ensino Fundamental e suas relações com as condições de trabalho; e 2. discutir como esses(as) professores(as) refiguram a vida-profissão mediadas pelo método (auto)biográfico, através de disposições que constroem para conviver com a doença e dos cuidados de si. Optou-se pelo método (auto)biográfico, utilizando-se a escrita de si como dispositivo metodológico. Este estudo se tece com as narrativas de cinco professores(as) da Rede Pública Municipal de Ensino de Valença (BA). A partir de uma leitura interpretativa-compreensiva das narrativas, sete unidades temáticas ganham relevo: origem social, entrada na profissão docente, gênero, cotidiano docente, experiências do adoecer, necessidade de reconhecimento e estratégias de defesa. Essas narrativas revelam modos e significados de viver experiências do adoecer no território do exercício docente, com a apresentação de diversos determinantes, gerais e específicos, no que tange à relação entre processos de adoecimento e as condições de trabalho docente. Com a análise cruzada, identificou-se como as professoras e o professor relacionam processos de adoecimento às suas condições de trabalho e, também, os seguintes problemas de saúde: quadros de angústia, estresse, trombose, dor de cabeça, deslocamento de mandíbula, enjoo, problema de voz, hipertensão arterial, problemas mentais. Suas narrativas evidenciaram possíveis implicações que o adoecimento laboral suscita – solicitação de mudança para outra escola, desejo de abandono da profissão, afastamento para tratamento, desvio de função – e pistas de ações possíveis para enfrentamentos em situações de acometimento de doenças e sofrimento patológico. Por fim, com base num projeto de refiguração da vida-profissão, esta tese propõe modos de reexistir na vida e no território docente, mediante estratégias de convivência com a doença e disposições de cuidado de si.

Palavras-chave: Processos de adoecimento. Condições de trabalho. Trabalho docente. Pesquisa (auto)biográfica. Refiguração da vida-profissão.

SOUSA, Rosiane Costa de. **Refigure life-profession:** (auto) biography, working conditions and illness. 2021. 297f. Thesis (Doctorate) - Postgraduate Program in Education and Contemporary, Department of Education, State University of Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

This thesis is part of the field of (auto) biographical research, focusing on discussions about the relationship between illness processes, teaching work conditions and life-profession refiguration, and as objectives: 1. to analyze teachers' illness processes of elementary school and their relationship with working conditions and 2. discuss how these teachers reshape life-profession mediated by the (auto) biographical method, through provisions they build to live with the disease and care of you. We opted for the (auto) biographical method, using self-writing as a methodological device. This study is woven with the narratives of five teachers (as) of the Municipal Public School of Valença (BA). From an interpretative-comprehensive reading of the narratives, seven thematic units gain prominence: social origin, entry into the teaching profession, gender, everyday teaching, experiences of falling ill, need for recognition and defense strategies. These narratives reveal ways and meanings of living experiences of falling ill in the territory of the teaching profession, with the presentation of several determinants, general and specific, with regard to the relationship between illness processes and the teaching work conditions. With the cross analysis, it was identified how the teachers and the teacher relate illness processes to their working conditions and the following health problems: anguish, stress, thrombosis, headache, jaw dislocation, nausea, problem of voice, high blood pressure, mental problems. Their narratives also showed possible implications that occupational illness raises – request to move to another school, desire to abandon the profession, leave for treatment, deviation from function – and possible action clues for coping in situations of illness and pathological suffering. Finally, based on a project to refigure life-profession, this thesis proposes ways to reexist in life and in the teaching territory, through strategies of living with the disease and self-care provisions.

Keywords: Illness processes. Teaching work conditions. Teaching work. (Auto)biographical research. Refiguring life-profession.

SOUSA, Rosiane Costa de. **Reconfigurar vida-profesión:** (auto) biografía, condiciones laborales y enfermedad. 2021. 297f. Tesis (Doctorado) - Programa de Posgrado en Educación y Contemporánea, Departamento de Educación, Universidad Estatal de Bahía, Salvador, 2021.

RESUMÉN

Esta tesis forma parte del campo de la investigación (auto) biográfica, centrándose en discusiones sobre la relación entre los procesos de enfermedad, las condiciones de trabajo docente y la refiguración vida-profesión, y como objetivos: 1. Analizar los procesos de enfermedad de los docentes y su relación con las condiciones de trabajo y 2. discutir cómo estos maestros remodelan la vida-profesión mediada por el método (auto) biográfico, a través de disposiciones que construyen para vivir con la enfermedad y el cuidado de usted. Optamos por el método (auto) biográfico, utilizando la autoescritura como recurso metodológico. Este estudio se teje con las narrativas de cinco profesores (as) de la Escuela Pública Municipal de Valença (BA). A partir de una lectura interpretativa-comprensiva de las narrativas, cobran protagonismo siete unidades temáticas: origen social, ingreso a la profesión docente, género, docencia cotidiana, vivencias de enfermar, necesidad de reconocimiento y estrategias de defensa. Estas narrativas revelan modos y significados de las vivencias del enfermar en el territorio de la profesión docente, con la presentación de varios determinantes, generales y específicos, en cuanto a la relación entre los procesos de enfermedad y las condiciones de trabajo docente. Con el análisis cruzado, se identificó cómo los docentes y el docente relacionan los procesos de enfermedad con sus condiciones de trabajo y los siguientes problemas de salud: angustia, estrés, trombosis, dolor de cabeza, luxación de mandíbula, náuseas, problema de voz, hipertensión arterial, problemas mentales. Sus narrativas también mostraron las posibles implicaciones que provoca la enfermedad laboral – solicitud de traslado a otra escuela, deseo de abandonar la profesión, baja para tratamiento, desvío de la función – y posibles pistas de acción para afrontar situaciones de enfermedad y sufrimiento patológico. Finalmente, a partir de un proyecto de reconfiguración vida-profesión, esta tesis propone formas de reexistencia en la vida y en el territorio docente, mediante estrategias de convivencia con la enfermedad y previsión de autocuidado.

Palabras clave: Procesos de enfermedad. Condiciones de trabajo. Trabajo docente. investigación (auto) biográfica. Refiguración de la vida y profesión.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Ações falam mais que palavras	29
Figura 2 –	Diário de pesquisa-formação	54
Figura 3 –	“Respondentes por estado”	132
Figura 4 –	Ditos sobre relações entre colegas e superiores hierárquicos	140
Figura 5 –	Processo de refiguração da vida-profissão	175
Figura 6 –	Círculo hermenêutico	176
Figura 7 –	Patinho feio	194
Figura 8 –	Ovelha negra	205
Figura 9 –	Fotografia de infância	223

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de trabalho na preparação das aulas a distância em comparação com aulas presenciais 134

Gráfico 2 – Sentimento dos professores em relação ao momento atual 135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Modelo esquemático/especulativo do ciclo de vida dos professores	70
Quadro 2 –	Condições de trabalho *versus* processos de adoecimento na RPMEVa (BA)	119

LISTA DE SIGLAS

APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
GRAFHO	Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral
GESTRADO/UFMG	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPS	Organização Pan-Americana de Saúde
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PACTO	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PCL	Projeto de Lei Complementar
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RPMEVa (BA)	Rede Pública Municipal de Ensino de Valença (BA)
SBD	Sociedade Brasileira de Dermatologia
SINEPE (RS)	Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul
SIRE	Seminário Internacional da Rede Estrado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIBSB	Território de Identidade do Baixo Sul Baiano

SUMÁRIO

HISTÓRIAS DE VIDA E PROFISSÃO: enunciação de luta por melhores condições de saúde e trabalho 16
Gênese e transições da pesquisa: palavras que elucidam (im)pertinências 17
Ameaças à saúde e à docência no contexto da escola pública 21
(Im)possibilidades do trabalho docente na escola pública 26
Investigação da relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente: para a proposição de um projeto de refiguração da vida-profissão 33

1 TRAMA PERFOMATIVA DA PESQUISA: método (auto)biográfico e análise interpretativa-compreensiva 41
1.1 Escritas de si e diário de pesquisa-formação 45
1.2 Rotas da pesquisa 53
1.2.1 Momentos da pesquisa de campo: rota I 54
1.2.2 Movimento de refiguração da minha vida-profissão: rota II 56
1.3 Análise interpretativa-compreensiva das narrativas 58

2 NARRATIVAS DOCENTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE VALENÇA (BA): origem social, entrada na profissão docente e gênero 63
2.1 Origem social 66
2.2 Entrada na profissão docente 70
2.3 Gênero e docência 76

3 NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE SAÚDE E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA RPMEVa (BA): cotidiano docente e experiências do adoecer 85
3.1 Cotidiano docente e condições de trabalho 86
3.2 Experiências do adoecer na Rede Pública Municipal de Valença (BA) 98
3.2.1 Experiências do adoecer da professora SP 101
3.2.2 Experiências do adoecer do professor BS 103
3.2.3 Experiências do adoecer da professora SC 109
3.2.4 Experiências do adoecer da professora VP 112
3.2.5 Experiências do adoecer da professora RS 113
3.3 Fenômenos e sintomas que ameaçam a vida e a docência na RPMEVa (BA) no contexto contemporâneo 118
3.3.1 Docência e os fenômenos de precarização, intensificação e responsabilização no decurso da pandemia: saúde docente 130

4 NARRATIVAS DOCENTES E MODOS DE RESISTÊNCIA NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO NA RPMEVa (BA): reconhecimento e estratégias de defesa 137
4.1 Necessidade de reconhecimento 145
4.1.1 “Não há dinheiro que pague o trabalho do professor, mas este trabalho deve ser pago também com dinheiro” 148
4.2 Estratégias de defesa 150
4.3 Estratégias de defesa e suporte social no trabalho 156

5 PROJETO DE REFIGURAÇÃO DA VIDA-PROFISSÃO: a docência entre o passado e o futuro 159
5.1 Escritas de si como dispositivo de refiguração da vida-profissão 163
5.1.1 Como me tornei uma diarista 164
5.2 Projeto de refiguração da vida-profissão 168
5.2.1 Momentos do movimento de refiguração 173

6 REFIGURAÇÃO DA MINHA VIDA-PROFISSÃO: espaços de experiência e (trans)formação 179
6.1 Pré-figuração: identificando a semântica, a simbólica e a temporalidade nos diários de pesquisa-formação 182
6.2 Configuração: cruzando os episódios e criando "um tecido de histórias narradas" 189
6.2.1 Escutando minha criança interior: retratos da infância e a identificação com o "patinho feio" 190
6.2.1.1 Achadouros da minha infância 191
6.2.1.1.1 Lembranças do tempo de infância: por que me identifico com o patinho feio? 194
6.2.2 Experiências na adolescência e (auto)imagem 202
6.2.2.1 O que me rendeu o título de "ovelha negra"? 205
6.2.3 A fase adulta: exercício da profissão, condições de trabalho e adoecimento 209
6.3 Refiguração da vida-profissão: identidade narrativa, mundo da ação 221
6.3.1 Entre tempos da vida e da profissão: refiguração identitária e o nó(s) nas relações 223

7 DO TECIDO DAS HISTÓRIAS NARRADAS À CRIAÇÃO DE MODOS DE REEXISTIR NO TERRITÓRIO DO TRABALHO DOCENTE: disposições de cuidado de si 230
7.1 Aprendizagens e estratégias de convivência com a doença: trabalho, tempo e saúde 233
7.2 Disposições de cuidados de si: corpo e alma 242

REFLEXÕES DERRADEIRAS: sentidos político-formador das narrativas de adoecimento no território do trabalho docente e outras questões 251

REFERÊNCIAS 262

ANEXOS E APÊNDICES 284

HISTÓRIAS DE VIDA E PROFISSÃO:
enunciação de luta por melhores condições de saúde e trabalho

Quer rejeitemos quer aceitemos nosso passado, ele cola à nossa pele, ele é nossa pele.

Vincent de Gaulejac (2018, s/p)

INTRODUÇÃO

Nas andanças investigativas sobre a relação entre processos de adoecimento e condições laborais de professores(as), percebi que a dimensão intersubjetiva está sob ameaças constantes das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho em decorrência da mutação do capitalismo. Tais ameaças colocam os sujeitos docentes sob grande pressão, em algumas situações, insuportável. O resultado disso expõe-se, por exemplo, como mal-estar, depressão, *burnout*, estresse crônico, o que leva a consequências nefastas, como abandono da profissão ou até mesmo a morte.

As quatro professoras (sou uma delas) e o professor que colaboram com essa investigação, ao narrarem sobre experiências de adoecimento, suas e de colegas, com relação às condições de trabalho, vão sinalizando, à medida que apresentam causas e consequências de seus processos de adoecimento, pistas que nos ajudam a pensar em ações possíveis para enfrentamentos de situações que acometem doenças ou seu agravamento em caso de professores(as) com doenças crônicas.

Ao fazer a experiência de refiguração da minha vida-profissão, sigo essas pistas. Essa experiência é apresentada no capítulo seis desta tese, com base no projeto de "refiguração da vida-profissão: a docência entre o passado e o futuro" (capítulo cinco). "Refigurar" compreendido como a representação de uma nova figura (RICOUER), resultado de uma análise geral sobre a imagem anterior; ou seja, a figura atual, ao mesmo tempo que apresenta traços da anterior, inclui elementos que a diferencia.

Nessa perspectiva, refigurar a vida compreende um movimento que cria horizontes de expectativas, a partir da autorreflexividade, sobre o modo como lemos os acontecimentos significativos que fazem parte de nossos espaços de experiências. Refigurar a profissão é, nesse movimento, criar condições para uma atuação mais consciente e, nessa perspectiva, mais saudável. Refigurar a vida-profissão, portanto, é uma proposição que visa à contemplação de possibilidades de (re)existência em um mundo que tem se tornado cada vez mais dependente dos valores de mercado (lucro, competitividade). Um projeto que se erige da investigação sobre a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente na contemporaneidade, tendo como fonte essencial narrativas docentes.

A seguir, apresento quatro seções que mostram como a pesquisa foi desenvolvida, desde o começo. São palavras introdutórias que anunciam as vinculações no campo institucional, sentidos, implicações, opções epistemológicas e metodológicas e uma breve sumarização do desenvolvimento desta tese.

Gênese e transições da pesquisa: palavras que elucidam (im)pertinências

Sou professora na Rede Pública Municipal de Ensino de Valença (BA) (RPMEVa) desde fevereiro de 1999. Antes, nos anos de 1997 e 1998, vivi a experiência docente na Escola Municipal Dr. Julival Rebouças, na cidade de Mutuípe (BA) – minha terra natal. São mais de 24 anos de docência e um percurso profissional marcado por conquistas e frustrações. Essas conquistas me mantêm no exercício da profissão docente. Já as frustrações me fazem questionar essa permanência. A paixão pela educação escolar, que tem como referência inicial minha relação com a matemática, tem diminuído à medida em que o território escolar tem se alterado.

Em minhas andanças docentes pelas escolas públicas municipais no município de Valença (BA), tanto na cidade quanto no contexto rural, pude conviver de perto com a diversidade e riqueza natural e cultural, mas, infelizmente, também, com os efeitos das desigualdades sociais na vida de muitos(as) alunos(as). Nos últimos anos, esse retrato parece estar pior.

Essas desigualdades, sem dúvida, geram grandes dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Mais que isso, fazem da escola uma instituição que contribui com a marginalização desses indivíduos. Pobreza material, referências familiares problemáticas (vítimas do tráfico, de violência sexual, violência doméstica, violência psicológica etc.). Talvez essas questões justifiquem, em certa medida, os dados concernentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Fundamental do município em 2017 segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): 4,2 (Anos Iniciais) e 3,2 (Anos Finais).

Depois de alguns anos de docência, pude entender que a profissão docente envolvia mais que gostar da disciplina, envolvia mais que trabalhar com amor; levou anos para entender o que significava ser uma profissional no território escolar. Interpreto hoje que havia uma ingenuidade pedagógica que me impedia de enxergar o que estava além do que acontecia no cenário escolar.

O mestrado em Educação e Contemporaneidade (2013-2015) foi um divisor de águas nesse sentido, quando me inclinei a pesquisar as condições de trabalho docente. Muitos pontos obscuros que passaram a me incomodar em meu percurso profissional ganharam visibilidade a partir das produções teóricas sobre a temática, mas, principalmente, da investigação no lócus da pesquisa, mediante o conhecimento de diversas realidades escolares, pelas lentes docentes e também pela observação

direta em algumas das escolas em cada um dos seis municípios – Valença, Taperoá, Nilo Peçanha, Ituberá, Igrapiúna e Camamu – que participaram dessa investigação.

Uma das “pistas de pesquisa” que apresentei na última seção do quarto capítulo da dissertação foi esta:

> A relação entre saúde e trabalho docente em classe multisseriada precisa ser investigada, o que é fortemente sinalizado por algumas narrativas, a exemplo da entrevista da professora Raíssa, quando faz referência a seu processo de adoecimento, destacando a perda significativa da audição e problemas nas cordas vocais. Algumas professoras mencionam problemas de hipertensão, esclarecendo que seu trabalho lhes causa, às vezes, preocupações, insegurança, stress, irritações etc. Foram evidenciadas neste estudo marcas de sobrecarga de trabalho, esgotamento profissional e falta de reconhecimento, [...]. (SOUSA, 2015, p. 199)

Em tempos hodiernos, infelizmente, escutamos na RPMEVa (BA) um aumento expressivo de *narrativas de adoecimento* como decorrência do aumento de estresse e sofrimento. São doenças que se situam muitas vezes em nível psicológico, embora as físicas continuem tendo maior visibilidade.

Com base nessa percepção/compreensão, escrevi o projeto de pesquisa do doutorado definindo como objeto de pesquisa “a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente” e, como lócus de investigação, escolas rurais do Território de Identidade do Baixo Sul Baiano (TIBSB). Para marcar ainda mais a pertinência da pesquisa, entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação De Valença (BA) e procurei saber se existia, ou não, nesse município, um número expressivo de professores(as) que apresentam atestados ou pedem afastamento para tratamento de doenças (física ou psíquica), e obtive a seguinte resposta:

> Embora não tenha tido acesso a algum estudo específico sobre a realidade de Valença, acredito que sim. Há um grande número de professores que apresenta atestados durante o ano letivo, embora não haja um número significativo de professores afastados para tratamento de saúde. Eles relutam muito em dar entrada no INSS e virem a perder as vantagens adquiridas, durante o período de licença médica (Diretora de ensino, out. 2016).

Observa-se, mediante essa narrativa, que o aspecto financeiro em vez de propiciar as condições para um tratamento adequado, obstaculiza-o pela ameaça da

redução de um salário que, em muitos casos, não consegue garantir a manutenção das despesas básicas. Quando ainda passível de escolha – assumindo os riscos do agravamento da doença – opta-se por não diminuir o salário, ou seja, pelo não afastamento.

Em 2017, dei início ao doutorado em Educação e Contemporaneidade. No decorrer do curso, o lócus de investigação foi se alterando, culminando na mudança para apenas o município de Valença e para uma abertura que incluía escolas do espaço urbano, independente da organização de ensino. Outra mudança importante foi a da natureza da pesquisa, passando de uma pesquisa quali-quanti para qualitativa.

O presente estudo é uma pesquisa de abordagem (auto)biográfica, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), está vinculado à Linha 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador. Um dos estudos do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), associado à linha de pesquisa do grupo "Narrativas (auto)biográficas e saúde". Essa linha tem como objetivo:

> [...] discutir, numa perspectiva multidisciplinar, princípios teórico-metodológicos sobre as interfaces entre narrativas e saúde, tomando como referência experiências com o adoecimento por parte dos sujeitos e os modos próprios como narram suas aprendizagens biográficas com a doença. Dedica-se ao estudo de narrativas (auto)biográficas como método de pesquisa-formação e dispositivo de empoderamento, mediadas pelas aprendizagens com processos de adoecimento.[1]

Marco a importância dessa linha de pesquisa no PPGEduC por sua ancoragem ao estudo de processos de adoecimento no campo da Educação. Através dela, tornou-se possível a elaboração de um projeto de pesquisa que tem como centralidade a discussão sobre a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho de professores e professoras e a proposição da refiguração da vida-profissão.

Assim que iniciei o doutorado, obtive licença para estudo de apenas dois anos (2017-2018). Com o retorno para o "chão da escola" em 2019, foi impossível não agir

[1] Disponível em: http://www.grafho.uneb.br/novo/quem-somos/linhas-de-pesquisa/linha-de-pesquisa-4/.

como pesquisadora, uma vez que ocorreram situações que me chamavam para uma escuta mais atenta do cotidiano escolar. Professores(as) passaram mal na escola algumas vezes por causa de doenças como diabetes, enxaqueca e hipertensão. Cheguei a conduzir dois/duas deles/delas até o posto de saúde do bairro. Outro exemplo que chamou a minha atenção foi o retorno de uma professora que estava afastada para tratar de depressão. Também me afetei diante de notícias que chegaram nesse período sobre colegas que estavam enfrentando dificuldades, até mesmo financeira, por conta do adoecimento – a exemplo do caso de uma professora que teve AVC. Eu vivi nesse retorno diversas situações de mal-estar, o que foi decisivo na alteração da metodologia da pesquisa.

Estava doente e me sentia cansada e desanimada, a ponto de me identificar com “o inseto gigante” (KAFKA, 1997). Como, sentindo-me assim, eu poderia mediar o processo de refiguração de outros(as) professores(as)?

O trabalho na RPMEVa (BA), portanto, levou-me a considerar o cotidiano escolar como parte singular do lócus de investigação, já que diariamente convivia com narrativas de colegas (professores e professoras) – de insatisfação, de doenças, preocupações, medos. Afinal, como ficar indiferente a essa realidade estando em pleno exercício docente e da pesquisa? Minha identidade profissional e de pesquisadora se entrelaçaram nesse tempo. Como afirma Fornari (2009, p. 35), “[...] as experiências trazem uma auto-interpretação que permite compreender os vínculos existenciais dos sujeitos, inclusive os teóricos e os epistêmicos”.

Sem dúvida, o mal-estar que passara a me consumir depois de alguns anos de docência não era apenas a expressão de um sentimento de rejeição, como cheguei a pensar. Entretanto, entendia que não podia negligenciar esse sentimento, continuar a negá-lo. De tal modo que, agora, no âmbito da pesquisa do doutorado, o pessoal e o profissional foram definidos como elementos primordiais para o debate sobre a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho.

Advirto, portanto, que: “Esta pesquisa tem origem em diversas preocupações, umas pessoais, outras profissionais e outras, finalmente, que eu chamaria de públicas.” (RICOUER, 2007, p. 17). Preocupação pessoal: o modo como sou afetada pelas condições de trabalho em meu exercício profissional na vivência de

adoecimento laboral e da piora sintomática da psoríase[2] (doença que tenho desde os 13 anos de idade). Preocupação profissional: o modo como a docência tem sido ameaçada por processos de adoecimento decorrentes das condições de trabalho insuficientes ou inadequadas, estas que têm como expressão os fenômenos de precarização, intensificação e autorresponsabilização – faces da desprofissionalização – e como os(as) professores(as) têm resistido a isso. Preocupação pública: o modo como a pauperização da escola pública impacta a sociedade.

Ameaças à saúde e à docência no contexto da escola pública

O que está por trás desses processos de adoecimento laboral? Conforme Gaulejac (2020, p. 207), "As doenças profissionais e os acidentes de trabalho são um sintoma da dureza das condições de trabalho.". Tal "dureza" aparece como resultado da precarização do trabalho, como consequência da mudança estrutural do capitalismo, de capitalismo industrial para capitalismo financeiro[3]. Mencionam-se

[2] Doença da pele relativamente comum, crônica e não contagiosa. É cíclica, ou seja, apresenta sintomas que desaparecem e reaparecem periodicamente. Sua causa é desconhecida, mas se sabe que pode estar relacionada ao sistema imunológico, às interações com o meio ambiente e à suscetibilidade genética. Acredita-se que ela se desenvolve quando os linfócitos T – células responsáveis pela defesa do organismo – liberam substâncias inflamatórias e formadoras de vasos. Iniciam-se, então, respostas imunológicas que incluem dilatação dos vasos sanguíneos da pele e infiltração da pele com células de defesa chamadas neutrófilos, como as células da pele estão sendo atacadas, sua produção também aumenta, levando a uma rapidez do seu ciclo evolutivo, com consequente grande produção de escamas devido à imaturidade das células.
Esse ciclo faz com que ambas as células mortas não consigam ser eliminadas eficientemente, formando manchas espessas e escamosas na pele. Normalmente, essa cadeia só é quebrada com tratamento. É importante ressaltar: a doença não é contagiosa e o contato com pacientes não precisa ser evitado.
É frequente a associação de psoríase e artrite psoriática, doenças cardiometabólicas, doenças gastrointestinais, diversos tipos de cânceres e distúrbios do humor. A patogênese das comorbidades em pacientes com psoríase permanece desconhecida. Entretanto, há hipóteses de que vias inflamatórias comuns, mediadores celulares e susceptibilidade genética estão implicados. Disponível em: https://www.sbd.org.br/dermatologia/unhas/doencas-e-problemas/psoriase/94/. Acesso em: 8 maio 2020.

[3] O grande símbolo, por assim dizer, do sistema capitalista a partir de sua constituição financeira é a bolsa de valores, pois é nela que os principais capitais, bem como as ações e títulos, são negociados. É possível conceber, então, que ela funciona como um grande "coração" do capitalismo a partir de então, pois passou a concentrar em torno de si todos os principais investimentos no mercado.
Além disso, o peso dos bancos na economia tornou-se ainda mais elevado. Isso porque é a partir deles que as atividades produtivas, na cidade ou no campo, passaram a ser financiadas. Os bancos também atuam diretamente no desenvolvimento econômico, negociando empréstimos, faturando por meio de juros e transformando ações e dívidas em "ativos", que são comercializados como se fossem mercadorias.
O desenvolvimento das empresas, que passaram a ser administradas por inúmeros acionistas, ocorreu de forma acentuada, sobretudo aquelas inicialmente oriundas de países desenvolvidos. Elas adquiriram

ainda uma nova fase, a do capitalismo informacional, pela forte dependência das tecnologias da informação. À medida que essas mudanças ocorrem, o mundo do trabalho se altera para gerar acumulação de riqueza, lucratividade aos proprietários dos meios produtivos. Como os meios produtivos têm se alterado com a mudança estrutural? Aqui é condição *sine qua non* entender de que modo a escola tem acompanhado essas mudanças.

Assim sendo, é importante mirar a história da Educação, nela situar as alterações concernentes às condições de trabalho docente, localizando a luta dos(as) professores(as) e seus movimentos de profissionalização. Sob essa mirada histórica, averiguamos que a pobreza das escolas espalhadas pelo território brasileiro ainda hoje persiste, mas com novos significantes.

No dicionário de verbetes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), *Trabalho, profissão e condição docente*, Oliveira e Assunção defendem que:

> [...] a análise sobre as condições de trabalho deve se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram. Assim, discutir as condições de trabalho em geral e as condições de trabalho docente na atualidade implica em considerar que as mesmas são resultado de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista.[4]

O marco político nos mostra como a mudança estrutural do capitalismo que acompanha a dinâmica da globalização se constitui. O ano de 2014 marca o início de um período de turbulência política que atinge a dinâmica socioeconômica do Brasil de forma brutal, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. E desde a última eleição presidencial, o país parece estar em um "estado de guerra" permanente, com a célere marcha neoliberal – com as privatizações e reformas constitucionais, aprofundando o fosso da desigualdade social. Para conhecer os rastros dessa

a capacidade de investir em outras empresas – inclusive as concorrentes –, comprando as suas ações e, assim, controlando o mercado. Em virtude dessa dinâmica, em que poucas marcas dominam a rede comercial, muitos teóricos passaram a chamar o capitalismo financeiro de capitalismo monopolista. Ver: https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/capitalismo-financeiro.htm.

[4] Ver: https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente/.

marcha, basta fazer um levantamento das seguintes Propostas de Emenda Constitucional (PEC): nº 38/2017[5], nº 06/2019[6] e a nº 32/2020[7].

Assim, nos últimos anos, em especial a partir de 2014, assistimos a incontáveis cenas de atualização do capitalismo que agudizaram a precarização do trabalho docente no Brasil. O teor dessas reformas encarrega-se do desmonte de direitos trabalhistas.

Há um discurso em proliferação na sociedade de que os efetivos são um problema, pois são vistos como um custo. Para aqueles(as) que permanecem no setor público como efetivo(a), a situação é conflituosa e destituída de expectativas de melhoria.

No território do trabalho docente, notamos a banalização do assédio que vem destruindo as relações sociais do trabalho, tornando cada vez mais difícil a reunião desses(as) professores(as) para uma resistência a essa cultura do alto desempenho que cria o clima de competição generalizada entre os(as) docentes. Tem-se, portanto, como resultado o aumento do mal-estar docente e consequências patogênicas.

Para Esteve, a chave para o mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, "que o obrigam a uma actuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável". (ESTEVE, 2008, p. 120)

> Daí a necessidade de uma compreensão mais ampla sobre a história da categoria e de suas condições de trabalho, considerando-se as relações desses profissionais com os poderes públicos, com a população e com os alunos no interior das salas de aula. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 225)

---

[5] Ementa: altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, a nº 8.036, de 11 de maio de 1990, e a nº 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.
Explicação da Ementa: reforma trabalhista. (*In*: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129049).

[6] Ementa: modifica o sistema de previdência social, estabelece regras de transição e disposições transitórias, e dá outras providências.
Explicação da Ementa: altera as regras de aposentadoria e pensão aplicáveis aos trabalhadores segurados do Regime Geral de Previdência Social, aos servidores públicos civis e aos detentores de mandato eletivo. Dispõe sobre a contribuição previdenciária extraordinária e a fixação de alíquotas progressivas para a contribuição previdenciária ordinária dos servidores públicos. Dispõe sobre a contribuição previdenciária devida pelo segurado empregado e pelo trabalhador avulso. Dispõe sobre o salário-família e o auxílio-reclusão. Retira da Constituição a possibilidade de ser aplicada a sanção de aposentadoria a membros do Poder Judiciário e do Ministério Público. *In*: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137999.

[7] Ementa: altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. (*In*: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2262083).

Nesse ponto, aproveito para realçar a escolha epistemológica deste estudo – o uso do par vida-profissão –, que se deu a partir da compreensão de que vida e trabalho se vinculam e, portanto, conhecer as condições de uma exige o conhecimento da outra. O uso da noção de profissão se dá "simplesmente porque a profissionalização coloca concretamente o problema de poder na organização do trabalho escolar e docente" (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 27).

Considerei necessário tratar de trabalho docente circunscrito no exercício da profissão, mesmo ciente de que nas últimas décadas está em andamento a desprofissionalização docente, esta que "[...] limita as atividades de reflexão e poder de decisão dos docentes [...]" sobre seu próprio trabalho (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 224).

Nóvoa (2008, p. 21), referindo-se ao caso português, também trata dessa "desprofissionalização do professorado". Destarte, a escolha pelo uso da noção de profissão no presente estudo partilha da compreensão de Contreras (2012, p. 81), de que a profissionalização tratar-se-ia de "uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação.". Digo de outra forma: quando discutimos sobre condições de trabalho associando-as à profissionalização do(a) professor(a), operamos também sobre um discurso político que a legitima.

Condições de trabalho e condições salariais são, segundo Oliveira e Assunção, "denominações distintas, mas se referem a um único, dinâmico e contraditório processo. Nessa premissa, destacam-se as imbricações, nem sempre declaradas, tampouco investigadas, entre um polo e outro."[8]. No que tange às imbricações entre essas denominações, optei por considerar a questão financeira como um dos aspectos das condições de trabalho docente.

Na história da Educação de Valença, tivemos alguns avanços com o plano de cargos e carreira[9], construído com a mediação imprescindível do sindicato de professores – a Associação dos Professores Licenciados do Brasil (APLB). Passamos a gozar de direitos importantes, a sofrer menos com as jogadas dos governos. Dentre esses direitos, destaco o da promoção nos níveis, como o que se observa no Capítulo

[8] Disponível em: https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente/.

[9] Lei municipal nº 2.164, de 4 de maio de 2011. Dispõe sobre o Plano de Cargo e Carreira dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Valença, revogando as disposições em contrário e dá providências correlatas. Disponível em: https://sai.io.org.br/Handler.ashx?f=diario&query=330&c=810&m=0. Acesso em: 3 abr. 2021.

IV – “Dos grupos ocupacionais e da estrutura de cargos e carreira”, artigo 9º, § 3o - A diferença percentual entre os níveis é a seguinte:

> I – O vencimento inicial do Nível II corresponde ao valor do vencimento inicial básico do Nível I (Especial) acrescido de 25% (vinte e cinco por cento).
> II - O vencimento inicial do Nível III corresponde ao valor do vencimento inicial de referência do Nível II acrescido de 15% (quinze por cento).
> III - O vencimento inicial do Nível IV, corresponde ao valor do vencimento inicial de referência do Nível III acrescido de 10% (dez por cento).
> IV - O vencimento inicial do Nível V, corresponde ao valor do vencimento inicial de referência do Nível VI acrescido de 10% (dez por cento).
> [...]
> VI – Em um mesmo Nível haverá uma diferença percentual de 4% (quatro por cento) entre uma Classe e outra, de modo que a Classe B de cada Nível corresponda ao valor da Classe A acrescido de 4% (quatro por cento), e assim sucessivamente até a Classe I, que corresponde ao valor da Classe H acrescido de 4% (quatro por cento) (VALENÇA, 2011, s/p).

Contudo, a rede evidencia que muitos(as) professores(as) têm sofrido na luta para usufruir desses direitos, nem sempre obtendo êxito. Tratar-se-ia da falta de reconhecimento jurídico. O setor jurídico, infelizmente, tem se colocado a serviço dos interesses dos governantes, não dos funcionários. Se for de interesse deles, os funcionários gozam então daquilo que é direito legal. Uma contrariedade[10] que destoa, mas que encontra eco no quadro do capitalismo financeiro, das políticas neoliberais. Nesse quadro, identificamos as motivações para o processo de desprofissionalização. É relevante “lembrar que a profissionalização docente só foi possível quando a regularidade no pagamento se estabeleceu de modo a que este pudesse se constituir em um trabalho de tempo integral e dedicação exclusiva.” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 91).

É a partir da consciência sobre os infortúnios consequentes dessas mudanças, mediante as experiências como professora na rede pública municipal de ensino; desses infortúnios que ferem nossa condição existencial, que me lanço a escrever esta tese.

[10] Acreditamos na promessa da promoção mediante a formação, como resultado, nos frustramos quando entendemos que fomos enganados.

Para o bem da humanidade, a sociedade não pode ser concebida como um vasto mercado, não podemos seguir marchando para frente sob o comando de uma ditadura gestionária. Acredito que reencontrar o sentido de comunidade pode ser a única saída para barrar o avanço do capitalismo financeiro e destituir a lógica neoliberal.

Sobre as mudanças no território escolar, assisti a algumas delas ainda como aluna da nova versão da escola pública no final da década de 1990, mas não pareciam tão nocivas como as de agora. Algumas delas são mais visíveis, como as que ocorrem através dos programas educacionais nacionais, estes que subtraem cada vez mais o nosso poder de decisão sobre a docência. O trabalho docente nesses tempos tem se tornado estranho, pela distância entre o que se prescreve e o que é real.

(Im)possibilidades do trabalho docente na escola pública

> Para os neoliberais o mundo é, em essência, um grande supermercado. A 'escolha do consumidor' é o garante da democracia. Com efeito, a educação é vista como mais um produto, tal como o pão, os carros, a televisão.
>
> Michael Apple (2003, p. 226)

Nesse "grande supermercado", os alunos são vistos como "capital humano", como futuros trabalhadores e, portanto, "devem ser-lhes proporcionadas as competências e as condições necessárias para competirem eficientemente e eficazmente." (Ibid., p. 225). E a família "é percebida como uma pequena empresa que deve revelar-se com bom desempenho naquilo que constitui seu principal objetivo: fabricar um indivíduo empregável." (GAULEJAC, 2020, p. 185). Destarte, o filho é tratado como mais "um capital que é preciso fazer frutificar" (Ibid., p. 186).

Dessa visão, segundo Apple (2003, p. 225), na sociedade neoliberal tem-se a ideia de que as escolas públicas, pelas características que lhe são inerentes na atualidade, "[...] falham na preparação dos nossos filhos, futuros trabalhadores" e "[...] tal como quase todas as instituições públicas, estão a sugar a vida financeira da sociedade. [...]." Ideia que tem base nesta premissa: "No setor comercial, definitivamente tem sentido apenas aquilo que é rentável [...]." (GAULEJAC, 2020, p. 79) e que ancora as políticas de privatização. Daí o entendimento das instituições públicas como um problema na sociedade de consumo, na qual "[...] a democracia

converte-se em práticas de consumo [...].” (APPLE, 2003, p. 226) E nesse “grande supermercado”, há cada vez mais consumidores de imagem, aqueles que não possuem condição de consumir os produtos. Como bem ilustra Apple (2003, p. 226):

> [...] Tal como na vida real, há indivíduos que de facto podem ir aos supermercados e escolher entre uma grande quantidade de produtos similares ou diferentes. E também há aqueles que somente podem pertencer ao que melhor se pode designar por consumo pós-moderno. Ficam fora do supermercado e só podem consumir a imagem.

A esse entendimento das instituições públicas se associa o do trabalhador público, em especial, o trabalhador efetivo. “Enfatizando mais o consumidor do que o produtor, as políticas neoliberais também têm de ser vistas como parte de um ataque mais vasto aos direitos que os trabalhadores conquistaram ao longo de décadas de lutas constantes.” (APPLE, 2003, p. 227).

Como percebemos na atualidade da educação brasileira, a escola a serviço do neoliberalismo vai se esforçando para adequar os indivíduos às suas demandas; um exemplo disso é a supervalorização das tecnologias digitais que se lê na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Acontece que essas demandas exigem um tipo de indivíduo com características sociais que, geralmente, está fora do perfil do(a) aluno(a) que encontramos cada vez mais na escola pública. O que vai ampliando o fosso entre a educação pública e privada quando se mede a tal "educação de qualidade”.

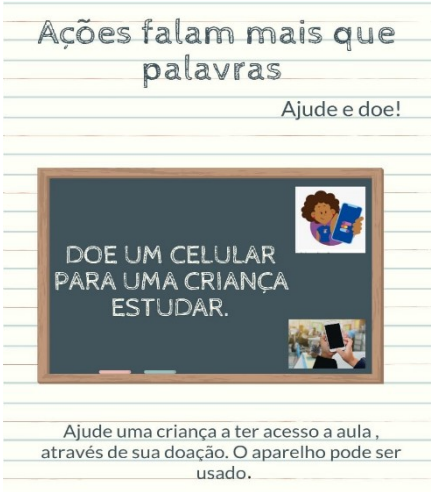
Já aí encontramos um aspecto que acarreta problema ao exercício da docência no âmbito das redes públicas de ensino na atualidade: o perfil socioeconômico do aluno. Para ilustrar esse pensamento, basta mirarmos no que está acontecendo nas redes públicas – municipais, estaduais e federais – em relação à continuidade da escolarização neste tempo de pandemia. Agora, exige-se por meio do ensino remoto que os(as) alunos(as) tenham aparato tecnológico suficiente para esse fim; não apenas ter um celular, é preciso ter um celular com memória suficiente para baixar aplicativos, arquivos, programas como Word, Excel etc., ter internet 4G, 5G, permanentemente. Mas não se trata só desse tipo de aparato, os(as) alunos(as) precisam ter um ambiente adequado para essas aulas remotas e recursos materiais que cada componente exige, minimamente estaríamos falando de, além das ferramentas digitais, de caderno, caneta, lápis e borracha.

Aos(Às) professores(as) foi colocado o desafio de encontrar meios para tornar esse ensino possível. Eles(as), além de terem de adquirir essas ferramentas tecnológicas digitais exigidas no escopo desse ensino remoto, precisaram aprender a fazer uso delas para alcançar os objetivos didático-pedagógicos. O pior é a preocupação advinda com a tão evidente conclusão de que muitos, alunos e alunas, estão fora, encontram-se à margem desse tipo de ensino: a estes(as) uma alternativa de continuidade de escolarização foi o material impresso.

É nítido que no Brasil muitos(as) alunos(as) ficaram de fora da performance educativa criada com o uso das ferramentas virtuais – WhatsApp, *e-mail*, Google Classroom, Jamboard, Google Meet, entre outras. Dessa nitidez, emerge uma maior intranquilidade docente na escola pública. É bem complicado seguir com o ano letivo sabendo que a maioria está excluída pela ausência de recursos tecnológicos digitais, mesmo que a alcancemos com atividades impressas.

Na contramão dessa realidade, recentemente, escutei de um professor contratado que trabalha na rede, que precisávamos ver a escola como uma empresa e o aluno como cliente. Ele afirmara, com convicção, que os(as) alunos(as) em sua totalidade possuem celular e acesso à internet. E, por isso, precisávamos, nós professores(as), atuar na propaganda de nossas aulas, por exemplo, enviando uma chamada animadora às 6h da manhã e outras durante o dia nos grupos de *WhatsApp*, no *Facebook,* e até fazer vídeos no *TikTok,* como se fôssemos agora responsáveis por garantir a presença dos(as) alunos(as) em nossas aulas, e que isso dependeria da nossa performance empresarial. Mesmo que alguns/algumas professores(as) estejam conformados com esse tipo de injunção, é possível perceber que a maioria não. Voltando a afirmação de que todos possuem celular, certamente trata-se de uma visão ingênua, um equívoco. O *card* abaixo seria apenas uma prova contundente dessa ilusão.

Figura 1 – Ações falam mais que palavras



Fonte: https://www.facebook.com/photo/?fbid=3834526559996347&set=a.241691159279923. Acesso em: 19 nov. 2021.

Notei essa campanha circulando no Facebook, após recebê-la em um dos grupos do WhatsApp. É uma imagem que retrata a preocupação de professores(as) e gestores(as) da nossa rede sobre a falta de condição tecnológica-digital de alunos(as) para dar continuidade a seus estudos neste contexto pandêmico. Considerando que uma "rede de solidariedade" brote e se alcance esse objetivo, vamos ter, talvez, de participar de uma nova campanha: "pague a *internet* para uma criança estudar, pois 'ações falam mais que palavras'". E depois outra será necessária, e outra.... Já tivemos umas de arrecadação de alimentos desde o início da pandemia. E aí vamos tentando fazer curativos em feridas abertas historicamente em uma sociedade marcada pela desigualdade social e campo de disputas geradas pela preservação das injustiças sociais.

O que fica evidente é que o neoliberalismo, além de ser uma teoria sobre o funcionamento da economia, apresenta-se "como uma forma de vida definida por uma política para a nomeação do mal-estar e por uma estratégia específica de intervenção com relação ao estatuto social do sofrimento." (DUNKER, 2020, p. 11).

No território do trabalho docente, observa-se que o exercício da profissão aparece bastante afetado pelo adoecimento (físico, psíquico e social). Considera-se que a doença demanda tempo para um adequado tratamento e que ela, em determinados momentos, pode provocar dificuldades para responder às demandas do

cotidiano docente. E mais: é condição indispensável, não perder de vista que vida pessoal e vida profissional do(a) professor(a) estão interligadas e, portanto, não se pode considerá-las isoladamente. “O que acontece no trabalho também pode se infiltrar na vida pessoal” (DAVID, 2018, p. 228). Trata-se de compreender que a profissão é apenas uma dimensão da vida, mas dela depende a nossa condição social em grande medida. Para Helman,

> [...] a doença física em si pode ser uma experiência estressante que pode retardar a recuperação ou causar outras formas de má saúde, sobretudo se envolver a perda de renda ou de segurança no emprego, ou uma mudança nos relacionamentos pessoais. (2009, p. 259).

Corrobora com esse pensamento o que diz Josso (2010a, p. 184): “O mal estar (sic) engendrado por um excesso de estresse ou por uma grande insegurança econômica como uma situação de desemprego, engendra um sentimento de vulnerabilidade tanto física quanto psíquica.”.

Esse mal-estar entrou no território do trabalho docente esgarçando as forças psíquicas do trabalho. Atualmente, a ameaça à saúde psíquica pode ser lida como uma consequência do modelo de gestão gerencialista disfarçado de “gestão democrática”, no qual se vê cada vez mais o cerco moral tanto pelos superiores hierárquicos quanto pelos colegas de trabalho.

O problema do adoecimento docente na atualidade passou a fazer parte da pauta das políticas públicas. É como se a doença agora se revestisse de norma. A “saúde dos profissionais da educação” aparece no Plano Nacional de Educação vigente como um dos temas relacionados ao fomento da qualidade da educação básica, o que pode ser verificado na Meta 7[11], especificamente na estratégia:

> 7.31 - Estabelecer ações efetivas, especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (as) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional. (BRASIL, 2014, p. 66).

Nas redes públicas de ensino do estado e dos municípios, observa-se a influência desses documentos na elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE)

[11] “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”.

e do Plano Municipal de Educação (PME). No PEE (2016-2026), Lei Estadual nº 13.559, de 11 de maio de 2016, as estratégias que visam o estabelecimento de ações relacionadas à saúde dos profissionais da educação estão vinculadas à Meta 17, que trata da valorização do(a) professor(a):

> Meta 17: Valorização dos docentes das redes públicas da Educação Básica em conformidade com o conjunto de medidas regulamentares à disposição constitucional que pressupõe Planos de Carreira definidos em lei, ingresso por concurso público de provas e títulos, composição da jornada de trabalho e formação continuada. (BAHIA, 2016, p. 37).

São estas as estratégias relacionadas à meta supracitada:

> 17.1) incentivar a implementação de política de atenção à saúde para os profissionais da educação, com ênfase na prevenção de doenças decorrentes do trabalho, destacando as relacionadas com a saúde vocal, a saúde mental e os distúrbios osteomusculares, por meio de medidas de promoção da saúde, numa perspectiva biopsicossocial e com ações intersetoriais de saúde, educação e assistência social;
> 17.2) incluir, nos cursos de formação continuada de professores, a temática Educação para a Saúde, com foco na saúde do trabalhador da educação; (BAHIA, 2016, p. 38).

No PME (2015-2025) de Valença, Lei Municipal nº 2.384, de 12 de junho de 2015, as estratégias estão relacionadas a duas metas, a 7 – igual à apresentada no PNE –, apresentada no item 3.1.2.7 – Aprendizado adequado na idade certa – e a 18, que trata do plano de carreira.

> Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias municipais para o IDEB (VALENÇA, 2015, p. 128).
>
> Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica pública do sistema municipal de ensino e tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (Ibid., p. 148).

Sendo estas as estratégias:

> 7.30) Estabelecer ações efetivas, especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (as) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional; (VALENÇA, 2015, p. 133).
>
> 18.13 Implantar programas de educação preventiva para a saúde dos profissionais da educação, docentes e não docentes, em efetiva atividade laboral, através de projetos educativos, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde; (VALENÇA, 2015, p. 149).

A associação da saúde dos(as) profissionais de educação ao Plano de Carreira, conforme aparece na Meta 18, é de maior relevância, uma vez que defendemos que melhores condições de trabalho implicam melhores condições de saúde, com destaque para o aspecto financeiro através de atualização de “o piso salarial nacional profissional”.

Com base nessa defesa, tomando como referência que a maioria do coletivo docente na educação básica é do gênero feminino – em especial na Educação Infantil e Anos Iniciais –, melhores salários podem implicar ainda na redução da carga de trabalho pela possibilidade de se delegar a outros(as) algumas funções que são exercidas no domínio doméstico. Estamos “carecas de saber” que em nosso país existe uma cultura de cunho patriarcal, sexista, machista que impõe à mulher as funções domésticas e de cuidadora.

Por certo, o estabelecimento das estratégias no PME é, *a priori*, um passo importante na revisão do processo de trabalho docente na RPMEVa (BA). Para Freitas (2013a, p. 179), “o processo de trabalho docente relaciona-se diretamente com a saúde do professor.”. Barros e demais autores (2008, p. 118) contribuem com esse entendimento quando afirmam que “a produção de saúde não pode ser analisada separadamente dos processos de trabalho.”.

Essas estratégias (7.30 e 18.13) criam brechas importantes para a atuação do sindicato de professores(as) para engrossar a luta por melhores condições de trabalho. O grande problema nesse entendimento é que, em tempos da ditadura individual imposta pelo neoliberalismo, a sindicalização tem enfraquecido e as relações entre colegas se tornado conflituosas. De qualquer modo, trago essa defesa do fortalecimento do sindicato, de uma reinvenção sindical.

Nessa perspectiva, diante da distância do que informam e “garantem” as leis e o que acontece no território do trabalho docente, afirma-se a relevância de estudos

que investiguem e anunciem essa distância diante da nova face do capitalismo. É nessa linha que sigo esta investigação que versa sobre a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente de professores(as) na RPMEVa (BA).

Investigação da relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente: para a proposição de um projeto de refiguração da vida-profissão

Como informado anteriormente, foi a partir de preocupações individuais, profissionais e sociais, ao tomar como centralidade experiências de vida-profissão-pesquisa-formação, com base nos sentidos que o adoecer tem para mim e para esses(as) e outros(as) colegas de trabalho, que delineei o objeto de estudo como "a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente". Preocupações que se tornam ainda mais urgentes com os rastros que a pandemia do novo coronavírus tem deixado pelo caminho.

Dessa perspectiva, elaborei as duas questões de investigação: 1) como os processos de adoecimento de professores(as) do Ensino Fundamental se relacionam às condições de trabalho docente na RPMEVa (BA)?; 2) E de que maneira esses(as) professores(as) podem refigurar sua vida-profissão pelo método (auto)biográfico, com a criação de estratégias de convivência com a doença e disposições de cuidados de si?

Partindo dessas questões, delineei dois objetivos gerais: 1) apreender e analisar como processos de adoecimento de professores(as) do Ensino Fundamental se relacionam com as condições de trabalho; e 2) discutir como esses(as) professores(as) podem refigurar sua vida-profissão pelo método (auto)biográfico, com a criação de estratégias de convivência com a doença e disposições de cuidados de si.

Esses objetivos se entrelaçam no desenvolvimento da pesquisa, desdobrando-se em cinco objetivos específicos: 1) analisar como professores(as) relacionam processos de adoecimento às condições de trabalho; 2) identificar doenças que são causadas/intensificadas em decorrência do exercício da docência; 3) descrever as implicações das condições de saúde para o exercício docente; 4) apreender como professores(as) marcam as aprendizagens referentes às experiências de adoecimento/enfermidade; 5) reconhecer estratégias de convivência com a doença e

disposições de cuidados de si como potencializadores de novos horizontes e possibilidades no exercício da docência.

Em relação à metodologia dessa pesquisa, trata-se de um estudo de abordagem (auto)biográfica cujo dispositivo metodológico é a escrita de si. E como ferramenta para essa escrita foi criado o "diário de pesquisa-formação", através do qual foi possível identificar situações que provocam adoecimento e refletir sobre causas e consequências da doença para o exercício docente, o que contribuiu na segunda rota para a discussão sobre modos de resistência – estratégias de convivência e aprendizagens experienciais com a doença e disposições de cuidado de si.

Os sujeitos colaboradores[12] desta pesquisa são: duas professoras que atualmente trabalham em escolas da cidade, mas iniciaram a docência em escolas do meio rural; um professor que há bastante tempo exerce a docência numa escola do meio rural; uma professora que sempre exerceu a docência em escolas localizadas na cidade. A quinta colaboradora sou eu que, entre 1999 e 2020, exerci a docência em três escolas situadas no meio rural e quatro na cidade – uma dessas da rede estadual –, com a demarcação de uma perspectiva implicada e colaborativa da pesquisa e dos diários de pesquisa-formação. São, portanto, quatro mulheres e um homem.

Essas professoras e o professor, ao evidenciarem em suas escritas como percebem a relação entre suas experiências de adoecimento e as condições de trabalho docente, informam vários aspectos das condições de trabalho – tanto de natureza objetiva como subjetiva – que denotam o surgimento de doenças ou quadros de piora sintomática de doenças crônicas. São narrativas que expressam o crescente mal-estar docente, o que me leva a investigar mais proficuamente as transformações pelas quais o mundo do trabalho passou e vem passando, com um *zoom* no território do trabalho docente.

[12] O uso da noção de colaborador nesta tese é feita sob a perspectiva de um investimento no sentido de "[...] superar modelos de ensino e investigação pautados no paradigma do processo-produto, a colaboração visa imprimir uma dimensão política e emancipatória ao processo de investigação e formação. Nessa perspectiva, essa abordagem de pesquisa tem como princípios a colaboração e a reflexão. A colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz para que possam colocar as suas concordâncias e discordâncias em relação ao discurso do outro. A reflexão implica imersão consciente na prática, supõe análise e autoanálise, é uma proposta que orienta a ação para a mudança. [...]." (NASCIMENTO, 2013, p. 05)
Esse investimento é amplamente percebido no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO).

Os diários de pesquisa-formação são analisados no desenvolvimento desta pesquisa sob a perspectiva de conhecer como professores(as) da RPMEVa (BA) relacionam processos de adoecimento às suas condições de trabalho; de identificar doenças que são causadas/intensificadas em decorrência do exercício da docência; de descrever implicações das condições de saúde para o exercício docente e ainda de apreender como esses(as) professores(as) marcam aprendizagens referentes às experiências de adoecimento/enfermidade. A partir dessa análise, foi possível ancorar a proposição de um projeto de refiguração da vida-profissão.

Para alcançar esses objetivos, recorri a um referencial pluriteórico-epistemológico constituído por conhecimentos de Antropologia, Sociologia, Psicologia, Psicanálise, Filosofia, Saúde e Educação.

Ciente das minhas limitações teóricas nessas áreas, delimitei um *corpus* com a definição de alguns/algumas teóricos(as) que me ajudaram a ampliar minha percepção, mediante conhecimentos sobre o objeto de pesquisa. São estes(as): da Psicologia da Saúde: OGDEN, 2004; da Sociologia do trabalho: ALVES, 2018, ANTUNES, 2018, 2019, ANTUNES e PINTO, 2017; da Sociologia Clínica: GAULEJAC, 2018, 2020; da Psicologia do Trabalho: CLOT, 2007, 2010; DEJOURS, 1992, 1993, 2004a, 2004b, 2014, 2017a, 2017b; da Psicopatologia do Trabalho: LE GUILLANT, 2006 e da Saúde: CANGUILHEM, 2011; TOURET-TURGIS, 2016; SONTAG, 1984, 2009, 2016; ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009; ARAÚJO 2009, 2016, 2019.

Alguns desses(as) autores(as)-teóricos(as) citados(as) me ajudam a refletir sobre o fenômeno do adoecimento na contemporaneidade em duas perspectivas: 1) no que concerne ao mundo do trabalho contemporâneo; e 2) no tocante ao adoecimento no território do trabalho docente.

Com o propósito de avançar na compreensão sobre o adoecimento e sua relação com as condições de trabalho, considero importante destacar o papel de lutas coletivas que evidenciam historicamente uma consciência sobre a exploração do trabalhador. Essa relação “é investigada desde os primeiros estudos que buscaram compreender os processos de adoecimento humano” (ARAÚJO, PINHO, MASSAN, 2019, p. 2).

O movimento dos operários na luta por melhorias na relação saúde-trabalho, como descreve Dejours (2002) em seu livro *A loucura do trabalho*, através de um breve histórico desse movimento, é um exemplo. Segundo o referido autor, “A

organização dos trabalhadores traduziu-se na conquista primordial do direito de viver, [...]" (ibid., p. 18). Ele destaca um período que vai da Primeira Guerra Mundial a 1968, no qual "é progressivamente o tema das condições de trabalho que se depreende das reivindicações operárias na frente pela saúde. A luta pela sobrevivência deu lugar à luta pela saúde do corpo" (DEJOURS, 2002, p. 22, grifo do autor). Enquanto a primeira "condenava a *duração excessiva de trabalho"*, a segunda "conduzia à denúncia das *condições de trabalho*". (Ibid., p. 25) Entendamos que

> Por *condição de trabalho* é preciso entender, antes de tudo, ambiente físico [...], ambiente químico [...], o ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene, de segurança, e as características antropométricas do posto de trabalho. (DEJOURS, 2002, p. 25, grifo do autor).

São características antropométricas do trabalho docente aquelas que determinam a quantidade de alunos por turma, o uso do piloto, cadeira ergométrica, uso de tecnologias como computadores, *datashow*, dentre outros. Defendo que a sala dos(as) professores(as) seja um ambiente adequado para descanso e estudo. Eu complementaria essa definição de Dejours incluindo as condições salariais, contratuais e psíquicas.

Não por acaso, a saúde dos(as) trabalhadores(as) é um tema constitucional. Podemos colocar essa conquista, portanto, na conta da luta histórica pela melhoria das condições de trabalho. A Constituição Federal Brasileira, de 1988, estabelece no artigo 7º que: "São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social": "[...] XXII - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança [...]" (BRASIL, 2011).

É importante, em vista disso, frisar que "[...] a dimensão do risco está sempre presente, em maior ou menor grau, em qualquer atividade de trabalho, na medida em que a sociedade hodierna sofre coletivamente com essa problemática de forma diferenciada." (AMORIM JUNIOR, 2017, p 77).

Nessa linha discursiva, ao identificar riscos à saúde dos(as) professores(as) no exercício do trabalho docente, faz-se importante pensar em como, por meio dessas normas – de saúde, higiene e segurança –, é possível alcançar a redução dos riscos inerentes ao trabalho docente. "A proteção que o Direito oferece para a saúde do trabalhador há de atuar, não apenas sobre as condições de trabalho, mas, sobretudo, em face da organização do trabalho" (Ibid., p. 215).

Se por um lado, as organizações de trabalho precisam estar atentas às condições de trabalho dos trabalhadores, pois “um ambiente de trabalho adverso pode causar problemas físicos e mentais, um consumo prejudicial de substâncias e álcool, absenteísmo e perda de produtividade” (OMS, 2017). Por outro, cabe aos trabalhadores ficarem atentos às estratégias criadas pela organização do trabalho.

No território do trabalho docente, o adoecimento ou o mal-estar é, muitas vezes, debitado unicamente na conta pessoal do(a) professor(a), não da organização e de suas condições de trabalho, deixando margem para interpretações do tipo “adoeceu porque é fraco” ou “está dizendo que está doente porque não quer trabalhar”, o que não passa de uma visão ingênua, e talvez seja coerente afirmar que esse tipo de interpretação está mais para uma espécie de alienação político-cultural-social. Daí que é necessário conhecer mais e melhor o que está por trás das cortinas, o que está nos bastidores da docência.

Nessa perspectiva, merece destaque também, ao abordar a discussão sobre condições de trabalho docente e sua organização, o que se encontra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O artigo 67 da LDBEN nº 9.394/1996 estabelece em seu inciso VI que os sistemas de ensino devem assegurar aos profissionais da educação “condições adequadas de trabalho”. E no Título IV – “Da Organização da Educação Nacional”, lê-se:

> Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
> § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.
> § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, 2019).

Entretanto, essa liberdade de organização tem sido limitada pelas políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere ao aspecto financeiro e modelos de gestão. Basta averiguar o que acontece no chão das escolas para identificar inúmeros problemas, que vão desde a estrutura física à didático-pedagógica. Em grande medida, esses problemas são oriundos da falta de autonomia na gestão dos recursos financeiros por parte das secretarias de educação.

Assim se, por um lado, os textos da legislação e das políticas públicas alimentam o discurso dessa liberdade; por outro, a limitam. O que temos observado é que o impacto na saúde docente é grande quando o sistema de ensino não consegue garantir uma organização e condições de trabalho necessárias para o exercício da profissão. É, portanto, imprescindível, que o município goze de assistência técnica e financeira para poder garanti-las.

Vale salientar que neste estudo a discussão sobre condições de trabalho docente aparece sempre ancorando a de saúde docente. E, para tratar de condições de trabalho docente, tomo como referências os autores que tratam da profissão docente, como Apple (2003), Marchesi e Martín (2003), Nóvoa (2007, 2008), Oliveira e Vieira (2012), Oliveira (2012), Hypólito (2012), Barros, Heckert e Margoto (2008), Vicentini e Lugli (2009).

Ao tratarem de mudanças em torno do trabalho docente na contemporaneidade, esses(as) autores(as) evidenciam o processo de (auto)intensificação do trabalho, autorresponsabilização, precarização, fragilidade da condição docente, por exemplo. Nesses estudos, tem destaque a discussão sobre as condições de trabalho docente, as quais incluem as condições objetivas e as subjetivas.

Para Hypólito (2012, p. 227), “as condições de trabalho têm sido negligenciadas a ponto de ter aumentado assustadoramente a precarização do trabalho docente.”, situação que apresenta como uma das principais consequências o adoecimento de professores(as).

No âmbito das pesquisas sobre a saúde docente, são marcos importantes: Esteve (2011, 2005), Ramazzini (2016), Freitas (2013a), Freitas (2013b), Landini (2008), Helman (2009), Araújo e Carvalho (2009), Gasparini, Barreto, Assunção (2005).

Estudos que abordam a saúde docente, como os de autores(as) destacados(as) na citação abaixo, de Araújo e Carvalho, indicam que as principais doenças que acometem o(a) professor(a) são relacionadas a problemas de voz, osteomusculares e mentais.

> Os achados relativos à saúde docente foram similares aos estudos realizados com docentes em outros locais no Brasil (Gasparini, 2005: Carvalho, 2006; Gasparini et al. 2006; Leite & Souza, 2007; Penteado & Pereira, 2007; Noronha, 2008), destacando-se os problemas

> osteomusculares, de voz e relativos à saúde mental. Estes problemas se associam à postura corporal, ao uso intensivo da voz e às formas de organização do trabalho, respectivamente [...]. (ARAÚJO; CARVALHO, 2009, p. 444).

Segundo Dejours (2002, p. 25), a organização do trabalho refere-se à "[...] divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa (na medida em que ele dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade.". Para esse autor, o sofrimento mental "resulta da organização do trabalho" (Ibid., p. 25).

Lutar por condições dignas de vida-trabalho não seria um dos componentes importantes do exercício da profissão? Estou certa de que levar em consideração a relação entre trabalho e doença é um avanço em prol dessa luta. É sob essa convicção que desenvolvo a presente pesquisa.

Optei por não apresentar como um capítulo específico a fundamentação teórica-epistemológica, esta se apresenta entrecruzada nos sete capítulos que compõem o desenvolvimento desta tese:

Capítulo 1: apresenta a trama performativa da pesquisa, com a explicitação discursiva sobre a escolha do método (auto)biográfico e do método de análise interpretativa-compreensiva.

Capítulos 2, 3 e 4: são espaços de análise interpretativa-compreensiva das narrativas docentes, nos quais explicita-se o referencial teórico-epistemológico sobre a relação entre condições de trabalho docente na atualidade. Assim, com base nas unidades temáticas apreendidas dos diários de pesquisa-formação de professores da RPMEVa (BA), identifica-se como a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho tem ameaçado a saúde docente nas últimas décadas. O Capítulo 2 trata das unidades temáticas "origem social", "entrada na profissão docente" e "gênero"; o 3, das unidades "cotidiano docente" e "experiências do adoecer"; e, no Capítulo 4, a discussão gira em torno das unidades "necessidade de reconhecimento" e "estratégias de defesa".

Capítulo 5: sistematiza o projeto de refiguração da vida-profissão.

Capítulo 6: explicita a tentativa de autoanálise que fiz mediante o projeto de refiguração da vida-profissão.

Capítulo 7: Delineia, a partir da vivência do projeto de refiguração da vida-profissão, uma discussão sobre modos de reexistir, os quais conformam estratégias de aprendizagem/convivência com a doença e disposições de cuidado de si.

Isso posto, afirmo que a tese constitui a defesa de que professores e professoras acometidos(as) por doenças ocupacionais decorrentes ou intensificadas pelas inadequadas condições de trabalho, podem, mediante a escrita de si, refigurar suas vidas e o modo como vivem a docência. Acredito que recorrer à grafia das memórias de processos de adoecimento é um recurso para acesso ao repertório de causas e efeitos da doença na vida e no exercício da profissão e, a partir disso, constituir modos de reexistência. Como diz Rago (2018, p. 55), "a 'escrita de si' constitui uma chave analítica pertinente para pensar as práticas de resistência nas narrativas [...]". A aposta, portanto, é na reflexividade biográfica como suporte de conscientização e transformação de si.

TRAMA PERFOMATIVA DA PESQUISA:

método (auto)biográfico e análise interpretativa-compreensiva

> [...]. A autobiografia é mais do que um exercício egocêntrico. Ela é mesmo um exercício de ultrapassagem dos contornos egoístas do ser. Trata-se de um terreno de exploração do poder-ser. Lugar de transformação, de compreensão para se compreender diferentemente. A pessoa conta-se e o verbo faz-se corpo. Na escrita fazemos viver o nosso corpo. Acompanhamos um processo vital e observamos a nossa própria evolução [...]. No fundo, trata-se de uma metodologia que permite pôr no mundo o mundo que desejamos e vislumbramos.
>
> Elsa Lechner (2006, p. 182)

CAPÍTULO I

A pesquisa (auto)biográfica é uma operação que explicita o elo entre tempo e narrativa pelo exercício da memória sobre os “espaços de experiência”; nos direciona ao exercício de imersão no interior de nós mesmos e/ou nos lança a esse universo particular de outrem. Conforme Abrahão (2004, p. 202),

> Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*. A memória é elemento-chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, em geral: Histórias de vida, Biografias, Autobiografias, Diários, Memoriais. [...].

Esse exercício da memória nos proporciona a expansão da nossa biografia. Por meio dele, acessamos lembranças de experiências de tempos longínquos ou daqueles bem recentes, e vislumbramos possíveis conexões entre elas; fazemos “projeção de sensibilidades” e identificamos nossa “posição afetiva e afetante” no mundo.

Por meio do exercício da memória, recordamos ainda quais foram os “horizontes de expectativas” traçados em um determinado momento de nossas vidas. No passado, criamos expectativas – estas que dizem do que esperamos do futuro – que só no transcorrer do tempo saberemos sobre seu alcance real. Essas aprendizagens nos possibilitam, a partir do momento em que refletimos sobre o que nos aconteceu, tomar decisões que redefinem, ou não, esses horizontes de expectativas.

Ricouer (2019) reforça o entendimento de que refletir sobre a vida é ampliar o campo de visão sobre si e o mundo, sobre os sentidos que nos tocam e movem, possibilitando, numa relação dialética, a estima a si mesmo e a solicitude. Para ele:

> A reflexividade parece realmente carregar em seu bojo a ameaça de um retraimento, de um fechamento, ao arrepio da abertura para a amplidão, para o horizonte da ‘vida boa’. Apesar desse perigo certo, minha tese é que a solicitude não se soma a partir de fora à estima a si mesmo, mas expande sua dimensão dialogal até aqui omitida. Por expandir, [...], entendo, sim, uma ruptura na vida e no discurso, mas uma ruptura que cria as condições para uma continuidade de segundo grau, de tal modo que a estima a si mesmo e a solicitude não possam ser vividas e pensadas uma sem a outra. (RICOUER, 2019, p. 199).

Considero importante marcar a questão da solicitude, pois o projeto de refiguração da vida-profissão está comprometido com a perspectiva da criação de

disposições de cuidado de si, implicando-se “uma intensificação das relações sociais” (FOUCAULT, 2017a, p. 69).

A reflexividade biográfica pode significar em si um movimento de transformação; ela nos situa no tempo, na trama temporal entre passado, presente e futuro, levando-nos a compreender quem somos e quem podemos ser. Transformação que é mais o resultado da compreensão dialética entre (inter)subjetividade e objetividade que um processo puramente subjetivo, como podemos verificar em Berteaux, (2010, p. 113):

> A transformação de si mesmo raramente resulta de um processo puramente subjetivo, e é fácil perceber como os ‘movimentos da alma’ mais íntimos, paixão, conversão religiosa ou decisão de suicídio, por exemplo, não podem ser compreendidos se não se considerar, pelo menos, o complexo de relações intersubjetivas que caracteriza o sujeito naquele momento. Quanto aos processos que transformam, pouco a pouco ou brutalmente, uma relação intersubjetiva forte, por exemplo, uma relação de casal, uma relação pai-filho ou uma relação de amizade, eles envolvem ao mesmo tempo as personalidades dos sujeitos e, frequentemente, a relação social objetivada que existe entre os lugares que ocupam.

A noção de reflexividade biográfica se associa à de identidade narrativa, cuja natureza “só se revela na dialética entre *ipseidade* e *mesmidade*” (RICOUER, 2019, p. 145, grifo nosso). A *mesmidade* indica o que é imutável do sujeito, trata-se do que o torna um ente social, da espécie humana; refere-se ao dizer do outro, como sobrenome, profissão, código genético, por exemplo. Já a identidade-*ipseidade* está na ordem do poder de autodesignação, indica o que caracteriza o sujeito como ser único, singular, trata-se de uma identidade móvel. Esta citação explicita bem como se dá a relação entre esses conceitos e a identidade narrativa, e desta com a identidade pessoal:

> [...] a ideia de identidade narrativa dá acesso a uma nova abordagem do conceito de *ipseidade*, que, sem a referência à identidade narrativa, é incapaz de desenvolver sua dialética específica, a da relação entre duas espécies de identidade, a identidade imutável do *idem*, do mesmo, e a identidade móvel do *ipse*, do si, considerada em sua condição histórica [...]. (RICOUER, 2017, p. 116, grifo nosso)

Penso que, no campo da Educação, a reflexividade biográfica que acompanha o exercício da memória sobre os espaços-tempos de experiência pode conduzir a uma redefinição não apenas de modos de ensinar, mas da escola como um todo.

A formação vem sendo beneficiada por pesquisas que são desenvolvidas lançando mão de métodos (auto)biográficos. E é notório, especialmente no âmbito da pós-graduação, que a pesquisa (auto)biográfica tem sido bastante usada nas últimas décadas no campo da formação de professores(as). Dentre os(as) autores(as) da pesquisa (auto)biográfica atuantes nesse campo, estão Souza (2018, 2016, 2014, 2006, 2004), Delory-Momberger (2016a, 2016b, 2014a, 2014b, 2012, 2006), Josso (2010a, 2010b, 2007), Passeggi (2016, 2008).

A reflexividade autobiográfica, de acordo com Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 372), refere-se à "[...] capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida." Trata-se de um "[...] voltar-se sobre si mesmo para tentar explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaboração da experiência vivida." (PASSEGGI, 2016, p. 82).

O autor e as autoras supracitados defendem a "[...] exploração das aprendizagens formadoras e fundadoras mediante a produção da história das experiências significativas de uma vida [...]." (JOSSO, 2010a, p. 174). Para Souza,

> A pesquisa com narrativas (auto)biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola [...]. (SOUZA, 2004, p. 410).

Essas referências, entre outras que serão destacadas no decorrer deste capítulo, influenciaram a decisão de me assumir como pesquisadora-autora-colaboradora da minha própria pesquisa, ancorada na ideia de que "[...] pesquisar é antes de tudo compreender a própria vida, seus sofrimentos e, através desta pesquisa, questionar o porquê de tudo isso e criar condições para a transformação do cotidiano e do futuro [...]." (EGGERT, 2004, p. 562).

Neste estudo, o uso do método (auto)biográfico, ao mesmo tempo que possibilita *apreender/analisar* como processos de adoecimento de professores(as) do Ensino Fundamental se relacionam com as condições de trabalho na RPMEVa (BA),

apresenta-se como suporte metodológico em um projeto que visa à refiguração da vida-profissão de professores(as) acometidos(as) por doenças ocupacionais.

É possível apreender, por meio de métodos (auto)biográficos, "[...] modos próprios de como os sujeitos narram suas experiências com a doença e como aprendem a viver com o adoecimento, implicando em formas de enfrentamento e de reconfiguração identitária [...]." (SOUZA, 2018, p. 44).

Dos métodos que aparecem no campo da pesquisa (auto)biográfica, elegi a escrita de si para alcançar os objetivos acima ressaltados. Assim, antes de descrever o percurso metodológico da pesquisa, quero apresentar o que motivou essa eleição. Para isso, recorro a autores: da pesquisa (auto)biográfica (além dos(as) mencionados(as) anteriormente, a Holly, 2007; Passeggi, Souza e Vicentini, 2011); da Filosofia (Ricouer, 2017, 2019; Foucault, 2013, 2017a, 2017b, 2018; Lo Ponte, 2006; Sontag, 2009, 2016; Giddens, 2002); da Sociologia (Berteaux, 2010) e da psicologia (Pennebaker, 2006; Rainwater, 1987; David, 2018).

1.1 Escritas de si e diário de pesquisa-formação

A escrita de si no campo da pesquisa (auto)biográfica tem sido usada em diversas perspectivas metodológicas, a exemplo de memoriais, da documentação narrativa, do ateliê biográfico. São, portanto, muitas as possibilidades de práticas autobiográficas.

> Impõe-se, então, em toda a sequência autobiográfica (narrativas de vida, mas também, de certa forma, as múltiplas práticas autobiográficas comuns que objetivam inscrever a singularidade do eu tal como diários, egomuseus, trocas epistolares, arquivos pessoais[88] de toda natureza), a recordação de uma trajetória ou de uma história de vida que, ao menos parcialmente, justificaria o destino individual [...]. (CANDAU, 2019, p. 73-74).

Nesta tese, a escrita de si é assumida como um método para a construção e socialização das narrativas relacionadas às condições de trabalho docente na contemporaneidade. Primeiro, por se constituir uma importante forma de acessar dos(as) próprios(as) docentes o modo como percebem/interpretam essas condições em suas trajetórias de experiências profissionais; segundo, por propiciar a esses(as) professores(as) um exercício da memória que pode produzir maior compreensão e

questionamentos sobre sua condição docente, além da possibilidade da criação de disposições para a “transformação do cotidiano e do futuro”.

Ao discutir sobre efeitos e potências da escrita narrativa no campo da formação, Souza (2006, p. 60, grifo nosso) teoriza:

> [...] a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque coloca o ator num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos estabelecidos à formação ao longo da vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a *escrita de si* e sobre si exige. Significa entender que a narrativa escrita objetiva trabalhar com o conhecimento experiencial ao longo da vida e as possibilidades formativas construídas nas experiências vividas.

Esse pensamento encontra ressonância em Rago (2018, p. 56), quando ela diz que “escrever-se” é “[...] um modo de transformar o vivido em experiência, marcando sua própria temporalidade e afirmando sua diferença na atualidade.” E também com o que diz Pineau (2004) sobre o *movimento de autoformação*, tratando de uma autonomização do protagonista: “[...]. Esta autonomização provoca um movimento de personalização, de individualização, de subjetivação da formação [...].” (PINEAU, 2004, p. 157).

Numa leitura foucaultiana, pode-se afirmar que a escrita de si “é entendida como um cuidado de si e também como abertura para o outro, como trabalho sobre o próprio eu num contexto relacional, tendo em vista reconstituir uma ética do eu.” (RAGO, 2018, p. 50). Em conformidade com teorizações foucaultianas, Loponte (2006, s/p) defende que a *escrita de si* pode ser pensada como um modo de subjetivação possível.

> A escrita de si mesmo é uma forma de reflexão, de estabelecer uma relação de forças consigo mesmo, uma forma de mostrar-se, de transformar-se. Não há uma essência do sujeito a ser desvendada – os sujeitos são formas, não substâncias. Só que esta escrita que pode ser auto-referenciada, feitas de outras escritas e experiências não se basta em si mesma. Ela tem que ser socializada, completada com o olhar do outro. A escrita que se completa com a leitura do outro e com a sua reescrita. A escrita que afeta outras escritas e produz efeitos sobre as práticas de quem escreve e de quem lê. E aí há uma dimensão política importante.

Loponte (2006) evidencia assim a dimensão política que a escrita de si pode desempenhar quando ela afeta tanto outras escritas quanto as práticas de quem escreve e de quem as lê.

Outra importante contribuição ao pensar a que se destina a escrita de si foi advinda dos estudos de Pennebaker, para quem:

> [...] a escrita deve ser vista como uma ferramenta para a prevenção de doenças e para a manutenção de nossa saúde. [...] Escrever também faz a gente manter nossa bússola psicológica orientada. Embora não seja uma solução mágica, escrever pode ser uma maneira barata, simples, mas às vezes dolorosa, de nos mantermos saudáveis. (PENNEBAKER, 2006, p. 241).

James Pannebaker teve depressão e, após passar por um período em que não soube como lidar com essa doença – narra que parou de comer, começou a beber e a fumar, além de passar a evitar seus amigos –, começou a escrever sobre seus sentimentos e pensamentos. Sobre esse momento de sua vida, ele diz:

> Depois de cerca de um mês de isolamento emocional, comecei a escrever sobre meus sentimentos e pensamentos mais profundos. [...] Todos os dias, depois de escrever, sentia-me cansado, porém, mais livre. No final de uma semana, notei que minha depressão tinha ficado mais leve. Pela primeira vez em anos, tive a sensação de que havia um significado e uma direção em minha vida. (PENNEBAKER, 2006, p. 50)

Essa experiência o levou a investigar a relação entre a escrita e a saúde, o que baliza esta sua afirmação: “Escrever ou falar sobre nossos pensamentos e sentimentos profundos reduz a inibição e nos ajuda a organizar nossa complicada vida mental e emocional.” (PENNEBAKER, 2006, p. 241).

Sontag também evidencia benefícios da escrita para sua saúde mental, como observamos no registro do dia 17 de novembro de 1967: “[...] escrever sempre funciona comigo, até me tira das depressões. Porque é escrevendo que eu (mais) experimento minha autonomia, minha força [...].” (SONTAG, 2016, p. 270 – Diários II 1964-1980).

Em vários trechos narrativos dos seus diários, Sontag (2016) apresenta um movimento de autoanálise e, ao mesmo tempo, de autoformação, de refiguração da identidade, destacando sua importância para o conhecimento e compreensão de si e do outro. Trata-se de uma escritora a escrever sobre anseios, bloqueios, críticas,

elogios, investimentos – afetivos, intelectuais e até econômicos – seus e de outros, a desvelar causas e consequências de experiências da infância, da adolescência e da vida adulta. Segundo seu filho, David Rieff, *Diários II* "[...] pode também ser chamado com justiça, de um *Bildungsroman* político, precisamente no sentido de uma formação pessoal, sua chegada à maturidade. [...]." (RIEFF, 2016, p. 11 – Prefácio)

A psicóloga Susan David (2018) em seu livro *Agir emocional*, além do caso de Pennebaker, cita o do Primo Levi, outro exemplo que evidencia benefícios da *escrita de si* para a vida, como um meio para lidar com memórias de experiências traumáticas.

> O escritor judeu italiano Primo Levi, [...], um sobrevivente dos campos de extermínio nazistas, falou sobre a inesperada angústia que viveu quando voltou para a Itália no final da Segunda Guerra Mundial. As pessoas se aproximavam dele e dos seus esquálidos companheiros sobreviventes e perguntavam: 'O que aconteceu com vocês?' Quando eles tentavam encontrar palavras para transmitir sua experiência, as pessoas se afastavam, incapazes ou sem disposição para escutar e aceitar aquilo que estavam ouvindo.
> Formado em química, Levi aceitou um emprego como trabalhador comum numa fábrica de tintas, mas encontrou uma maneira de lidar com a situação anotando fragmentos das experiências de que se lembrava em bilhetes de trem e pedaços de papel velho. À noite, no dormitório da fábrica, ele os datilografava. Com o tempo, surgiu um original que se tornou seu primeiro livro, É isto um homem? [...]. (DAVID, 2018, p. 78).

E em *É isto um homem?*, Primo Levi expressa o que o levou a escrever esse livro, ao sistematizar significativas questões sobre escrita, narrativa e a arte de contar, afirmando que:

> A necessidade de contar 'aos outros', de tornar 'os outros' participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares. O livro foi escrito para satisfazer essa' necessidade em primeiro lugar, portanto, com a finalidade de liberação interior. Daí, seu caráter fragmentário: seus capítulos foram escritos não em sucessão lógica, mas por ordem de urgência. O trabalho de ligação e fusão foi planejado posteriormente. (LEVI, 1988, p. 7-8)

Numa entrevista a Philip Roth, ao tratar do seu livro *Trégua*, Primo Levi faz uma menção à escrita, relacionando-a ao ato de purificação, sobre a experiência em Auschwitz.

> Essa escrivaninha aqui, onde escrevo, segundo a lenda da família ocupa exatamente o mesmo lugar onde um dia eu vim ao mundo. Quando me descobri 'tão desarraizado quanto um homem poderia estar', é claro, sofri, mas isso foi, depois, largamente compensado pelo meu fascínio pela aventura, pelos encontros humanos, pela doçura da 'convalescença' da praga de Auschwitz. Em sua realidade histórica, minha 'trégua' russa se transformou numa 'dádiva' só muitos anos depois, quando a purifiquei, repensando-a e escrevendo a respeito. (LEVI, 1994, p. 241)

A expressão "liberação interior" usada no prefácio de *É isto um homem?* leva-me a interpretar a necessidade de exterioridade das emoções, a qual se dirige ao outro e encontra eco quando, ao se referir à sua obra *Trégua*, diz: "[...] quando a purifiquei, repensando-a e escrevendo a respeito.".

O que escreveu Primo Levi sobre a experiência em Auschwitz, na condição de um sobrevivente dos campos de extermínio nazistas, não reflete apenas suas memórias pessoais, mas, principalmente memórias coletivas de dor. Paul Ricouer nos conduz à reflexão de que:

> [...] a atribuição da memória a alguém é uma operação muito complexa que pode ser legitimamente efectuada em benefício de todas as pessoas gramaticais: eu recordo-me, ele/ela recorda-se, nós, eles/elas, recordam-se. [...]. Vamos ver que este encadeamento é de tal ordem que, em certos casos de identidade colectiva, colocará de forma mais viva e mais inquietante o problema da sua justificação, ou seja, da sua purificação, ou cura, uma vez que é verdade que as nossas memórias colectivas são memórias feridas, doentes mais ainda do que as nossas memórias pessoais. Estando provisoriamente regulada esta questão da atribuição de igual direito de memória e, através da memória, de identidade a pessoas e comunidades, podemos confrontar-nos com a maior dificuldade, a da fragilidade da identidade. [...].[13]

É preciso reconhecer, como afirma Ricouer, que "[...] o trabalho da memória sobre si não se efectua sem um trabalho de dor, o qual não se resume à lamentação passiva, [...]."[14] E que: "A memória não é somente rememoração pessoal e privada, mas igualmente comemoração, isto é, memória partilhada.". Provavelmente, por isso, nos sentimos contemplados(as) em páginas de muitos livros que não foram escritos por nós, porém parecem ter sido.

[13] https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/identidade_fragil.
[14] https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/identidade_fragil.

Nesse sentido, defendo, ao modo de Pennebaker e Seagal (1999), que a escrita possibilita a organização de experiências emocionais complexas. Para esses autores, as experiências pessoais quando colocadas em uma história, através da fala ou da escrita, associam-se a benefícios físicos e mentais. Um dos resultados da pesquisa de Pennebaker (2006) é que o exercício de escrita melhora a saúde física.

Segundo Helman (2009, p. 141), na perspectiva do tratamento médico "[...], todas as dimensões da doença do paciente poderão ser tratadas [...]", não apenas a física. Nesse sentido, ele afirma: "[...] quando necessário, o tratamento pode ser compartilhado com um psicoterapeuta, conselheiro, padre, [...], ou até mesmo, em algumas situações, com um curandeiro sancionado [...]." (idem, p. 141) Para mim, a *escrita de si* pode ser um dispositivo adotado nesse processo de tratamento.

Estou certa de que escrever sobre experiências do adoecer pode trazer benefícios à saúde de professores e professoras. Essa escrita pode possibilitar a eles(as) maior conhecimento sobre causas e consequências de processos de adoecimento relacionados às suas condições de trabalho, bem como contribuir com seu tratamento, mediante novas conexões com o seu corpo, os sintomas, preconceitos, medos, formas de resistências e disposições relacionadas à refiguração narrativa da identidade. "Isto porque, o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática." (SOUZA; VERBENA, 2007, p. 3).

Dentre as diversas práticas narrativas, optei pelo diário como dispositivo metodológico. Hess (2006) apresenta seis formas particulares do diário: 1) diário íntimo ou pessoal, feito pelo adolescente ou pelo homem de letras; 2) diário de viagem, assim como o diário de bordo, se limita ao período de uma ou mais viagens; 3) diário filosófico, trata-se de uma redação em torno de temas que se pode retomar; 4) diário de pesquisa, no qual o pesquisador registra suas hipóteses e seus achados a propósito de um objeto que é previamente dado, em um campo específico e ao longo de seu aparecimento; 5) diário de formação, diário institucional; 6) diário dos momentos.

Outras nomenclaturas, mais gerais, são: diários biográficos e diários autobiográficos. "A escrita de diários biográficos constitui em 'escrita sobre a vida' (bios=vida, grafia=escrita), tentando compreender e articular as experiências de uma outra pessoa. A escrita de diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da sua própria vida" (HOLLY, 2007, p. 101). Enquanto o diário autobiográfico

se refere à *escrita de si sobre a vida*, o diário biográfico trata da *escrita sobre a vida do outro*. O elemento comum, portanto, entre ambos é a escrita da vida, esta que acontece no mundo, lugar onde o eu e o outro coexistem.

Denominei o diário de "diário de pesquisa-formação" por considerar que a escrita de si no cerne deste estudo apresenta-se como potência de autopesquisa e autoformação, a partir da percepção sobre as várias funções atribuídas a esse dispositivo narrativo. Conforme Lejeune (2014), um diário se vincula às seguintes utilidades: conservar a memória, sobreviver, desabafar, conhecer-se, deliberar, resistir, pensar, escrever. Lejeune (2014, p. 318) diferencia "quatro funções do diário, sem esquecer que pode haver outras e que um diário real preenche várias funções ao mesmo tempo. Trata-se da expressão, da reflexão, da memória e do prazer de escrever".

> *Exprimir-se*: dividirei essa primeira função em duas, desabafar e se comunicar.
> Desabafar: descarregar o peso das emoções e dos pensamentos no papel. Essa pulsão pode estar associada à de conservar, mas tem afinidades ainda maiores com a pulsão de *destruir*. [...]
> Comunicar-se: [...] O 'fim' do diário pode advir simplesmente porque esse problema foi resolvido: encontramos uma pessoa com quem podemos falar ou a quem podemos escrever. [...]
> *Refletir*: duas faces também – analisar-se, deliberar. O diário oferece um espaço e um tempo subtraídos às pressões da vida. Refugiamo-nos nele, tranquilamente, para 'desenvolver' a imagem do que acabamos de viver e meditar. E para examinar as escolhas que devemos fazer. [...]
> *Fixar o tempo*: construir para si uma memória de papel, criar arquivos do vivido, acumular vestígios, conjurar o esquecimento, dar à vida a consistência e a continuidade que lhe faltam... [...]
> *Sentir prazer em escrever*: pois escrevemos também porque é agradável. É delicioso dar forma ao que se vive, progredir na escrita, criar um objeto no qual nos reconhecemos [...]. (LEJEUNE, 2014, p. 319-321, grifos meus).

Para Lejeune, existem oposição e complementariedade entre a autobiografia e o diário. Ele sustenta a oposição ao considerar que: "A autobiografia está virtualmente concluída desde o começo, uma vez que a narrativa que começamos deve terminar no momento em que escrevemos. [...]." (LEJEUNE, 2014, p. 315), enquanto "O diário é virtualmente interminável desde o início, uma vez que sempre haverá um tempo vivido posterior à escrita, tornando necessária uma nova escrita [...]." (Ibid., p. 316).

A escrita de si sobre a vida, a autobiografia, é questionada por Lejeune por sua pretensão singular, o que podemos interpretar como um paradoxo, já que ele defende o diário como a escrita de textos autobiográficos. Entretanto, esclarece tal impasse com a autobiografia ao dizer que:

> [...] 'Autobiografia', no singular, me aterroriza. Como pude desejar essa utopia unificadora? Minha vida deve vibrar, formigar, continuar a evoluir, meu passado deve trabalhar. Portanto, escrever textos autobiográficos, no plural, talvez, com certeza. Mas para tirar deles todo o desejo de hegemonia, o melhor é multiplicá-los e datá-los. Voltar, portanto, a uma nova forma de... diário! (LEJEUNE, 2014, p. 329).

Mesmo que Lejeune tenha colocado essa oposição entre diário e autobiografia, ele assume que o diário é uma autobiografia: "É enquanto diário que a autobiografia é interminável – da mesma maneira, é enquanto autobiografia que o diário pode ser terminado" (Ibid., p. 315).

Para Clandinin e Connelly (2015, p. 145), os diários "[...] são um meio poderoso para que as pessoas possam dar relatos de suas experiências [...]." Acredito que o diário,

> como sugere Rainwater [...], é um lugar onde o indivíduo pode ser completamente honesto e onde, aprendendo a partir de experiências e erros previamente observados, ele pode mapear um processo contínuo de crescimento. Quer o diário tenha ou não a forma explícita de autobiografia, 'o pensamento autobiográfico' é um elemento central da autoterapia. Pois o desenvolvimento de um sentido coerente de nossa história de vida é um meio fundamental de escapar à escravidão do passado e abrir-se para o futuro. O autor da autobiografia é estimulado a voltar tanto quanto possível à primeira infância e a projetar linhas de desenvolvimento potencial que abarquem o futuro. (GIDDENS, 2002, p. 71-72).

Podemos depreender de tal compreensão que:

> [...] a escrita de um diário representa uma nova voz de aproximação e um território para as subjetividades, representa um espaço que tem funções terapêuticas, além de éticas e estéticas. Graças a escrita íntima, o autor se explica e se constrói a si mesmo, confronta-se com seus projetos de vida, suas escolhas, suas prioridades que são fixadas por ele mesmo ou que se impõem pela educação. (CUNHA, 2007, p. 50)

No diário, ao escrevermos sobre o que nos aconteceu hoje, criamos um repertório que nos possibilita levantar questões sobre o passado. Algumas questões podem advir desse exercício de escrita de si: por que estou passando por isso? O que fiz para chegar aqui? Como me tornei o que sou hoje? O que posso mudar para alcançar o que entendo que me fará melhor? Essas questões emergem nos fazendo refletir sobre a nossa história. Também nele podemos registrar nossas expectativas nessa passagem temporal que denominamos de hoje, o presente do presente.

O presente escrito nos leva, por meio da reflexividade, a colocar em cena a dinâmica entre passados e futuros de uma existência. Se, por um lado, questiono o que me fez ser quem sou, por outro, também me questiono sobre possibilidades de mudanças. O que é possível mudar? O que se manterá independente do meu desejo e esforço?

Esse investimento reflexivo sobre o passado nos faz lembrar que lá nesse tempo criamos projetos para o futuro – esses que agora fazem parte do passado –, e gera, a partir disso, decisões que atuam sobre nosso horizonte de expectativa.

O diário de pesquisa-formação é assumido, nesse sentido, como um lugar de expressão de modos de significação das experiências de professores(as), através do qual pretendo ampliar o debate sobre a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente para tecer um projeto de refiguração da vida, que se funda num "projeto reflexivo do eu" atrelado à defesa do exercício do cuidado de si.

1.2 Rotas da pesquisa

O caminho metodológico desdobrou-se em duas rotas, traçadas na constituição das duas etapas da pesquisa: 1) Movimento de identificação de situações que provocam adoecimento relacionadas às condições de trabalho, análise de causas e consequências da doença para o exercício docente; 2) Movimento de refiguração da minha vida-profissão.

A primeira rota foi composta de três momentos, como informo a seguir. Já a segunda é a rota do movimento de refiguração da vida-profissão, na qual sistematizo, a partir de *aprendizagens* e *estratégias de convivência* com as doenças, disposições de cuidados de si que nos possibilitem reexistir no território do trabalho docente. Uma dessas disposições trata de modos de evitamento/enfrentamento de situações causadoras de adoecimento/mal-estar.

1.2.1 Momentos da pesquisa de campo: rota I

A primeira rota da pesquisa de campo foi desenvolvida em três momentos, os quais se interrelacionam e demarcam dinâmicas de mapeamento, convite aos(às) colaboradores(as) e apresentação da metodologia (momento 1), seguido do processo de escrita do diário de pesquisa-formação (momento 2) e, por fim, da partilha das experiências (momento 3) no tocante à entrega do diário e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O primeiro momento realizou-se pelos encontros que o cotidiano das escolas me possibilitou, mediante conversas com colegas, observações, mapeamento e, como conclusão, o convite aos sujeitos da pesquisa. Desdobrou-se na realização de quatro encontros da pesquisa para a apresentação da metodologia, uma para cada professor(a).

O convite partiu de conversas e na convivência com esses(as) professores(as). Essas conversas não estavam previstas na proposta metodológica desta pesquisa, já que ocorreram na trama cotidiana do trabalho docente de três escolas onde trabalhei nos últimos seis anos. As mais significativas ocorreram espontaneamente em caronas, sem nenhuma intenção relacionada a essa pesquisa. Simplesmente fluíam, geralmente de algum acontecimento especial naquele dia.

A observação do cotidiano escolar e essas conversas circunscreveram a decisão de convidar BS, SP, VP e SC para participarem como colaborador e colaboradoras desta pesquisa. Eu sou a 5ª (quinta). Assim, participam desta pesquisa quatro professoras e um professor, todos em exercício profissional na RPMEVa (BA).

O segundo momento constituiu-se pelo movimento e investimentos de escrita, com duração de três meses. Após terem aceitado o convite e serem comunicados(as) sobre a metodologia da pesquisa, as professoras e o professor colaboradores(as) receberam um caderno personalizado do diário de pesquisa-formação. Escrevemos nele por três meses.

Figura 2 – Diário de pesquisa-formação

Fonte: elaborada pela autora.

A consigna para fazer esse diário foi a seguinte: escrever sobre experiências do adoecer e sua relação com as condições de trabalho no decurso do exercício da profissão docente.

Cabe ressaltar que nesse período também escrevi o diário, seguindo a mesma dinâmica metodológica.

E o terceiro momento foi realizado em dois encontros após o término do tempo de escrita combinado (de três meses): o da entrega dos diários e o da assinatura do TCLE.

A entrega do diário de pesquisa-formação aconteceu em locais indicados pelas professoras e pelo professor. O do professor BS e os das professoras-colaboradoras SC e SP recebi em suas casas. No caso da professora VP, a entrega ocorreu no salão de beleza que ela frequenta.

Após realizar a digitação, início da análise interpretativa-compreensiva dos diários, entrei em contato para marcar mais um encontro com o objetivo de legitimar a participação dele(as) como sujeitos da pesquisa mediante assinatura do TCLE[15].

Visando cumprir a promessa do anonimato mediante o TCLE, os sujeitos da pesquisa estão identificados com duas letras maiúsculas escolhidas de modo

[15] Ver Apêndice 1.

aleatório, como apresentei anteriormente ao descrever o momento 2. Em relação a mim, optei por não ficar no anonimato já que a decisão foi apresentar meu “rosto” e minha “pele” no movimento de refiguração da minha vida-profissão. Assim, seguindo essa composição, de duas letras maiúsculas, a autoria da minha narrativa está identificada como RS.

1.2.2 Movimento de refiguração da minha vida-profissão: rota II

Vivemos muitas experiências no decorrer da vida. Muitas vezes, seguimos em modo automático, respondendo demandas que vão surgindo, tentando resolver os problemas que conflituam a nossa existência ou simplesmente ignorando ou procurando nos livrar deles. Fazemos projetos que mais nos conduzem ao fracasso, ao ponto de concluirmos que somos mesmo um fracasso, uma “bosta”, um “inseto gigante”. Alguns de nós, talvez uma minoria, conseguem se erguer com a ajuda de profissionais da saúde – como psicólogos, psicanalistas, psiquiatras – ou com a ajuda da religião, da arte, do contato mais intenso com a natureza etc.

Acredito que quando atentos(as) ao que nos passa, nos toca, nos questiona, é possível olhar para essas experiências que resultam em fracassos, frustrações como meios para reinvenção da vida, pois, como diz Le Breton (2018, p. 206), “[...] cada existência, mesmo a mais tranquila, contém um número infinito de possibilidades que a cada instante reorganiza suas virtualidades.” Dessa compreensão, nasce o conceito de **refiguração[16] da vida-profissão**.

É nesta rota que apresento o movimento que fiz, tendo como referências: os meus diários, produzidos entre 31 de janeiro de 2019 e 31 de janeiro de 2020 (período que inclui o diário de pesquisa-formação); os diários dos demais sujeitos da pesquisa, as professoras e professor, e contribuições teóricas de Ricouer (2012, 2014, 2019), Foucault (2013, 2017, 2018), Le Breton (2012, 2013, 2016, 2018), Cyrulnik (2013), Dejours (2004, 2014, 2017), Gaulejac (2018, 2020), Souza (2018), Pineau (2004), Delory-Momberger (2012, 2014, 2016), Passeggi (2008, 2016) e outros(as).

Esta segunda rota metodológica pode ser nomeada como “rota cruzada”, pois para seu desenvolvimento se fez necessário cruzá-la com a Rota I, traduzindo-se como movimento de refiguração da minha vida-profissão. Nela, fiz um exercício de

[16] Termo da Teoria de Paul Ricouer (Tempo e Narrativa)

autoanálise a partir de meus diários, com contribuições valiosas dos diários dos demais sujeitos da pesquisa, seguindo os modos miméticos: prefiguração (mimese I), configuração (mimese 2) e refiguração (mimese 3).

- Na *prefiguração*, fiz uma outra leitura nos meus diários com a intenção de identificar quais foram os episódios mais significativos que marcaram a minha vida (pessoal e profissional), considerando a relação entre processos de adoecimento e as condições de vida/trabalho;

- Na *configuração*, lancei-me ao desafio de elaborar um tecido dessas histórias narradas. Foi o momento de reunir esses episódios mediante a interpretação que fiz deles, de compreender o que eles fizeram de mim. Assim, tive a oportunidade de avaliar valores e atitudes que se faziam presentes, tanto na dimensão pessoal quanto na profissional. Neste tempo, foi de grande importância refletir sobre os espaços de experiências no âmbito das fases da minha vida – intrauterina, infância, adolescência e adulta –, localizando nesta última a minha trajetória profissional. A infância deu cambalhotas em mim. Durante meses, sentia intensamente a presença da minha criança. Felizmente, encontrei teóricos que me ajudaram a compreender essa experiência de um retorno não apenas à infância, mas, mediante narrativa da minha mãe, à fase intrauterina para compreender quem sou hoje. Assim, fazendo a reunião desses episódios significativos pude observar alterações na minha identidade narrativa;

- A *refiguração*, portanto, é esse tecido de histórias narradas. Porque existirão novos episódios significativos, a vida nos possibilita elaborar uma nova figuração a partir da reunião deles. É um exercício reflexivo que nos possibilita tomar decisões sobre o que fazer a partir do que nos aconteceu. Desse modo, evidencio, como sequência desse movimento, possibilidades para criação de disposições de cuidado de si como modo de reexistir no território do trabalho docente e na vida.

Esse movimento de refiguração traduziu-se como uma "aventura autobiográfica"[17], como abertura para o horizonte da "vida boa", esta que está longe de ser uma ideia solipsista, egoísta, pois se funda na relação dialética entre estima a si mesmo e solicitude.

Na acepção de Le Breton (2018, p. 209), diria sobre esse movimento: "[...]. Trata-se de meios de encontrar a própria vitalidade, a própria interioridade, o próprio prazer de viver", como a escrita, a leitura, de maneira geral a criação, a caminhada, a viagem, a meditação etc. (Ibid., p. 209).

Segundo Ricouer, visar à vida boa está na ordem da ética, o que compreende "[...] *a visada da 'vida boa' com e para outrem em instituições justas.*" (RICOUER, 2019, p. 186, grifo do autor). Sobre essa questão, o autor destaca que "o bem viver não se limita às relações interpessoais" – o que, à primeira vista, se expressa na ideia da dialética entre a estima a si mesmo e a solicitude –, "mas estende-se à vida das instituições" (idem, p. 214). Discussão que interessa a este estudo, pois versa sobre a instituição escola, esta que é central quando tratamos da relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente.

Acredito que escrever, como dispositivo de narração de si, pode contribuir para o bem-viver. Neste estudo, esse dispositivo evidencia um processo de aprendizagens com a doença, de aceitação de si e de maior conhecimento das condições patológicas e de cura. É lido como uma inscrição numa cultura do cuidado de si – e sua relação com a noção de conhecimento de si – por despertar no sujeito novos modos de viver, dimensões de refiguração identitária, através das narrativas de vida e de adoecimento.

1.3 Análise interpretativa-compreensiva das narrativas

Para realizar a análise dos dados, parti da compreensão de que "as relações entre história de vida, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes da docência e caracterização do trabalho docente, reafirmam a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível da voz dos professores." (SOUZA, 2006, p. 45). Assim, encontrei no método da análise interpretativa-compreensiva a chave para um olhar sensível e essa "escuta sensível" do que fora narrado pelo professor-colaborador e pelas professoras-colaboradoras.

[17] Expressão inspirada no livro *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria* (2004).

O uso da análise interpretativa-compreensiva, portanto, se deu mediante entendimento da “[...] implicação e importância que tem a narrativa em contexto de pesquisa, a partir da fenomenologia das experiências.” (SOUZA, 2014, p. 43).

Verificou-se na dinâmica de análise das narrativas sobre a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho, a elucidação de aspectos subjetivos, intersubjetivos e objetivos. Cabe ao sujeito que analisa sua própria história compreender esse quadro e refletir sobre ele, para assim vislumbrar um projeto de si.

Nessa análise interpretativa das narrativas, utilizei a ideia “[...] metafórica de uma leitura em três tempos: Tempo I: pré-análise/leitura cruzada; Tempo II: leitura temática – unidades de análise descritiva; Tempo III: leitura interpretativa-compreensiva do corpus [...].” (SOUZA, 2014, p. 43)

O Tempo I, denominado como tempo da “pré-análise/leitura cruzada”, se dá mediante compreensão de que a análise já inicia na escuta, na transcrição, o que se aplica nesta tese na digitação dos diários.

> [...] centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação. (SOUZA, 2014, p. 46)

Nesse tempo de *pré-análise/leitura cruzada*, fiz a digitação dos diários, o que me possibilitou conhecer modos de narrar dos(as) professores(as) colaboradores(as) e destacar marcas singulares, regularidades e irregularidades, as quais são abordadas no segundo, terceiro e quarto capítulo, onde faço a análise dessas narrativas. Depois, portanto, de marcar esses aspectos nessa relação entre processos de doença e condições de trabalho apresentada em cada diário, realizei uma análise cruzada das narrativas.

Nesse momento, notei que apenas duas professoras haviam apresentado as datas da escrita em seus diários e marquei os aspectos das condições de trabalho indicados como geradores de processos de adoecimento. Pelo que se depreende desses diários, há muita angústia, estresse, sofrimento e patologias físicas que se produzem pelas condições de trabalho docente.

Assim, com o destaque dessas marcas, transito para o Tempo II, o qual me possibilitou eleger as unidades de análise temática e delinear um perfil biográfico dos

sujeitos da pesquisa – professoras SP, SC, VP e RS e do professor BS. Esta é uma síntese sobre o perfil de cada um(a):

1. A professora SP é mulher, solteira, mãe, tem uma filha. Graduou-se em Pedagogia e em Letras com Inglês. Mestra em Ciências da Educação. Tem experiência como docente no ensino superior e também coordenadora na educação básica. Atua como professora nos anos finais do Ensino Fundamental na RPMEVa (BA) há mais de 10 anos.
2. A professora SC é mulher, casada, tem quatro filhas. Graduada em Pedagogia e em Matemática. Ela atua na docência nos anos finais do Ensino Fundamental na RPMEVa (BA). Também possui experiência docente na Educação Infantil e em classe multisseriada. Está na rede há mais de 20 anos.
3. A professora VP é mulher, solteira, não possui filhos(as). Seu campo profissional é a educação. Graduada em Letras – Português/Inglês. Mestra em Docência e gestão escolar. Exerce a docência nos anos finais do Ensino Fundamental na RPMEVa (BA) há mais de 10 anos.
4. Professora RS, mulher, mãe, tem um filho. Graduada em Pedagogia Escola/Empresa. Mestra em Educação e Contemporaneidade. É professora nos anos finais do Ensino Fundamental da RPMEVa (BA), desde 1999. Em alguns períodos nesse intervalo de tempo, exerceu a docência em Instituições de Ensino Superior – Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), Faculdade de Tecnologia de Valença (Factiva), UNEB – e outras atividades da área profissional (coordenação, direção). Foi coordenadora no curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da UNEB no município de Maraú e coordenadora pedagógica em escolas da rede municipal.
5. O professor BS é homem, casado, pai, tem duas filhas. Sua vida profissional é exercida em duas áreas, Educação e Cultura. Graduou-se em Pedagogia. É especialista em Educação. Exerce a docência nos anos finais do Ensino Fundamental na RPMEVa (BA) há mais de 20 anos.

As unidades de análise descritiva – ou unidades temáticas – foram eleitas pela constatação de características comuns identificadas nos diários, a meu ver, relevantes

na compreensão do objeto de estudo. São estas: 1) origem social; 2) gênero; 3) entrada na profissão docente; 4) cotidiano docente; 5) experiências do adoecer; 6) necessidade de reconhecimento; e 7) estratégias de defesa.

Com as unidades temáticas definidas, a análise encaminha-se para seu terceiro tempo, permitindo diálogos com o *corpus* teórico solicitado pelo objeto de pesquisa.

O Tempo III é considerado como momento fundante da análise interpretativa-compreensiva (SOUZA, 2006); um tempo de síntese com base nas temáticas em que se gera potência no trabalho. Ele

> [...] vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. (SOUZA, 2014, p. 46).

Com isso, notamos nesse terceiro tempo que a compreensão se alarga sobre o dito e até mesmo sobre o não dito – o que está nas entrelinhas – mediante o ato de explicação que se constitui pelas vias da interpretação. Nesse sentido, podemos ainda dizer que "[...] a compreensão precede, acompanha e envolve a explicação, esta, por seu turno, desenvolve analiticamente a compreensão."[18].

Nesse tempo, o cruzamento das unidades de análise descritiva com o campo teórico permitiu um aprofundamento sobre a relação entre processos de adoecimento e as condições de trabalho dos(as) professores(as) da RPMEVa (BA).

Destaco que nesse processo de análise das narrativas não houve julgamento de valor, apontando erros ou acertos, e que a presença dos(as) teóricos(as)/autores(as) se justifica pelo fato deles(as) terem algo a dizer sobre o dito desses(as) professores(as)-colaboradores(as), com o estabelecimento de diálogos sobre o objeto de estudo.

Essas unidades temáticas são analisadas no bojo dos três próximos capítulos (2, 3 e 4), na constituição do terceiro tempo da análise, em diálogo com o *corpus* teórico-epistemológico, com a exposição de excertos narrativos que elucidam tanto determinantes específicos quanto os mais gerais de processos de adoecimento decorrentes de inadequadas condições de trabalho. Esse *corpus* teórico-

[18] Ver: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/autocomprehensio_et_histoire?web=1&wdLOR=cE2C0DAA-925B-495E-9D63-F1B84E6346A1.

epistemológico foi se constituindo no movimento da análise a partir do que narram os cinco sujeitos da pesquisa.

Nessa análise interpretativa-compreensiva, ao contemplar o modo como cada professor(a) desenvolve sua narrativa, desvelando experiências no território do trabalho docente, com destaque de seus processos de adoecimento, identifico especificidades de quadros clínicos explicitados e como cada um(a) vai significando a vida-profissão e sua permanência como trabalhador(a) docente.

Apreendi dessa contemplação do modo como cada colaborador(a) desenvolveu sua narrativa uma diferença entre a narrativa do professor e a das professoras. Enquanto nós professoras descrevemos de modo mais emocional e direta nossas experiências no diário, desvelando (des)afetos no território do trabalho docente, além de dar destaque a vivências/influências familiares, o professor, em grande parte de sua narrativa, apresentou uma leitura mais objetivada e/ou geral da relação entre adoecimento e condições de trabalho; outro ponto que marca essa diferença é o fato de apenas ele informar que, além da docência, exerce uma profissão em outra área. Talvez esses pontos de diferença tenham relação com a constituição de gênero pela nossa formação doméstica, escolar, religiosa, geográfica; enfim, das interferências sociopolíticas que nos atravessam. Ressalvo que tais diferenças não são vistas nesta análise como elementos de julgamento como superior ou inferior, apenas como diferenças.

Nessa prática da escrita de si, constitutiva do diário, observo que é impossível se narrar sem a referência “outro”; é forte nessas narrativas a referência do coletivo docente e de outros(as) atores(as) das cenas escolares. Os modos como narram expressam uma singularidade marcante, com a explicitação de sentidos, significados, imagens e representações de si; modos que nos fazem reconhecer o que é uno e o que é plural nessas histórias, o que é da dinâmica pessoal e o que é da institucional, o que é individual e o que é coletivo.

Nos três capítulos a seguir, apresento a análise dos diários de pesquisa-formação colocando em relevo as unidades temáticas, a saber: capítulo 2: “Origem social, entrada na profissão docente e gênero”; capítulo 3: “Cotidiano docente e experiências do adoecer”; e capítulo 4: “Necessidade de reconhecimento e estratégias de defesa”. Essa análise fundamenta o projeto de refiguração da vida-profissão que é exposto no capítulo 5.

NARRATIVAS DOCENTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE VALENÇA (BA):

origem social, entrada na profissão docente e gênero

> Nossa história começa antes de nós. Numa pré-história de nossos ancestrais que permanecem letra morta para nós enquanto não for refletida, dialogada, escrita por nós. Esse retorno reflexivo mais ou menos formalizado ressuscita nossos mortos, torna-os presente de novo.
>
> Pineau (2012, p. 214)

CAPÍTULO II

Quando refletimos sobre a nossa história, tão imediatamente nos reportamos à temporalidade vivida na família, desde a infância. Não é diferente quando essa história é acionada a partir da reflexão sobre as nossas condições de trabalho já que o pertencimento familiar, de certo modo, contribuiu significativamente para nossas opções e inscrições no mundo do trabalho. Logo nos damos conta de que as memórias pessoais nos ligam a memórias coletivas. As memórias de um(a) professor(a), por exemplo, se associam às de uma categoria.

As narrativas docentes sobre processos de adoecimento laboral evidenciam o preço da espera por melhores condições de trabalho, seja a espera pela mudança de nível, pelo reconhecimento do trabalho que realizam, pelo interesse dos alunos com os estudos, por melhores recursos didático-pedagógicos, por melhorias infraestruturais da escola, entre outras. Esse preço, muitas vezes, se traduz em grande frustração e sofrimento.

Mas, há também as memórias agradáveis, aquelas de realização, de conquistas e alegrias. A espera por aquele resultado de um concurso que obteve aprovação, ou pelo aumento do salário que foi honrado após um longo investimento em formação, ou por aquele resultado de um exame médico que te apavorara e que deu negativo. Até mesmo a simples espera por aquele prato preferido do qual o cheiro exala e te faz lembrar o sabor. Sim, “esperar” é verbo existencial, assim como o “agir”.

O fato é que, quando miramos as expectativas criadas em algum momento do passado, percebemos se elas se tornaram realidade ou não passaram de um projeto que se perdeu na passagem do tempo, fazemos um balanço da espera e frustração ou realização. Se *a priori* essas são noções que podemos denominar de “naturais”, ampliando essa reflexão, encontramos o peso que os aspectos sociais, biológicos, psíquicos – considere o cultural e o econômico – encerram sobre seu *quantum*. Então, o que fazer diante desse saber? Aceitar passivamente ou nos envolvermos no sentido de criar melhores condições para, especialmente, as novas gerações? Por que alguns vivem uma vida de espera permanente?

Segundo Pineau (2004, p. 38), a espera “[...] chega a ser uma quase-instituição de administração social” e é nesse sentido que faz uso da expressão “imposto de espera”. Temos assim um convite à reflexão sobre as marcas das desigualdades sociais sobre a passagem do tempo, sobre o modo como somos afetados por “[...] uma temporalidade burocrática que aumenta a distância entre a necessidade ou o desejo e a satisfação.” (Ibid., p. 39).

> Socialmente, quanto mais pobre for o contribuinte, mais pesado será esse imposto temporal de espera. Não são os ricos que povoam as filas e as salas de espera, mas os pobres, que assim perdem boa parte de seu tempo pessoal para ter acesso às assistências sociais: seu tempo tem um valor social tão pequeno que pode ser tomado quase à vontade. Volte amanhã. [...] (PINEAU, 2004, p. 39).

Essa noção de espera é potente no âmbito das pesquisas nas Ciências Humanas. Em Educação, ela nos é muito cara, tanto no sentido que podemos chamar de positivo como no seu oposto. A educação parece nos conduzir a ritmos diferentes entre a espera e o agir. O que marca essas diferenças em grande medida é o pertencimento social. São ritmos que se relacionam a lugares geográficos, à condição econômica, psíquica, biológica. Mudar de ritmo quase sempre exige um esforço muito alto. Muitos se frustram por não conquistar o esperado e concluem que o esforço e sofrimento relacionados não valeram a pena, o pior é que muitos se culpam por isso.

Cada professor(a) ao narrar experiências da vida docente vai marcando peculiaridades, tanto individuais como grupais. Essas narrativas informam disposições de gênero, raça, classe, cultura que vão delineando o perfil socioprofissional de um(a) docente. Disposições essas que mostram como *a vida de uma pessoa* está entrelaçada à vida *de tantas outras*; como a nossa história individual está vinculada à história coletiva. Por meio dessas histórias individuais, identificamos processos sociais. Podemos assim compreender "[...] processos de reprodução ou de ruptura com respeito ao seu meio de origem e os mecanismos de distribuição antroponômica (BERTAUX, 1977) e saber de que maneira o indivíduo está situado no espaço social." (GAULEJAC, 2020, s/p).

Neste capítulo, destaco excertos narrativos dos diários de pesquisa-profissão das professoras SP, SC, VP e RS e do professor BS que elucidam essas disposições e as relações entre elas que implicam a entrada na profissão docente, dando destaque à disposição de gênero.

Dessa perspectiva, compreende-se por que e como nos tornamos professores(as) assim como por que, mesmo com tantas adversidades, nos mantemos no exercício da profissão docente. Só para lembrar, as professoras colaboradoras e o professor colaborador estão no exercício docente. A mais nova, em termos de atuação nessa profissão na RPMEVa (BA) é VP, mesmo assim com mais

de dez anos. As professoras SC e RS e o professor BS possuem mais de 20 anos de atuação.

2.1 Origem social

Aparecem nos diários como uma marca no campo das regularidades das narrativas das professoras informações sobre a origem social e, ligadas a esta, experiências que, de certo modo, os conduziram à escolha da profissão docente. Ao cruzar essas narrativas, fica explícito que as professoras evidenciam memórias da infância e/ou da adolescência como referências fundamentais do eixo "família".

Desvelam-se a partir dessas narrativas como seus percursos singulares, individuais, estão imbricados numa rede de relações sociais, começando pelo pertencimento familiar. Conforme Bertaux (2010, p. 54),

> [...] entre as famílias existem diferenças consideráveis de recursos materiais e culturais, de pressões exteriores, de contextos residenciais, de aspirações e de projetos. Essas diferenças repercutem nas crianças que crescem em seu ambiente: suas personalidades se estruturam diferentemente, em *habitus* contrastados que constituem, cada um deles, matrizes potenciais para suas condutas de adultos; seus campos das possibilidades, suas chances de vida dependem em grande parte da situação socias de sua família de origem, (mas também de suas orientações culturais).

As professoras, ao tratar da configuração familiar, destacam a estrutura financeira, a opção pela profissão e imersão no mundo do trabalho.

> Sou de uma família tradicional portuguesa e italiana por parte de mãe e meu pai, negro do interior da Bahia. Ambos se casaram em condições bem desfavoráveis e humildes. Sempre vivi com pouco em sentido material. Minha mãe teve que aprender a viver a vida humilde que meu pai podia pagar e daí vem minha experiência com o magistério. Mamãe para ajudar em casa dava banca para crianças.
> Eu a ajudava com a organização das coisas. Lembro de ver minha mãe ajudar muitas famílias com crianças especiais. Ela sabia o fardo e a responsabilidade que era, pois tinha um filho com autismo. Meu pai também trabalhou como professor. Não me recordo muito, mas ele falava pouco. Com 12 anos, perdi a convivência com meu pai, não sei ao certo muito sobre ele. Logo tive que trabalhar para ajudar em casa e passei a não me importar. (SP, Diário de pesquisa-formação, 2019).

> Nasci e me criei numa família de baixa renda, segunda filha de nove irmãos. Comecei a trabalhar aos 13 anos para ajudar minha família,

> filha de pais semianalfabetos, mas desde pequena sempre fui incentivada a estudar. Meu pai, homem extremamente inteligente, mesmo sem muita escolaridade, via em nós filhos o sonho de um futuro melhor [...]. (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019)

> Fui educada em um ambiente genuinamente harmonioso, sem xingamentos e/ou palavrões. O amor sempre reinou em nosso lar, a compreensão, o carinho. O meu avô era um fantástico contador de histórias. Ele tinha um problema de coluna muito sério e isso foi se agravando ao longo do tempo. Em [razão] disso, a minha vó se tornou o arrimo da família. *Eu participava de perto de toda aquela responsabilidade e trabalho laborioso e árduo. Na época do plantio, eu me fazia presente. Na época da colheita, também*. (VP, Diário de pesquisa-formação, 2019, grifos meus)

> Passei a minha infância no meio rural de Mutuípe (BA), onde estudei até a terceira série do primário. Segunda filha dos cinco, lembro de alguns momentos de dificuldades financeiras que passamos. Nos mudamos de moradia, diversas vezes; em algumas, delas não tinha água encanada, sanitário. Minha mãe dizia que nosso pai tinha espírito de cigano, não sabia ter morada fixa. Meu pai até hoje é agricultor e vive na roça. Minha mãe passou a lecionar quando ainda éramos crianças, fomos seus alunos no início da nossa jornada escolar, seu salário ajudava nas despesas da casa. Meus pais sempre foram pessoas batalhadoras, sempre trabalhando para sustentar a família, para conseguirem melhores condições de vida. (RS, Diário de pesquisa-formação, 2019)

Os excertos explicitam a limitação de capitais – econômico, social e cultural –, mas também questões emocionais, que dispunham essas professoras em seu contexto familiar. Podemos afirmar que:

> Por sua função educativa, a família é o lugar onde aprendemos a 'comportarmos em sociedade', o espaço que determina que lugar se supõe que temos que ocupar, as representações iniciais sobre as quais se constroem a apreensão do mundo social, o lugar donde aparece a confrontação com os primeiros sentimentos sociais como o amor, o ódio, a ambição ou a inveja. (GAULEJAC, 2018, s/p).

A necessidade de precisar trabalhar cedo para ajudar a família, como modo de garantir a sobrevivência, como aconteceu com SP aos 12 anos e com SC aos 13, aponta um problema que dificulta a vida escolar e deixa marca na existencialidade. Suas narrativas nos conduzem a considerar também a noção de gênero. Podemos ver isso, tanto no que está dito, mas também no não dito, no que narra a professora SP: "Lembro-me que com 12 anos minha mãe cortou meu cabelo bem curto para não

chamar atenção nas casas onde eu trabalhava. Isso me fez ter minha primeira percepção que aquilo que vivia entre familiares podia acontecer em qualquer lugar.”.

Os excertos narrativos desses diários apresentam informações que nos possibilitam afirmar que essas professoras têm uma origem social semelhante; as memórias da infância evidenciam que pertenciam à classe social C (baixa).

A divisão em classes tem sido historicamente representada por uma pirâmide composta de três categorias: alta, média e baixa, as quais possuem subcategorias: A (A1 e A2), B (B1 e B2) e C (C1 e C2). Mas, como, a partir das narrativas, “analisar o impacto do pertencimento de classe na construção de si mesmo?”

Concordo com Gaulejac (2020, p. 260), quando afirma que “[...] o conjunto dos capitais (econômico, social e cultural) de que um indivíduo dispõe desde o nascimento, são sempre elementos determinantes. Outrora eles fixavam uma pertença durável.” Outrora a afirmação “filhinho de peixe, peixinho é” era uma espécie de máxima na sociedade. O que o liberalismo fez foi disseminar a ideia de que cada indivíduo tem “uma oportunidade de mudar seu destino”. Aqui ergue-se um imenso problema: qual seria a probabilidade de um indivíduo de uma classe social baixa conseguir mudar seu destino? Que possibilidades goza um indivíduo de ascender socialmente quando está preso ao emaranhado das desigualdades sociais?

Gaulejac (2020, p. 261, grifo nosso) apresenta uma matemática que nos ajuda a obter uma resposta:

> [...] as desigualdades de destino são sempre persistentes: os fracassos escolares atingem *70 a 80% das crianças mais pobres*, contra menos de *15% das crianças mais ricas*. Os filhos de operários têm *duas vezes mais oportunidade de conhecer o desemprego* que os filhos dos ricos. O risco de perder o emprego é *quatro vezes mais alto para as pessoas pouco ou não diplomadas* do que para aquelas que terminaram seus estudos superiores. ‘Se há de fato um aumento de fluidez – uma mais forte mistura social de troca –, o fenômeno dominante continua a reprodução social, em que os filhos de ricos têm no nascimento, em relação aos operários, probabilidades *setenta vezes mais importantes de aceder* à categoria rica do que as de operário...’[19].

Essa matemática das desigualdades de destino nos possibilita entender, em certa medida, o que vem ocorrendo com a mudança do perfil de alunos da escola pública. Sobre o terceiro dado apresentado nessa citação, “O risco de perder o

[19] Louis Chauvel, em Bouffartigue (ed.), 2004.

emprego é quatro vezes mais alto para as pessoas pouco ou não diplomadas do que para aquelas que terminaram seus estudos superiores", acredito que possamos destacar a importância da formação escolar na sociedade liberal.

Ao ler as narrativas de BS e RS, logo refleti sobre essa promessa do liberalismo de que os indivíduos têm a oportunidade de mudar seu destino. Como acreditar em tal promessa diante da realidade descrita nesses excertos?

> Escrevendo essas mal traçadas linhas, cheguei a outra conclusão: dizem que a escola vai mal, mas eu lhes digo *que a escola está doente*. Além do mais, a família outorgou à escola não só a missão de instruir, mas também de educar seus filhos, crescendo desta forma a carga de trabalho dos docentes, mas não se reconhece, não se valoriza no tocante ao ponto do respeito ao salário, a infraestrutura; mesmo de certa forma se reconhecendo essas dificuldades os obstáculos da carreira pedagógica, defendendo até mudanças, quer por alterações reais e imprescindíveis, a escola continua na corda bamba, sem avanços reais, não atendendo às demandas do mundo globalizado, pois *a maioria de nossos discentes ainda está condenada ao fracasso escolar ou a evasão que chega a índices alarmantes*. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019, grifos meus).

> [...] Assim, temos colaborado com o faz de conta e as mentiras do sistema de ensino. Mais um ano em que o ano letivo é ajustado aos interesses da gestão política. As escolas do campo, em sua maioria, foram imensamente prejudicadas pela falta de transporte, pois os motoristas pararam para reivindicar seus salários. Os conflitos entre colegas gestores geraram a desistência de muitos, aumentando a rotatividade de coordenadores, vice-diretores e diretores. (RS, Diário de pesquisa-formação, 01/11/2019).

Compreende-se, portanto, a partir das reflexões de Bertaux, Gaulejac e das professoras, que o pertencimento social, o capital – econômico, cultural e simbólico – , os modos de educação, os sistemas de valores, as condições históricas do nascimento etc. "[...] influenciam o futuro dos membros da família, tanto quando se trata de seu modo de inserção social, como de sua trajetória escolar, sua carreira profissional, seu patrimônio [...]." (GAULEJAC, 2018, s/p).

A professora SC afirma que tornar-se professora não era o que sonhava. Sobre isso ela diz:

> Não era o que eu sonhava, mas vi nesse curso a esperança de dias melhores. Fiz um concurso e logo fui chamada para dar aulas para crianças do Ensino Fundamental I. Com o tempo, fiz Pedagogia, e a

> minha angústia de estar fazendo algo que nunca quis para minha vida só aumentava. (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019)

Evidencia-se, com isso, que, no âmbito dessa dinâmica social, significamos o mundo, as nossas experiências e a partir delas nos sentimos como parte da sociedade, do mundo. Trata-se de marcar como reconhecemo-nos como sujeitos históricos, de como atribuímos significados à nossa existência, considerando que:

> A vida se constitui em uma trama de ações e relações que visam, prioritariamente, satisfazer necessidades, desejos, propiciar equilíbrio e bem-estar à pessoa. É uma trama complexa, onde se entrelaçam a origem social, os valores, interesses e opiniões, os relacionamentos interpessoais, enfim, tudo o que, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo singular de agir. (LAPO; BUENO, 2002, p. 246)

O pertencimento social dessas professoras e do professor parece conduzi-los, mediante sua trajetória escolar, ao território do trabalho docente. Assim, a profissão docente, com suas nuances singulares, aparece como uma decisão que possibilitou uma ascensão social e a conquista de condições mais desejadas de vida, assim como trouxe novas dificuldades à existência.

2.2 Entrada na profissão docente

Huberman (2007) elaborou um modelo esquemático/especulativo com as etapas do ciclo de vida profissional dos(as) professores(as), tendo como base de estruturação a perspectiva da "carreira" e as características recorrentes observadas em cada uma delas (etapas). Destacou que existem dificuldades para definir esse ciclo, quando se tem a pretensão de "[...] extrair perfis-tipo, sequências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz. [...]". (HUBERMAN, 2007, p. 54). O referido autor complementa essa conclusão informando: "É particularmente arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes." (Ibid., p. 54). O autor apresenta uma síntese desse ciclo do seguinte modo:

Quadro 1: Modelo esquemático/especulativo do ciclo de vida dos professores

Anos de carreira	Fases/temas de carreira
1-3 (1997-1999)	Entrada, tateamento
4-6 (2000-2003)	Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico
7-25 (2004-atual)	Diversificação, “Ativismo” – questionamento
25-35	Serenidade, distanciamento afetivo – conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: adaptado de Huberman (2007, p. 47).

Para o referido autor, a fase de entrada na carreira ou a fase do tateamento corresponde aos três primeiros anos da docência. Essa fase é caracterizada pela “sobrevivência” e pela “descoberta”. A sobrevivência relaciona-se com “[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula [...]” (HUBERMAN, 2007, p. 39). Quanto ao aspecto da descoberta, trata-se do entusiasmo do(a) professor(a) diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia em sua profissão e que estão atreladas à experiência de se sentir responsável por uma turma ou por se sentir como um membro de um grupo. O autor destaca ainda que esses dois aspectos podem ser vividos em paralelo, sendo que a descoberta permite suportar o aspecto da sobrevivência.

As professoras e o professor não se ocuparam muito sobre essa fase do ciclo de vida profissional, mas apresentam marcas deixadas por experiências nesse começo e expressaram os motivos que os conduziram à profissão docente.

Segundo SP, três experiências estão diretamente ligadas à escolha do magistério: 1) a “banca”[20] administrada por sua mãe; 2) a história da docência do pai; e 3) a relação com professores(as) que a ajudaram em momentos difíceis.

No sentido contrário desse pensamento de Huberman, a narrativa de SP demonstra que sua entrada na profissão docente foi realizadora: “Eu entrei na rede do município em 2010. Meu primeiro ano foi fantástico. Meus projetos, minha forma de trabalhar eram bem aceitos pela minha primeira equipe”. (SP, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Essa satisfação parece relacionar-se com sua aprovação no concurso, o que marca sua inscrição como professora efetiva da Rede. Mas o elemento marcante

[20] Reforço escolar.

nessa entrada no território do trabalho docente é o bem-estar como resultado do sentimento de aceitação.

BS informa que a escolha do trabalho docente foi motivada pela necessidade de aumentar sua renda familiar e se deu mediante o convite que recebeu para lecionar. Narra que caiu “de paraquedas na Educação” já que Artes é a sua “praia” e, como diz, é a sua “realização plena”. Para sua surpresa não era para ensinar Artes, e sim História. Sobre essa passagem de uma iniciação nesse território, ele informa:

> [...] então, resolvi, cheio de dedos, falar minhas dores para a contratante que sempre me disse ser minha amiga, depois que relatei tudo, ela simplesmente me disse: ‘BS essa é a nossa necessidade, você vai atender ou não? Tem muita gente atrás de você querendo a vaga’. Joguei para o alto minhas ansiedades e dúvidas, resolvi ouvir as agonias da minha carteira e com um sonoro e decepcionado ‘sim senhora’, aceitei minha cruz, meu calvário, pois estava jogando pro alto a matéria que realmente eu poderia ajudar, ser eficiente, para começar do zero como os meninos, lecionando História. Isso de certa forma, para minha consciência, parecia que estava enganando alguém e era senão aqueles aos quais eu iria ensinar; mesmo assim, coloquei o livro didático debaixo do braço, copiei, como todos os outros colegas, o planejamento, coloquei minha máscara de bom professor e fui para a escola. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Viveu sua primeira frustração logo no início da profissão docente. Outros excertos narrativos apresentam os desafios vivenciados na entrada da profissão. Por ter “caído de paraquedas” nesse território, o exercício do trabalho docente gerou nele uma grande pressão que provocou dúvidas e ansiedades a ponto de adoecer. Neste excerto, ele apresenta o choque vivido nesse período no contexto da sala de aula:

> Mas voltando a faca fria, quando entrei na sala de aula, que grande choque ao ver diversos rostos. Tantas e diversas histórias, era gente de todo tipo e idade, um sarapatel de crenças e sonhos e eu no meio daquilo tudo reproduzindo o que não tinha segurança e mais, me perguntando: ‘como lidar com essa diversidade?’.
> Foi aí que me dei conta do campo minado que eu estava pisando. Cadê o preparo para lidar com tudo aquilo? Me sentia como uma panela de pressão, que o caldo esquentava, esquentava e transbordava em dúvidas e ansiedades. *Eu adoeci***.** Levava a frente só porque lá em casa, como nas outras, dá meio-dia. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019, grifo nosso)

Cabe destacar que, como mencionado anteriormente, alguns fatores foram combinados para a vivência desse choque: ter caído de paraquedas no magistério e

ficado nele por uma questão financeira, lecionar uma disciplina para a qual não se sentia preparado e não ser a sua área de interesse, de desejo. Esses fatores explicitam que faltavam conhecimentos científicos e didático-pedagógicos, além da ausência de desejo. Se via na obrigação de ficar, afinal,

> [...] infelizmente de arte não se come, os ganhos são poucos e quando rolou o convite para lecionar não pestanejei, topei de pronto, sem saber o que me esperava, simplesmente aceitei. A única coisa que passava pela minha cabeça era 'um pão e um pedaço, é um pedaço e meio', sim eu só pensava em aumentar minha renda familiar, não estava preocupado com mais nada. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019).

A professora SC concluiu o curso de magistério aos 30 anos. Sobre essa escolha diz: "Não era o que eu sonhava, mas vi nesse curso a esperança de dias melhores.". Ela informa que, desde o início do exercício da profissão docente, a angústia se fez presente.

Sua primeira experiência docente foi em classe multisseriada. Ela expõe as dificuldades que teve para lecionar nesse modelo de organização de ensino, destacando, além disso, a ausência de recursos, a necessidade de dormir no próprio local de trabalho pela ausência de transporte e as perseguições – relações com superiores. Por conta dessas questões, desenvolveu problemas como insônia e sensação de pânico, como destaca neste excerto: "Como tinha que dormir no local de trabalho, pois na época não davam meios de transportes, adquiri uma *insônia, sensação de pânico*, entre outros". (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019, grifo nosso). Vale considerar que nesse tempo a professora tinha filhos(as) ainda crianças e precisava ficar distante deles(as).

Nesse período de docência em classe multisseriada, SC construiu um interesse pela matemática. E seguiu com esse interesse fazendo o investimento na formação, cursou licenciatura na área. Mas, conta que antes de se tornar professora de Matemática viveu uma experiência como professora de Educação Infantil, experiência que, segundo ela, a levou a problemas sérios de saúde.

Para a professora VP, tornar-se professora foi como um sonho. Ela explicita esse sonho e o percurso construído para torná-lo realidade da seguinte forma:

> Desde muito pequenina, eu tinha certeza de que eu seria professora. Não foi tão fácil nutrir este sonho, pois eu morava na zona rural. Muitas

> pessoas falavam que eu não conseguiria e meus próprios familiares falavam para eu desistir, uma vez que prosseguir os estudos após o primário era algo impossível diante as dificuldades. No entanto, continuei a acreditar. Fiz do meu sonho um verdadeiro mantra:
> Vou ser professora!
> Vou ser professora!
> Vou ser professora!
> O tempo foi passando e a certeza se firmando. Meu avô sugeriu: 'já que você quer tanto continuar os estudos, faça Enfermagem ou vá ser policial'. Eu afirmava: 'Não pai, odeio armas, tenho pavor de sangue'.
> Então, os anos passaram e ao chegar na quarta série primária, Marlene Silva falou assim: 'É um desperdício VP não continuar os estudos, ela tem um grande potencial'.
> Então, com esta motivação eu continuava: - Pai, mãe, eu quero estudar! Eu quero muito estudar! Eu quero estudar para ser uma professora. Então, meus avós foram para a cidade procurar uma casa para possivelmente efetivar a compra. Eles encontraram uma casa muito simples. Então pegou suas economias, até um jeguinho velho que tinha vendeu para complementar o valor da casa.
> Ao iniciarem as aulas na 5ª série, na primeira semana, entrou uma professora com um *microsistem* na mão e falou: *Good morning class*! Eu fiquei encantada com aquela cena. Então afirmei: Eu serei professora de '...'! E um dia irei em um país que fala essa língua. Então meu mantra:
> - Vou ser professora!
> - Vou ser professora!
> - Vou ser professora!
>
> Teve um complemento:
> - Vou ser professora de '...'!
> - Vou ser professora de '...'!
> - Vou ser professora de '...'!
>
> Fiz disso meu propósito de vida. Muitos zombavam de mim quando eu falava que seria uma professora de ... e um dia viajaria para outro país. Um dia, na 7ª série, um colega me perguntou: você quer subir na vida, não é VP? Então afirmei: Sim. Então ele replicou: - De escada ou de elevador? (VP, Diário de pesquisa-formação, 2019).

VP informa que encontrou dificuldades e até mesmo preconceito nessa jornada para realizar o sonho de se tornar uma "professora de ...", mas sua determinação a conduziu nessa direção, certamente em alguns momentos fazendo uso de escadas, noutros de elevador. E diz: "O tempo passou e hoje sou professora, [...]. E este meu sonho já me levou para alguns países em diferentes continentes". (VP, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Apesar desse sentimento de sonho realizado, VP informou que teve dificuldades no início do exercício profissional na RPMEVa (BA).

Para RS, tornar-se professora foi a concretização de um projeto iniciado aos 15 anos, quando seu encanto pela matemática nasceu e experienciou a docência como monitora de seus colegas.

> (Bis)neta e filha de professores, cresci num ambiente de valorização da profissão, condição que influenciou, certamente, mas não foi a influência decisiva. Escolhi ser professora aos 15 anos, após ter vivido um *momento-charneira* na minha relação com a escola e a vida. Tornar-me professora foi a materialização de um projeto iniciado em 1993, quando convidada para ser monitora de matemática da minha turma de 8ª série. Tenho três irmãs que também são professoras. Uma autêntica família de professores. (RS, Diário de pesquisa-formação, 2019, grifo nosso).

Nota-se que RS circunscreve essa escolha também na sua história familiar. Com uma narrativa próxima à de VP, no que tange à dimensão de realização de um projeto de vida, assinala como foram seus primeiros anos na RPMEVa (BA), após aprovação em concurso em 1998:

> Percebo que o cotidiano escolar está contaminado pelo mal e pela injustiça. Sinto-me vítima de estratégias defensivas que geraram condutas coletivas a serviço da violência e do mal. Alguns episódios da minha história profissional me dão nitidez nesse sentido: 1. Invenção de história para impedir a realização de um projeto didático, envolvendo diretora, vices, coordenadora e orientador pedagógico. Depois de um tempo, a diretora me contou o que gerou essa armação. O vice-diretor disse-lhe para ter cuidado pois eu era uma cobra e queria tomar seu lugar, tornar-me diretora. Ideia que não se passava na minha mente, pois eu estava feliz por ser professora de Matemática, sentia-me profissionalmente realizada. 2. Após ter sido 'emprestada' para uma escola do Estado, sob a orientação de que 'se não andasse na linha seria demitida por estar em estágio probatório'[21], – um ano de experiência no colégio João Leonardo –, o novo secretário de educação me disse que não costumava deixar 'lixo debaixo de tapete' e por isso estava retornando para a escola municipal onde criei, segundo ele, 'problema' (a da armação contra a cobra). Nesse ano, fui lotada em duas escolas. Depois de um semestre de trabalho, a diretora da escola x me contou que resistiu em relação a me aceitar no corpo docente, pois alguns colegas explicitaram razões sobre minha conduta problemática, mas que havia percebido que se deixou enganar. [...]. (RS, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Evidencia-se assim que sofreu ameaças no período do estágio probatório por ser considerada um problema no sentido político, já que havia o reconhecimento de

[21] Dito em bom tom pela vice-diretora numa reunião de professores.

que pedagogicamente se tratava de uma “boa profissional”. Para ela, continuar nesse território do trabalho docente na rede pública municipal de ensino de Valença foi uma decisão ancorada na consciência de que, tendo sido aprovada em concurso, gozava desse direito e da convicção de que não estava fazendo nada que ferisse a ética profissional.

2.3 Gênero e docência

A profissão docente é “atravessada por dimensões de classe, gênero” (APPLE, 2003, p. 208), pois: “Os profissionais de ensino são mulheres na maioria dos países, especialmente no caso do ensino básico” (APPLE, 2003, p. 20). No Brasil, essa predominância ocorre, principalmente, nos Anos Iniciais e na Educação Infantil. Portanto, “o enfoque de gênero nos estudos sobre saúde docente é uma variável fundamental em um coletivo composto por, aproximadamente, 80% de mulheres” (ROBALINO, 2012, p. 393). Considero pertinente, sob essa ótica, destacar que:

> Os papeis de gênero determinados por uma cultura sexual particular podem, como outras crenças e comportamentos culturais, ser protetores da saúde ou patogênicos, dependendo do contexto. [...] o fato de ser alocado, ao nascer, à categoria social ‘masculina’ ou ‘feminina’ pode, sob algumas circunstâncias, ter um efeito negativo sobre a saúde de um indivíduo. As condições nas quais as crenças, as expectativas e os comportamentos inerentes a uma determinada cultura de gênero podem contribuir para os problemas de saúde são denominadas ‘doenças de gêneros social’. (HELMAN, 2009, p. 153)

“Predominantes especialmente no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia: 92,5% na atualidade.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 161-162). Para essas autoras (ibid., p. 62), a feminização do trabalho docente tem relação com os cursos de formação para o magistério, já que estes estão “[...] permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.”

Araújo e Carvalho, à luz de resultados de oito estudos epidemiológicos[22], realizados entre docentes baianos de 1996 a 2007, informam que

[22] Estudo 1 – Professores da Rede Particular de Ensino de Salvador (1996-1998) [...] (ARAÚJO et al.,1998; SILVANY-NETO et al., 2000). Estudo 2 – Professores da Universidade Federal da Bahia

> [...], a categoria docente é composta majoritariamente por mulheres, chegando a representar em algumas populações e níveis de ensino, mais de 90% do total[23]. Tal fato suscita a necessidade de incluir, na análise da relação entre trabalho e saúde, a abordagem das relações de gênero. (2009, p. 442) (Nota de rodapé incluída pela autora)

Essa forte presença feminina na profissão docente, para Batista e Codo (2002, p. 63-64), "[...] se remonta ao período histórico entre 1870 e 1930, quando teve lugar um processo de feminização da docência, no marco da organização do estado; do sistema educativo nacional e da procura de uma identidade nacional", consistindo no fenômeno da feminização do trabalho docente que se pautou na construção de uma "identidade feminina baseada na ideia de 'mãe educadora'" (Ibid., p. 65).

Segundo Robalino (2005, p. 15), por muito tempo se considerou que "Para exercer a docência a vocação bastava; que era uma profissão que não exigia conhecimentos complexos nem aprendizagem permanente, tampouco o uso de recursos tecnológicos e que, além disso, era um trabalho de 'meio tempo'"[24] (ROBALINO, 2005, p. 15, tradução minha). Entretanto, essa visão há tempo já não condiz com o que se espera de um(a) profissional da Educação.

De acordo com Bueno e demais autores, esse processo de feminização do trabalho docente

> [...] é bastante conhecido, graças aos estudos que o têm comprovado em nossa sociedade, bem como ao que sabemos por meio de pesquisas feitas na Europa e nos EUA, que nos permitem aquilatar quão semelhantes ao nosso foram estes processos em outros países ocidentais. (1993, p. 311)

(UFBA) (2000) [...] (WERNICK, 2000). Estudo 3 – Professores da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) (2000) [...] (PARANHOS & ARAUJO, 2008). Estudo 4 – Professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista (2001-2002) [...] (DELCOR et al., 2004). Estudo 5 – Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória da Conquista (2001-2002) [...] (Reis et al., 2005). Estudo 6 – Professores da Rede de Ensino Público Municipal de Salvador (2006) [...] (SOUZA, 2008). Estudo 7 – Professores da rede pública municipal de ensino fundamental e médio de Salvador (2006-2007) [...] (CEBALLOS, 2009). Estudo 8 – Professores da Rede Particular do Ensino Fundamental e Médio, atendidos no sindicato da categoria em Salvador (2002-2003) [...] (FARIAS, 2004). (ARAÚJO; MACHADO, 2009, p. 429-430).

[23] Essa constatação foi feita também por Sousa (2015, p. 92-93): "Sem surpresa, verificamos que [...] mais de 90% dos professores que responderam ao questionário são do sexo feminino.".

[24] "Para ejercer la docência la vocación bastaba; que era una profisión que no demandaba conocimientos complejos ni aprendizaje permanente, tampoco uso de recursos tecnológicos y que, además, era um trabajo de 'médio tempo'".

Historicamente, a educação é um excelente exemplo da "[...] divisão arquetípica do Estado" (BOURDIEU, 2016, p. 123): "[...] sua mão direita sendo paternalista, familiarista e protetora enquanto sua mão esquerda, voltada para o social." (Ibid., p. 123). Observa-se claramente que essa divisão sexual do trabalho explicita uma divisão social das tarefas:

> Aos homens cabem as tarefas mais qualificadas, mais gratificantes e mais bem remuneradas; às mulheres cabem as tarefas dos cuidados com o corpo e uma boa parte das chamadas tarefas relacionais, bem como as de limpeza, arrumação, subalternas etc. (DEJOURS, 2014, p. 56)

Às mulheres coube a incumbência do cuidado com o outro. A família era – e ainda é em alguns ou em muitos contextos – umas das instâncias principais (além da escola e da igreja) da reprodução e consequências dessa divisão sexual. Como afirma Bourdieu (2016, p. 120),

> É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual, do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem.

Assim, podemos identificar algumas das dificuldades relacionadas à categoria docente. O fato de ser exercida em sua maioria por mulheres colabora para aumentar as implicações de ordem econômica sobre essa categoria de profissionais, pois historicamente, elas recebem menores remunerações que os homens. O que ocorre devido ao fato de que em nossa sociedade:

> A força de trabalho é sexuada, sendo que o próprio trabalho possui gênero. Tal enfoque permite perceber que a estrutura patriarcal de nossa sociedade auxilia na tessitura dos campos ocupacionais, alocando sujeitos em postos mais ou menos valorizados socialmente, de acordo com seu gênero. O que determina o trabalho feminino não é o trabalho tomado a partir de suas exigências técnicas e de conhecimento, e sim, a sua posição no ranking de (des)valorização ocupacional do mercado. Assim, é o próprio trabalho que passa a ser apreciado e avaliado de acordo com os valores sociais atribuídos ao ser homem e ao ser mulher, não sendo assim, ela que o desvaloriza: a mulher tem acesso a ele e o executa por ter ele já se mostrado desvalorizado como mercadoria. (FONSECA, 1996, p. 71)

É nessa mirada histórica que se desvela uma intenção marcadamente patriarcal-machista de uma narrativa de abnegação. Abnegação, palavra que significa:

> [...] a negação de si mesmo e a disposição de pôr-se a serviço dos outros ou de Deus, com o sacrifício dos próprios interesses. Assim é descrita essa noção no Evangelho (Mat., XVI, 24; Luc, IX, 23): 'Se alguém quer vir após mim, renuncie a si mesmo, e tome cada dia a sua cruz'. Essa negação de si mesmo, porém, não é a perda de si mesmo, mas, antes, o reencontro do verdadeiro 'si mesmo', como se explica no versículo seguinte: 'pois quem quiser conservar a sua vida, perdê-la-á; mas quem perder a sua vida por mim, salvá-la-á'. Por isso nos Evangelhos, a noção de abnegação não é uma noção de moral ascética, mas exprime o ato da renovação cristã, pelo qual da negação do homem velho nasce o homem novo ou espiritual. (ABBAGNANO, 1998, s/p)

Quando tratamos de saúde de professoras, não podemos deixar de colocar em discussão, portanto, a sua condição social, identificando os papéis que desenvolvem além da docência, pois a vida dessas mulheres, em nosso país, é desafiante. Elas se desdobram para dar conta do trabalho doméstico e, muitas vezes, como únicas responsáveis por filhos(as), marido, pais, irmãos, sogros, outros. Cabe ressalvar que ainda levam atividades docentes – planejar aulas, preparar atividades, corrigir avaliações etc. –, para executar no ambiente doméstico, ampliando assim a carga horária de trabalho.

Estes fragmentos narrativos são também ilustrativos da responsabilidade de gênero, das preocupações que essas mulheres-professoras têm em relação ao destino de seus filhos, seja em relação à saúde, à educação, ou seja, a tudo que possa significar em maior bem-estar.

> Angústia e medo. O dia foi tenso. O que faço agora? Meu corpo marcado pela psoríase me fez refletir sobre a minha condição no mundo. Sou atravessada pelas preocupações com a educação do meu filho. Ainda não consegui avançar no objetivo de viver novas experiências com ele. Penso no dia de ontem e acredito que esse mal-estar vai ceder espaço para momentos de alegria. (RS, Diário de pesquisa-formação, 17/09/2019).

> Saí de licença e, quando voltei, já não era mais a mesma. Tive um bebê, passei por violência doméstica, estava muito abalada, depois perdi meu segundo amor em um acidente. Diagnóstico de tumores pelo corpo. Voltei a trabalhar tendo que morar na cidade sozinha com um bebê e uma *verdadeira carga, inclusive financeira*. *A prefeitura paga muito mal.* Minha mãe havia deixado de falar comigo porque não queria voltar para a religião dela.

> Como cada ambiente mexe com a gente de modo diferente, teve uma escola que o ambiente provocou e *levou meu emocional ao limite.*
> Voltar ao trabalho não foi opcional. Eu precisava. Minha filha enfrentava problemas de saúde e *eu precisava do dinheiro extra para o tratamento.*
> *Me sentia morta-viva! Em sala de aula, ambiente de trabalho hostil e tantos problemas, tudo parecia estar contra mim.*
> Até que consegui carga horária extra em outra escola e conheci uma equipe muito solidária. Fui retomando laços com algumas pessoas que conviveram comigo na adolescência. Isso ajudou a me equilibrar. (SP, Diário de pesquisa-formação, 2019, grifos meus)

Observa-se que a dimensão materna parece orientar também o aumento de carga horária, motivação para a permanência no trabalho sob a imposição da questão financeira. A explicitação do mal-estar sentido por SP encontra sua maior expressão nesta frase: “Me sentia morta-viva!”. Essa frase nos conduz a pensar no quanto nos forçamos psiquicamente no trabalho por necessidade financeira.

Tardif e Lessard, em seu livro *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, explicitam alguns aspectos que caracterizam esse fenômeno, enfatizando questões que envolvem a noção de “cuidado”.

> [...] ao estudarmos a saúde das mulheres trabalhadoras tendo como uma das referências as relações de gênero, podemos perceber que os seus problemas de saúde têm relação com exigências de dois âmbitos: o do trabalho doméstico e o do trabalho assalariado. Neste último, às exigências específicas de cada processo de trabalho se somam as demandas de qualidades tidas como femininas, tais como *a abnegação,* a paciência, a responsabilidade, a incansabilidade. A combinação dos efeitos mais desgastantes do trabalho doméstico e do trabalho assalariado gera um esforço contínuo por parte das mulheres e impossibilita uma reposição adequada de sua capacidade de trabalho. Gera também uma constante ansiedade diante do risco de não cumpri-las (*sic*) satisfatoriamente. (BRITO; NEVES, 2011, p. 32-33, grifo nosso)

As professoras, em geral, trabalham na escola e em casa; nesta, além das atividades relacionadas ao trabalho docente, elas desenvolvem também as atividades que se caracterizam como trabalho doméstico.

Na pesquisa realizada entre 2014 e 2015, com professores e professoras de classes multisseriadas, Sousa informa que dos 118 respondentes, 91 foram do sexo feminino (2015). Outro dado relevante apontado por ela foi a média de 12h semanais de carga horária destinada à atividade docente fora do estabelecimento educativo

(SOUSA, 2015, p. 116), sendo exercida no espaço doméstico. Ela ainda ressalta que as professoras nas entrevistas narrativas desvelaram o difícil itinerário da profissão, os dilemas que vivem na gestão da casa e da sala de aula.

São muitas as questões que sobrecarregam a vida docente e, cada vez mais, devido às novas exigências nesse território do trabalho docente, geram mal-estar e adoecimento (físico, psíquico e social). Nesse cenário, evidenciam-se a sobrecarga de trabalho e seus reflexos na saúde dessas mulheres.

Todas as professoras-colaboradoras da referida pesquisa trabalhavam nestes dois locais: casa e escola. Defendo, nessa perspectiva, que a questão de gênero não pode ser negada ou colocada em segundo plano, trata-se de uma categoria importante para a compreensão da relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente. Apple (1987, p. 5) corrobora com esse pensamento, quando afirma:

> [...] professores não são somente pessoas situadas numa classe. São também pessoas situadas num gênero específico, algo que é demasiado frequentemente negligenciado por muitos pesquisadores. Esta é uma omissão significativa. Uma conclusão notável é evidente, a partir das análises do processo de proletarização. Em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens. Isto pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante.

Deve-se considerar que, além deste tempo extra, “uma vez que a docência é exercida majoritariamente por mulheres, [...] é necessário rever o peso que o trabalho doméstico representa como carga de trabalho adicional” (ROBALINO, 2012, p. 377).

Infelizmente, a narrativa de abnegação docente ainda é forte, criando uma espécie de conformismo no seio da categoria e de repúdio da sociedade pelas lutas legítimas por melhores condições de trabalho, como as greves. Nós mesmas nos sentimos mal, de certo modo, em “abandonar” nossos(as) alunos(as) “à sorte”. Exemplo disso é o que assistimos neste tempo de pandemia, pois, mais que nunca, a narrativa é que para sobreviver muitos(as) precisam da escola, não por conta do conhecimento, mas para se afastar da violência da família e da comunidade, da fome. Refiro-me a alunos e alunas da escola pública brasileira hodierna, embora alguns desses efeitos também sejam encontrados no sistema privado. Diante disso, entendo

que a tarefa de discutir a noção de *cuidado de si* no território do trabalho docente contemporâneo trata-se de um enorme desafio.

Deslocar-se desse sistema patriarcal não é simples, ainda hoje tem um preço alto. O movimento feminista é cada vez mais importante, não apenas para continuar rumando na perspectiva da transformação, mas para barrar movimentos retrógrados, como o que decorre da última eleição presidencial, que colocou no poder a representação fiel desse sistema. Como fruto das lutas pela igualdade/equidade de gênero, as mulheres passaram, por exemplo, a ter direito ao voto amplo, à licença maternidade, ao exercício de profissões que não se limitam às que as colocavam/colocam como responsáveis pelo Estado Social, "[...] como enquanto destinatárias privilegiadas de seus cuidados e de seus serviços." (BOURDIEU, 2016, p. 123). Ainda há muito a ser feito nesse sentido.

No que diz respeito ao trabalho docente, é notório que este tem contribuído para, de certo modo, fazer furos nessa cultura de abnegação. Quantas de nós não fizemos desses furos passagens para outros modos de viver, exigindo dessa cultura respeito pelo nosso gênero? Entretanto, o esforço demasiado para dar conta de demandas do trabalho docente e do trabalho doméstico tem ocasionado problemas de saúde físicos e psíquicos.

Sousa (2015) em sua pesquisa sobre condições de trabalho, com base nas entrevistas narrativas com 11 professoras de classes multisseriadas, apresenta alguns aspectos do cotidiano dessas mulheres que denunciam fatores de risco à saúde, desde os relacionados a problemas infraestruturais a de grande impacto psíquico como os sentimentos de impotência, de solidão, da falta de reconhecimento, insatisfação, sofrimento.

Esteve (2011, p. 103) observa com base no estudo que desenvolveu entre 1982 a 1989, durante sete anos, que "[...] as mulheres aparecem significativamente mais afetadas nas baixas por enfermidade."[25] (ESTEVE, 2011, p. 103, tradução minha), com exceção das enfermidades digestivas e cardiovasculares, em que há "uma maior incidência percentual no grupo de homens [...]"[26] (Ibid., p. 103, tradução minha).

[25] "[...] las mujeres aparecen significativamente más afectadas en las bajas por enfermidade".
[23] "una mayor incidencia porcentual en el grupo de hombres [...]".

Essa constatação merece atenção e reflexão, afinal não seria uma causa disso o fato de ter que desempenhar mais papéis, inclusive em casa na estruturação do trabalho doméstico seguindo os mandamentos da sociedade patriarcal?

Na esteira de Araújo e Carvalho (2009, p. 442), afirmo que o trabalho doméstico é um "[...] elemento relevante para a análise da relação entre o trabalho e a saúde das mulheres." O que nos faz interrogar essa realidade, tendo em vista as mudanças pelas quais a esfera do trabalho docente e a do trabalho doméstico têm passado, nessa linha de Apple:

> [...]. Considerando a modificação das relações patriarcais e a intensificação do trabalho no ensino, qual o impacto que isto poderá ter fora da escola? Se tanto tempo é gasto em tarefas técnicas na escola e em casa, é possível que menos tempo esteja disponível para o trabalho doméstico em casa? Outras pessoas na família podem ter que assumir a carga, desta forma desafiando parcialmente a divisão sexual no trabalho doméstico. Por outro lado, a intensificação do trabalho docente pode resultar daí, podem ter exatamente o efeito oposto. Pode aumentar a exploração de trabalho não-pago na casa, através do mero acréscimo ao que fazer, sem, inicialmente, alterar as condições na família. Em qualquer caso, tais condições levarão a mudanças, tensões e conflitos fora da esfera em que as mulheres se engajam em trabalho pago [...]. Mostrar a relação entre a casa e o trabalho e a crescente intensificação em ambos pode constituir uma forma de demonstrar as conexões entre essas duas esferas e entre classe e gênero. (APPLE, 1987, p. 12-13).

Nesse sentido, convém refletirmos sobre uma das questões postas por Apple na citação acima, por considerá-la de grande importância nessa análise das condições de trabalho de professoras: "[...]. Se tanto tempo é gasto em tarefas técnicas na escola e em casa, é possível que menos tempo esteja disponível para o trabalho doméstico em casa?" (APPLE, 1987, p. 12)

> Quando cheguei em casa, após o primeiro turno de trabalho na escola, me deparei com um ambiente caótico – sujo, bagunçado com prato, copo e caneca quebrados pelo cachorro. Iniciei imediatamente a organização desse ambiente. Precisei interromper para buscar meu filho na escola. Deixei o arroz no fogo e lá fui eu. Assim que chegamos fui terminar de preparar o almoço. Quando estávamos almoçando meu filho lembrou que precisava ir para a escola fazer uma segunda chamada que seria aplicada às 14:00. Ok. Respiro. [...] (RS, Diário de pesquisa-formação, 07/10/2019)

Ao pensar sobre esse “tempo do trabalho docente” que atravessa o “tempo doméstico”, delineio duas proposições: 1) uma outra organização do tempo gasto nessas tarefas técnicas, fazendo valer o direito a 1/3 da carga horária para atividades extraclasse, como previsto no § 4º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Infelizmente, em muitos municípios as(os) professoras(es) de Educação Infantil e dos Anos Iniciais, em especial, não gozam desse direito constitucional; 2) uma outra organização do “tempo doméstico”, com a divisão de trabalho da casa – arrumação, limpeza, cuidados relacionados aos filhos e filhas etc. –, entre os que dividem esse espaço, como estratégia para a equidade de gênero, transcendendo essa ótica machista patriarcal de que cabe à mulher, exclusivamente, os afazeres domésticos, o que poderia evitar/amenizar problemas relacionados à sobrecarga de trabalho. “Outras pessoas na família podem ter que assumir a carga, desta forma desafiando parcialmente a divisão sexual no trabalho doméstico” (APPLE, 1987, p. 12). Embora, às vezes, na composição familiar tenha apenas a mulher e criança(s), o que impõe a essa mulher a assunção das obrigações domésticas.

Deve-se, nesse sentido, ter como pano de fundo que a condição biológica feminina não implica submissão e que esses trabalhos domésticos são parte da organização familiar, cabendo-os a todos os membros, independente da orientação sexual deles(as). É bom destacar que havendo condições financeiras, parte das demandas do trabalho doméstico pode ser delegada a profissionais como empregado(a) doméstico(a), babá dentre outros. Mais uma vez o aspecto salarial precisa ser realçado. E, conforme Robalino (2012, p. 377), “[...] é necessário rever o peso que o trabalho doméstico representa como carga de trabalho adicional. [...].”

A questão de gênero, portanto, por se tratar de uma categoria importante para a compreensão do âmbito social – estado civil, fonte de ingresso econômico, responsabilidade econômica no lar, cargas familiares – dessas mulheres-professoras, precisa ser amplamente colocada em debate em pesquisas que tratam da saúde docente.

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE SAÚDE E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA RPMEVa (BA):

cotidiano docente e experiências do adoecer

> Quanto aos que sofrem por causa da intensificação do trabalho, por causa do aumento da carga de trabalho e da fadiga, ou ainda por causa da degradação progressiva das relações de trabalho (arbitrariedade das decisões, desconfiança, individualismo, concorrência desleal entre agentes, arrivismo desenfreado etc.), estes encontram muitas dificuldades para reagir coletivamente.
>
> Dejours (2017b, p. 43)

CAPÍTULO III

Em função de “uma sociedade global, marcada por um desenvolvimento paradoxal, na qual a riqueza e a pobreza aumentam, assim como o conhecimento e a ignorância, a criação e a destruição, o bem-estar e o sofrimento, a proteção e a insegurança” (GAULEJAC, 2020, p. 31), vem ocorrendo mudanças no mundo do trabalho que têm degradado as condições laborais, gerando, consequentemente, quadros de adoecimento que preocupam.

Essas mudanças no mundo do trabalho nas últimas décadas, especialmente, pela lógica neoliberal e pelos modelos de produção e de gestão, impactam o trabalho docente pelo que delas resultam como precarização, fenômeno que deformam ainda mais suas condições e aumentam os processos de adoecimento. Conforme Ramos e Souza (2017, p. 14),

> Podemos concluir que o processo de transformação do trabalho docente de maneira geral, determinou mudanças no processo educacional, adaptando o processo de ensino ao modo de produção capitalista, na sua fase neoliberal. Para que essas modificações educacionais acontecessem foram realizadas reformas educacionais, que levaram a uma flexibilização e autonomia do trabalho docente, entretanto, implicaram numa intensificação do trabalho do professor e no aumento de funções atribuídas, distanciando muitas vezes, do principal objetivo da escola.

As professoras e o professor, ao escreverem sobre a relação entre processos de adoecimento e suas condições de trabalho em seus diários, mostram como o cotidiano docente vem sendo impactado por essas transformações.

3.1 Cotidiano docente e condições de trabalho

O cotidiano do(a) professor(a) compreende diversas práticas associadas à natureza, à produção e ao desenvolvimento do trabalho docente. De tal modo, que ao buscar apreender esse cotidiano, se faz necessário compreender o trabalho docente objetiva e subjetivamente. Vários elementos conformam essas práticas: organização, planejamento, registros didático-administrativos, recursos materiais, outros.

O cotidiano docente está circunscrito no cotidiano escolar. Ele é constituinte do espaço-tempo de intersecção entre o ensino e a aprendizagem. A aula é o momento primordial de materialização das relações entre professor e aluno. A aula é uma construção que se ergue da concepção de ensino que o(a) docente possui. Uma

concepção de ensino é fruto de interações que acontecem com Filosofia, Sociologia, Antropologia, Ppsicologia. Quando nos perguntamos: o quê, pra quê, por quê, como, quando, com o quê, passeamos sobre esses e outros campos. É preciso entender que sociedade se almeja e que sujeitos são necessários nessa sociedade. Mas, tão importante quanto se saber que sociedade e que sujeitos almejamos com a formação, a docência nos ensina o que é saber, que sociedade temos e quem são os sujeitos em formação, que histórias eles carregam consigo.

Os diários nos reportam a uma trama de situações imprevistas no cotidiano escolar, que colocam à docência desafios mais ou menos aceitáveis. A professora VP, por exemplo, faz durante os três meses de escrita diária uma descrição minuciosa dos principais acontecimentos que atravessam sua docência, chamando a atenção para aspectos que geram angústia e desencadeiam processos de adoecimento. Encontram-se em seu diário frases do tipo: “fiquei muito triste com isso”, “é um dilema para o professor”, “são tantas coisas com as quais o professor se depara no cotidiano que são desrespeitosas”, “o que eu estou fazendo aqui exatamente?”, “fiquei muito angustiada com aquilo”, “ficamos muito assustadas com a cena”, “é necessário fazer greve de silêncio”, “A escola se tornou um lugar demasiadamente vulnerável”, “queria me intimidar”, “é muito frustrante”, dentre outras. A maioria dessas frases se relaciona com o perfil discente da escola onde leciona. Seus escritos desvelam sua preocupação constante com alunos(as) e o modo como se sente atingida cotidianamente por eles(as).

Ao finalizar a escrita do seu diário, a professora SP apresenta uma narrativa que explicita cenas do cotidiano que desvelam problemas na organização escolar. Depreende-se de sua narrativa sua luta para conseguir equilibrar-se nesse cenário. Ela o descreve nestes termos:

> Mudei de escola
> Tudo parece bem, mas percebo que o convívio entre eles não é bom.
> Todos os vícios e tratos negativos de onde vim aqui também tem.
> Só mudou o endereço!
> Cheguei para assumir o trabalho já iniciado por uma professora que não tem planejamento, não dá aula, não passa atividade para os alunos, *todos falam mal dela*.
> Um verdadeiro absurdo.
> Os professores vão às 07:20 para a sala dar aula, a maioria chega nesse horário.
> Não tem como, com essa cultura organizacional manter harmonia.

> *Os funcionários brigam entre si*. Desafiam a autoridades dos gestores. Só fazem o que querem.
> *Desordem, loucura...*
> O último *gestor roubou a escola e a deixou em dívidas*.
> *Não há maquinário digital, nada, tudo quebra aqui.*
> Parece um *lugar amaldiçoado!*
> Professores com diploma que não sabem o conteúdo para dar aula e cheios de arrogância!
> Querem que eu vá até a secretaria falar das condições da escola!
> Acabei de chegar, já me colocaram em situação difícil. Como é que vou defender professores com esse currículo?!
> Eles não se respeitam. Os alunos e a comunidade falam mal deles... loucura.
> Por não falar nada e nem me envolver e por não concordar com a forma desrespeitosa que falaram com o secretário e prefeito, *estou sendo hostilizada.* (SP, Diário de pesquisa-formação, 2019 – grifos meus).
> [...]
> Mas a vida insiste no carrossel, você sempre volta ao ponto de origem. Não para de girar. Sempre acontece algo que desequilibra. Ficamos o tempo todo equilibrando e desequilibrando. (SP, Diário de pesquisa-formação, 2019).

SP parece viver a profissão docente numa corda bamba, na qual necessita criar disposições de equilíbrio para se manter nela. Algumas quedas bruscas parecem ter lhe deixado machucada demais, o que exige dela esse olhar de espectadora. Infelizmente, seu olhar parece se mirar com maior atenção em aspectos negativos do cotidiano docente.

Há dois momentos em sua narrativa que apresenta uma memória afetiva agradável, os quais comunicam sua aceitação no ambiente de trabalho: o primeiro momento na entrada na profissão, em seu primeiro ano de trabalho; e o segundo, quando conheceu uma equipe, segundo ela, “muito solidária”, após conseguir carga horária extra em outra escola. Mas, essa equipe “deixou” de ser vista como “solidária” a partir de algumas vivências difíceis com colegas e gestores da escola. Sobre essa mudança, ela usa a metáfora do carrossel para dizer do perder o equilíbrio no ato de estar girando. Foi essa mudança que a motivou a solicitar uma vaga em outra escola.

Neste excerto, a professora VP ao se referir à escola onde trabalha atualmente, pontua problemas relacionados ao aspecto infraestrutural e a sua percepção sobre a falta de pertencimento da comunidade à escola.

> A escola X é uma escola espaçosa, agradável, bonita. No entanto, muito mal-cuidada. As infiltrações, a pintura horrível. A comunidade não tem o sentimento de pertencer à escola.
> Vai ano, vem ano, os meninos retornam de férias e a escola nem uma pintura sequer para recepcionar os alunos. (VP, Diário de pesquisa-formação, 04/12/2019)

Em seu diário, VP descreve o que observa cotidianamente na escola, apresentando diversas causas do que inicialmente declarou: “na área profissional as angústias são inúmeras”. Destaco a seguir, alguns excertos que colaboram com a compreensão desse quadro de angústias, este que expressa de maneira incisiva determinantes específicas do trabalho docente que deflagram sofrimento e adoecimento.

> Ultimamente somos surpreendidos por visitantes cotidianamente, eles pulam o muro, escalam as paredes, entram na sala [de aula]. Fumam próximo às salas, a fumaça entra sempre; é necessário mudar os alunos de sala quando isso acontece.
> É uma situação tão embaraçosa e constrangedora, que o próprio professor precisa gerenciar. Quando alguns estão dispostos a nos ouvir, eles dão licença quando solicitados. Outras se inflamam. É muito complicado. Esse é um dos fatores agravantes que tem interferido na aprendizagem dos estudantes. (VP, Diário de pesquisa-formação, 17 /10/ 2019).

> Os estudantes não querem mais copiar as atividades. Eles fotografam. E se o professor não deixar, eles fotografam o professor em suas atividades e eles acham que é algo totalmente cabível. Mas não é. Por esta razão já deixei claro: ‘não tire fotos da minha pessoa’. Mesmo porque o uso de imagens sem o consentimento é crime, poderá responder judicialmente, podendo assim pagar uma indenização a pessoa que teve invadida a sua privacidade. (VP, Diário de pesquisa-formação, 22/10/ 2019).

> Ao chegar na sala de aula foi notório que algo fora do habitual estava a acontecer. Os meninos e parte das meninas comiam o sal e alguns deles cheiravam. Alguns deles com os olhos vermelhos.
> - Deixa eu beber água pró.
> Solicitei que o responsável pelo sal o guardasse, por gentileza. Para minha surpresa, ao fazer a notificação – Falei, ao mesmo tempo notificando: fulano (?) responsável pelo..., antes de ser pronunciada “sal”, ele afirmou: - responsável pela droga.
> Fiquei muito triste com isso, uma vez que ele é uma criança e já tem a mentalidade para essas coisas.
> Então, solicitei a diretora que chegasse até a sala para ter conhecimento, uma vez que muitas crianças participaram do evento. Caso alguns pais fossem até a escola, eu estaria respaldada, pois o ocorrido foi comunicado à direção da escola. Pasmem... Então o menino retornou à sala alguns minutos depois e afirmou aos colegas:

- A diretora comeu do sal também. E, em tese, nada foi feito em relação à atitude do menino, nada foi feito, os responsáveis não foram comunicados.
Esta turma é muito complexa, os alunos são muitos, ou seja, a sala não tem espaço suficiente para acomodá-los devidamente. Eles têm muita energia, tem potencial. Contudo, [devido] a forma a que eles foram submetidos em uma sala tão cheia o rendimento foi comprometido. Renderam muito pouco. (VP, Diário de pesquisa-formação, 23 de outubro de 2019).

Além de tudo isso, tem um aluno que desde o início do ano faz isso e algo mais... Ele entra na sala, agride os colegas menores. Diz liberdade ao professor. Anda com um sorriso maquiavélico o tempo todo. É a personificação da maldade, da falta de compromisso e de respeito. (VP, Diário de pesquisa-formação, 25/10/2019).

Na verdade, é um dilema para o professor trabalhar com os que estão na sala de aula ou que estão fora da sala atrapalhando o andamento dos trabalhos! (VP, Diário de pesquisa-formação, 31/10/19)

Uma coisa que sempre me deixou intrigada este ano foi a falta de autoridade da escola enquanto instituição. (VP, Diário de pesquisa-formação, 05/11/2019)

O aluno já é birrepetente, não faz atividade alguma, não para na sala. Exatamente neste dia ele se achou no direito de ficar com dois colegas na frente da sala do sétimo ano A, tumultuando, colocando apelido nos colegas. Não achando o bastante, o referido aluno entrou na sala fazendo gestos obscenos com o colega da sala bem menor e mais novo que ele, causando assim constrangimento a todos presentes. Foi algo totalmente desconfortável. Por mais que eu solicitasse que dessem licença eles permaneceram. Então, o mesmo aluno se referiu a um aluno do sétimo ano A: 'Ei fulano, cabeça da minha (?)', ele completou a frase. Então solicitei aos dois que estavam com ele que fossem para a sala deles. E levei o caso dele até a direção, mas ficou por isso mesmo. (VP, Diário de pesquisa-formação, 23/11/2019).

Quando eles pegam o ferro da cadeira afirmam que vão fazer isso, vão fazer aquilo. As meninas brigam por causa de namorados. Trançam-se no meio da rua com a farda da escola. Fazem o vídeo e jogam na rede. (VP, Diário de pesquisa-formação, 02 de dezembro de 2019).

A escola se tornou um lugar demasiadamente vulnerável. O mesmo visitante que passeia pelos corredores da escola e entram na sala. É o mesmo que consome droga naquele espaço do lado de fora. Mas os alunos têm contato com a fumaça uma vez que entra pelo telhado e pelos cobogós as fumaças.
Eles escalam a parede como homem-aranha e entram na sala. (VP, Diário de pesquisa-formação, 03/12/2019).

Tudo parecia estar tranquilo, pacífico e sereno. Mas essa foi apenas a primeira impressão, era o dia da avaliação da III unidade de Ciências. Solicitei a turma que se organizassem em filas. Então fui direcionando e mudando alguns de lugares.

Quando a sala estava quase toda organizada, ou seja, 70% da turma estavam devidamente organizados. Apenas três alunas se recusaram a mudar de lugar. Isso foi o suficiente para criar um certo tumulto. E solicitei mais uma vez e elas não mudaram de lugar. Então uma garota foi até a direção e à coordenação se vitimando [com o discurso de] que eu não tinha entregado a avaliação a ela. Então a coordenadora veio averiguar o ocorrido. Eu expliquei a situação, afirmando que era algo muito simples de ser resolvido, então uma das três mudou de lugar e duas ficaram decididas a resistir à solicitação. Então, não entreguei a avaliação. Fiquei esperando elas mudarem de lugar, elas não mudaram.
Então, a coordenadora e a diretora conversaram com a professora da disciplina para dar mais uma chance às duas meninas. Elas não valorizaram a oportunidade, chegaram na sala dos professores e ficaram a insultar a professora por inúmeras vezes. No final, perderam a última chance. (VP, Diário de pesquisa-formação, 05/12/2019).

As duas meninas sempre passam por mim fazendo caras e bocas, além de resmungar. Elas podem passar dez vezes no mesmo dia a reação é a mesma. (VP, Diário de pesquisa-formação, 06/12/2019)
A nossa clientela é de uma imaturidade. Muitos já internalizaram que para conseguir o que quer, é só bater o pé. E a vontade deles se concretiza.
A mesma forma que é a relação em casa, ou com vizinhos, amigos e colegas, eles transpõem de igual modo para o professor.
Alguém na sala de aula terá que se comportar com o adulto. Fora da sala também. Ao contrário, o espaço escolar se transforma em um espaço insustentável. Por esta razão, é necessário se posicionar sim. Deixar claras as coisas. Não é picuinha de professor, é deixar claro que o mundo tem sua própria órbita. E não está sobre as nossas leis. Quanto mais cedo os estudantes compreenderem que a escola não é a extensão de casa, melhor será a convivência entre docentes e discentes. Tem coisas que em casa é cabível. Contudo, na escola não é.
A escola enquanto instituição não deve se adequar aos caprichos do aluno, é o contrário. Caso os estudantes continuem a ditar as regras, a escola deixará de ser escola. (VP, Diário de pesquisa-formação, 09 de dezembro de 2019).

Quando eu era pequenina, eu ouvia um programa de rádio e o locutor perguntava: pais, mães, vocês sabem onde estão seus filhinhos?
Naquela época, os pais sabiam, mas hoje não sabem. Principalmente as meninas. Saem de casa, muitas vezes falam que irão para a escola. E não vão. Outras vezes saem da escola e desviam do caminho de casa.
As drogas lícitas e ilícitas chegam precocemente na vida dessa juventude. A rebeldia é um indicador que algo não está devidamente caminhando bem. Muitas dormem fora de casa. E a família, quando é chamada na escola, afirma não saber o que fazer. Que não aguenta mais com o filho e com a filha. De quem é a culpa? (VP, Diário de pesquisa-formação, 10/12/2019).
O papel da família é da família. O papel da escola não é fazer o papel da família. O aluno não ouve um ‘não’ em casa, quando ouve do professor quer colocar a escola abaixo e acabar com o professor. (VP, Diário de pesquisa-formação, 15/12/2019).

> O que transborda o copo é a última gota. São tantas coisas com as quais o professor se depara no cotidiano que é desrespeitoso que requer o nosso posicionamento. Do contrário, deixaremos de ser quem somos. (VP, Diário de pesquisa-formação, 06/11/2019).
>
> Se a direção não se posiciona o que poderá eu fazer? Tentar fazer o meu trabalho, mas algumas fobias têm se desenvolvido. (VP, Diário de pesquisa-formação, 19/11/2019).
>
> A mãe esteve na escola com a aluna problemática. Então, a mãe perguntou em quantas disciplinas ela teria ficado [em recuperação]. Então, ela falou com muito atrevimento: 'e em inglês, infelizmente'. E olhou para mim com a carinha de poucos amigos. Queria me intimidar já que estava com a mãe. Então, eu falei: 'oh minha querida, não quer fazer a avaliação de inglês não faça. Se a disciplina não fosse importante, não estaria no currículo escolar'.
> Então, ela sempre falando coisas sobre mim. Uma coisinha aqui, uma coisinha ali. E eu suportando. (VP, Diário de pesquisa-formação, 13/12/2019).
>
> É muito frustrante perceber o quão sem compromisso esta juventude atual está. [...] Então, no decorrer da III unidade, desistiu de frequentar as aulas.
> E tem aqueles pais bem ausentes. Quando chega o período da reorientação, eles vêm perguntar se o(a) filho(a) está aprovado.
> Ah, quanto interesse repentino. Meu desejo é este interesse no decorrer do ano inteiro. (VP, Diário de pesquisa-formação, 18/12/2019)
>
> É algo tão desgastante e ao mesmo tempo tão desnecessário. Há uma necessidade de rever muitas coisas logo na jornada pedagógica para analisar os processos avaliativos. Essa história que disciplina A tem peso (x) e disciplina B é peso (y) não reprova. O professor fica com a total responsabilidade sobre o veredicto que poderá trazer grandes consequências. Um processo jurídico por exemplo, por levar à reprovação um aluno que perdeu em uma disciplina nada relevante de acordo com a ótica do Conselho de Classe. (VP, Diário de pesquisa-formação, 19/12/2019)

Nota-se que a professora VP se sente bastante afetada no cotidiano docente pelo comportamento inadequado aos objetivos pedagógicos de alunos(as) que fogem da representação de escola construída no âmbito sócio-histórico. As cenas narradas situam inúmeros problemas oriundos de conflitos que envolvem diversos atores, a exemplo de alunos(as), direção, coordenação, pais/mães/responsáveis de alunos(as), "visitantes" (pessoas ligadas ao tráfico de drogas, geralmente adolescentes).

A narrativa de RS se assemelha à de VP em alguns pontos.

> Há uma desordem instalada. Hoje mesmo intervi em duas situações: reunião com responsáveis dos alunos do 6º ano A para tratar de casos de furtos; reunião com o responsável de um aluno que pulou o muro da escola para filar aula. Telefonema para a mãe do J. para informar que ele não estava bem (chorando) – uma colega me disse que ele tem se cortando e demonstrando sofrer depressão. (RS, Diário de pesquisa-formação, 21/10/2019).

> Como me afetar menos com o cotidiano escolar e suas narrativas? Histórias que me tiram do eixo, que me indagam. Como agir? Como ajudar os alunos? Automutilação, rebeldia, envolvimento com droga, desrespeito, bagunça, sofrimento, ameaças, conflitos. O que fazer? Não se trata meramente de cumprir horários, de preparar atividades. É mais do que isso, é maior do que nossa vontade de fazer acontecer. (RS, Diário de pesquisa-formação, 22/10/2019).

Nas cenas cotidianas ilustradas, constata-se que o novo perfil discente aparece como um determinante de mal-estar docente. Para Assunção e Oliveira (2009, p. 360), na contemporaneidade,

> Os professores convivem com a fragilidade da relação de seus alunos com o processo de aprendizagem, pois a abertura da escola a novos contingentes da população trouxe problemas inusitados. As restrições de acesso do universo familiar à cultura escolar e o consumo de produtos culturais de massa sob o signo da imagem e do som estão na base dos comportamentos alheios aos objetivos pedagógicos.

Essa fragilidade é sentida na relação entre alunos(as) e professores(as). No dia 31 de outubro de 2019, RS escreveu em seu diário uma reflexão sobre uma situação de conflito entre uma colega professora e algumas alunas.

> Chamou-me ainda atenção a narrativa da professora C ao se referir a competição com alunos que 'só querem bagunçar', dizendo-me que ela venceu. As alunas me disseram que a referida professora grita, sempre está nervosa em suas aulas [...], percebo que não estamos sabendo lidar com a realidade, com esses aspectos que geram caos no cotidiano escolar. (RS, Diário de pesquisa-formação, 31/10/2019)

Para ela, a escola tem apresentado dificuldades em lidar com a realidade desse novo perfil de alunos. Sobre esse novo perfil de alunos, que fora também apresentado na narrativa de SP, BS, SC – de uma forma menos detalhada que a de VP, mas não menos importante –, se faz necessário mencionar o que ocorreu com a escolarização a partir da constituição brasileira de 1988, com as imposições dos discursos liberal e neoliberal.

Aqui no Brasil, desde a Constituição de 1988 (artigo 205), a educação passou a ser um “direito de todos” e “dever do Estado e da família”; um pouco tardiamente em relação a outros países, colocando às escolas novos desafios, já que os considerados “estranhos” também passaram/passarão a fazer parte. “No momento atual, a massificação de sistema de ensino já não permite assegurar a todos os alunos nem o “êxito” nem sequer um trabalho de acordo com seu nível de titulação.”[27] (ESTEVE, 2011, p. 36, tradução minha). Destarte, com as céleres mudanças na sociedade, os(as) profissionais da Educação passam a sentir as consequências no trabalho que realizam. Segundo Esteve (2011, p. 32, tradução minha), “[...] a mudança acelerada do contexto social acumulou as contradições do sistema educacional. O professor, como rosto humano desse sistema, reclama de desconforto, cansaço, confusão.”[28]

Num país em que a desigualdade social é uma marca histórica, o mal-estar é, sem dúvida, uma constante. “Estranhos” ou “desiguais”, esses que não são os que estão de acordo com os “mapas cognitivos, estéticos e morais” (BAUMAN, 1998) da sociedade vigente são vulneráveis em todos os aspectos, são eles que não gozam do direito à educação de qualidade, à saúde, à segurança. São estranhos os moradores das favelas, de bairros periféricos, os ciganos, os índios, os sem-terra, os sem-teto, os sem-tudo; são estranhos os vagabundos, os mendigos, os pedintes, os ditos não normais, os marginais, os marginalizados.

> Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal- estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos. Ao mesmo tempo que traça suas fronteiras e desenha seus mapas

[27] “En el momento actual, la massificación del sistema de enseñanza ya no permite assegurar a todos los alunos ni el “êxito” ni siquiera um trabajo acorde con su nivel de titulación”.
[28] “[...] el cambio acelerado del contexto social há acumulado las contradiciones del sistema de enseñanza. El professor, como rosto humano de ese sistema, se queja de malestar, cansancio, desconcierto.”

> cognitivos, estéticos e morais, ela não pode senão gerar pessoas que encobrem limites julgados fundamentais para a sua vida ordeira e significativa, sendo assim acusadas de causar a experiência do mal-estar como a mais dolorosa e menos tolerável (BAUMAN, 1998, p. 27)

A escola passou a receber todos esses estranhos e a estranhar seus comportamentos, suas atitudes, seus valores, suas crenças, sua indiferença com a própria escola. Alguns/algumas professores(as) sentem falta do tempo que passou, daquele tempo em que "todos aprendiam da mesma forma", pois eram, numa lógica social e didática, vistos como "iguais", e aqueles que não conseguiam aprender sob essa lógica eram reprovados(as), ou seja, se mostravam ao sistema educacional como diferentes. Esse imaginário sobre o passado é representado por frases do tipo: "no meu tempo não era assim", "esses alunos de hoje não querem nada". "Não é difícil encontrar afirmações feitas num tom saudosista acerca da qualidade da escola no passado, quando os alunos eram mais selecionados, podiam ser reprovados, valorizavam o professor e seu trabalho." (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 225).

Outra questão que colabora com o mal-estar docente é a crença de que o(a) professor(a) é alguém que precisa fazer o seu trabalho por amor. Honestamente, amor não paga boleto! Concordo que fazer com amor é um bom ideal, mas no contexto em que vivemos, marcado por incontáveis adversidades, é muito difícil viver esse amor docente.

É como diz Esteve (2011, p. 19), "[...] a nossa sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica a nós professores o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo do nosso trabalho, quando na realidade despreza tudo o que não tem valor material [...]"[29] Esse discurso está por trás da pouca assistência às condições de trabalho docente, da ideia de sacerdócio aplicada à docência. Por conta de ideias como essa é que a profissão docente vem sofrendo, cada vez mais, desprestígio na sociedade, esta que tem como valor supremo o valor material: quanto mais tem, mais pode.

As transformações pelas quais a escola passou com a democratização do ensino no Brasil foram diversas. Dentre elas, o que estamos nomeando de "novo perfil

[29] "[...] nuestra sociedade es hipócrita y ambivalente cuando nos aplica a los professores el viejo discurso de la abnegación y del valor espiritual y formativo de nuestro trabaljo, cuando en realidade desprecia todo lo que no tenga valor material [...]" (ESTEVE, 2011, p. 19).

discente", caracterizado pela diversidade de alunos(as) que agora frequentam essa escola.

Sobre esses novos sujeitos que passaram a fazer parte do território escolar, o que se observa é que cada vez mais a presença deles denuncia realidades múltiplas originadas de um país tão marcado pelas desigualdades sociais. Ou seja, na escola atual, é possível perceber com nitidez as consequências dessas desigualdades. Uma escola que parece não atender às necessidades formacionais do seu público estudantil. Mas ela segue marchando no ritmo das imposições de um currículo comum! BNCC? Fala sério, Brasil!

A escola pública municipal, como se apresenta em muitos municípios da Bahia[30], não apenas em Valença, portanto, pode ser vista como um quadro social cuja cena representada expõe as agruras da fome, da violência – física, simbólica, psíquica –, da exploração infantil pelo tráfico, da falta de condição financeira/psicológica da família, entre outros aspectos. Em vista disso, a escola se sente não apenas desafiada, mas, em determinadas situações, ameaçada. Para RS,

> A escola tem muitos desafios, tem sido fonte de estresse. Alunos se mutilando, alunos desinteressados, envolvidos com drogas, adolescentes-mães, adolescentes-grávidas(os). Que recursos são necessários para garantir a realização do trabalho docente? (RS, Diário de pesquisa-formação, 29/10/2019).

> O cotidiano do trabalho docente é cheio de desafios, de frustrações, desejos, medos, dores. As queixas se proliferam, são queixas sobre alunos, direção, coordenação, colegas, políticos, secretaria de educação. Nos sentimos afetados pela desvalorização salarial, pela falta de reconhecimento da 'importância do nosso papel na sociedade, pelo desrespeito de muitos alunos, colegas e superiores'. (RS, Diário de pesquisa-formação, 17/11/2019).

As situações de violência entre alunos, e até entre alunos e professores(as), aparecem nos diários de pesquisa-formação como uma preocupação. Existem, inclusive, na RPMEVa (BA), registro de casos de agressões físicas de alunos contra professores(as). E, para piorar, existem casos de assédio moral entre colegas de trabalho e entre professores e superiores hierárquicos.

[30] Pude constatar isso durante a pesquisa do Mestrado (2013-2015).

Alguns excertos narrativos marcam como as professoras e o professor se sentem perante essa realidade escolar atravessada por incontáveis questões sociais e profissionais:

> A falta de compreensão é tão grande que eu já cheguei a ouvir de gestores que se algo acontecesse com aqueles alunos, no meu horário dentro da escola, era de minha responsabilidade por eu ter faltado. (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019).
>
> [...] E o professor fica nesse campo de batalha dando 'murro em ponta de faca', carregando para si toda essa carga, o que pode acarretar sérios problemas para sua saúde física e mental. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019).
>
> [...] Miro essa realidade e procuro entender o que se passa [...]. colegas que não se falam, que se evitam, que falam mal um do outro. Alunos envolvidos no mundo das drogas; alunos que não têm o que se alimentar; alunos desestimulados, alunos automutilando. Professores preocupados, professores impossibilitados. As narrativas gritam socorro. E agora, o que fazemos? Há perspectivas de mudança? Que falta? E o que substitui a falta? (RS, Diário de pesquisa-formação, 08/10/2019).
>
> Um dia desses, às 11h30, ao sair da escola um dos visitantes[31] estava sendo perseguido por outro visitante com a arma em punho. Eu e mais duas professoras ficamos muito assustadas com a cena. (VP, Diário de pesquisa-formação, 19/11/2019).

Faz-se notar que esses aspectos que se referem à condição discente geram grande preocupação aos(às) professores(as), como o crescente aumento da violência (física, psíquica, moral).

Depreende-se, a partir desses diários de pesquisa-formação, que o cotidiano escolar exige do(a) docente um olhar atento para as expressões das emoções que se vinculam a narrativas de: depressão, automutilação, desrespeito, agressões verbais, agressões físicas, indiferenças, descasos, intolerâncias, medos, desistência, repetência etc. Substantivar essas expressões tem sido um exercício que exige um exaustivo processo de observação e reflexão, o que não se trata de um exercício posto como prioridade no protocolo do trabalho docente. Até existe a necessidade de fazê-lo por parte dos professores e professoras, mas estes não usufruem de um tempo de sua carga horária para essa finalidade e, em muitos casos, não contam com o apoio de profissionais como psicólogos, médicos, psicopedagogos etc. Assim, afetados(as)

[31] Na escola dessa professora, esses "visitantes" são pessoas ligadas ao tráfico de drogas.

por essas narrativas, muitos(as) deles(as) se sentem psiquicamente pressionados(as) e impotentes, o que conflui para processos de adoecimento laborais.

3.2 Experiências do adoecer na Rede Pública Municipal de Valença (BA)

"Histórias de doença" nem sempre agradam, às vezes, provocam repulsa. Buscamos a "boa saúde" e nos agoniamos até mesmo pela ameaça de uma doença. Muitos escondem, quando podem, seus processos de adoecimento para não mostrarem vulnerabilidade; alguns chegam a sentir vergonha por estar doente ou até medo de ser excluído. Na dimensão, profissional pode sentir medo de ser demitido, o que ocasiona ainda mais sofrimento. Segundo Muçouçah (2017, p. 17), "as [...] doenças ocupacionais, muitas vezes, afastam as pessoas fora da força de trabalho e para a pobreza.".

Antes de acessar as narrativas sobre processos de adoecimento de professores da rede, é mister elaborar uma breve discussão sobre o que são as doenças ocupacionais, assinalando quais são os tipos de doenças ocupacionais predominantes e como elas são diagnosticadas.

Doenças ocupacionais são aquelas decorrentes de exercícios profissionais e suas condições. De acordo com a lei para a concessão de benefícios previdenciários, Lei nº 8.213/1991, as doenças ocupacionais são equiparadas aos acidentes de trabalho como lemos no:

> Art. 20. Consideram-se acidente do trabalho, nos termos do artigo anterior, as seguintes entidades mórbidas:
> I - doença profissional, assim entendida a produzida ou desencadeada pelo exercício do trabalho peculiar a determinada atividade e constante da respectiva relação elaborada pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social;
> II - doença do trabalho, assim entendida a adquirida ou desencadeada em função de condições especiais em que o trabalho é realizado e com ele se relacione diretamente, constante da relação mencionada no inciso I. [32]

Dentre os benefícios que o trabalhador pode requerer, está o auxílio-doença acidentário, pago pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Contudo, para que

[32] Ver: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8213-24-julho-1991-363650-publicacaooriginal-1-pl.html.

seja considerada como uma doença ocupacional, o trabalhador deve comprovar a ligação entre sua doença e a origem no local de trabalho, sendo diagnosticado pelo médico do trabalho.

De acordo com o Observatório Digital de Saúde e Segurança do Trabalho, entre 2014 e 2020, foram registrados no Brasil mais de 4 milhões (4.179.706) ocorrências de acidentes de trabalho. Nesse mesmo período, o número acumulado de concessões de benefícios previdenciários do tipo Concessão de Benefícios Previdenciários Acidentários (B91) foi de um milhão e trezentos e setenta e oito mil e quatrocentos e vinte e quatro (1.378.424), sendo que em 2020, por conta da pandemia, houve o menor registro de concessão desses benefícios de acordo o gráfico da evolução histórica do número de concessões no período de 2000 a 2020[33].

E, pelo que pude observar no SmartLab, as estatísticas apresentadas sobre saúde e segurança do trabalho não alcançam as realidades múltiplas da categoria docente. Penso que se faz necessário investir em mudança, para que faça aparecer o problema do adoecimento docente existente nas redes de ensino.

Sabe-se que as doenças ocupacionais nem sempre são registradas da forma como deveria ser, por causa da dificuldade que os(as) médicos(as) têm para fechar um diagnóstico devido a informações insuficientes para a identificação e caracterização da doença. Trata-se também de um fator que dificulta esse diagnóstico o fato de que o sujeito não se define exclusivamente como “o profissional”. Logo, num diagnóstico são consideradas informações que dizem respeito ao histórico familiar do paciente, como a questão genética. Assim, o diagnóstico de uma doença ocupacional é mais fácil quando se trata de doenças que se relacionam a fatores considerados de risco em empresas que trabalham com substâncias químicas, por exemplo. É como diz Gaulejac (2020, p. 234-235):

> Apenas as doenças das quais se prova que foram diretamente provocadas pelas condições de trabalho são consideradas como doenças profissionais. No registro psicossomático, essas provas são difíceis de serem apresentadas. A ligação entre perturbações psíquicas e condições de trabalho estressantes ou assediadoras é difícil de demonstrar. Ainda mais que outros fatores, familiares e pessoais, intervêm sempre na questão. Como provar que uma depressão nervosa, uma úlcera no estômago ou um infarto do miocárdio são a consequência direta da pressão do trabalho? É

[33] Ver: https://smartlabbr.org/sst/localidade/0?dimensao=frequenciaAfastamentos. Acesso em: 16 maio 2021.

> porosa a fronteira entre a doença mental e o sofrimento ligado a condições degradadas de trabalho.

Desse modo, evidencia-se que muitas das doenças ocupacionais ficam ocultadas e vão, de modo silencioso, devastando o(a) trabalhador(a), fragilizando-o(a) a ponto de não mais ter condições de voltar à ativa. Deve-se, portanto, ficar atento a possíveis sintomas para procurar ajuda médica e garantir um diagnóstico "certeiro" e o mais precocemente possível. Alguns casos na RPMEVa (BA) são o motivo de desvio de função. Em tal situação, o diagnóstico médico auxilia na mudança do(a) professor(a) para o exercício de atividades em biblioteca, secretaria escolar, por exemplo.

Dentre as mais recorrentes doenças ocupacionais[34], com base na literatura da medicina do trabalho, as doenças psicossociais estão entre as que acometem professores(as) atualmente. Faz-se notar que alguns problemas de ordem emocional, como a depressão, por exemplo, podem estar relacionados a dificuldades encontradas no ambiente de trabalho, como pressão, carga horária excessiva ou até mesmo desentendimento com colegas ou chefes[35]. O estresse ocupacional aparece como doença que se associa a outras doenças, geralmente, acompanhadas por: fadiga, depressão, úlceras, gastrite.

Muitas doenças ocupacionais que acometem professores(as) possuem um fator psicológico, são desencadeadas pela sobrecarga de trabalho e, consequentemente, diminuem seu desempenho e podem requerer um afastamento temporário ou definitivo.

As experiências de adoecimento são diversas. Portanto, impossível é generalizar seus desdobramentos. E o modo como cada pessoa lida com a doença "[...] não está apenas associado à natureza do acontecimento em si – a doença –, mas às condições subjetivas dessa pessoa, na relação com o acontecimento." (MORETTO, 2019, p. 33)

Trata-se, portanto, de reconhecer, como diz Batistella (2007, p. 79), amparado "na epistemologia médica de Canguilhem", que "[...] a capacidade de dizer se o corpo está saudável ou doente pertence ao titular, mediante suas normas culturais e particulares [...]", e que "[...] é por meio da construção da narrativa que, para uma

[34] Disponível em: https://www.hportugues.com.br/2010/10/doencas-ocupacionais-contam-com-exames-avancados-para-diagnostico/.
[35] Disponível em: https://dpunion.com.br/conheca-as-principais-doencas-ocupacionais-e-suas-causas/.

pessoa, o adoecimento deixa de ser um acontecimento ao qual ela se submete (ou não) para se tornar uma experiência de vida."[36]. (MORETTO, 2019, p. 33)

Como veremos a seguir, para compreender os processos de adoecimento na rede foi necessário analisar as transformações no território do trabalho docente a partir das transformações do mundo do trabalho. Análise que contou com a contribuição teórica de Vincent de Gaulejac, Giovanni Alves, Ricardo Antunes.

Partilho, a seguir, alguns excertos narrativos desses diários que revelam como processos de adoecimentos são constituídos na trama cotidiana da docência. As professoras e o professor informaram como percebem os aspectos mais danosos dessa trama e explicitam modos como tais aspectos impactam na vida-profissão e nas condições de saúde, na medida em que suas experiências de adoecimento/sofrimento se inscrevem nas relações com as precárias condições laborais a que estão vinculadas.

3.2.1 Experiências do adoecer da professora SP

A narrativa da professora SP evidencia, de maneira muito ostensiva, como se vê afetada por posturas "não éticas" de colegas de trabalho e de superiores. Estes excertos narrativos apresentam diversas denúncias nesse sentido:

> A escola como instituição em si nunca me seduziu, até hoje me sinto fora de contexto porque a escola que desejo ainda está muito longe da escola da realidade que vivo.
> Me entristeço a cada vez que tenho meus projetos frustrados por falta de iniciativa ou recursos, tanto por parte dos alunos como dos profissionais. Me machuca quando sou mal interpretada pelo meu zelo em manter as coisas em ordem, no campo dos direitos e deveres.
> Parece que para alguns pedir que façam suas obrigações parece que estamos pedindo favor. E me vejo como um corpo desmembrado. Quando alguém falha! todo o processo fica comprometido.
> Quando falo um pouco mais alto, repreendo um colega por uma inconveniência, ou desrespeito mesmo, vejo muito o reflexo de defesas quanto a outras situações como as de violência física e psicológica que já passei. É como se o meu cérebro processasse tudo de uma vez (passado, presente e projeção).
> É difícil trabalhar com essa carga emocional em um ambiente de conveniências sem ficar doente. Minha consciência acusa imediatamente. Me sinto violada o tempo todo. Me magoa também quando são diretos com expressões: 'Eu não gosto dela', 'ela é

[36] Discussão apresentada num (con)texto psicanalítico.

> insuportável', 'ela acha que só ela sabe', 'ela se acha'. Além de me magoar, essas expressões também me causam curiosidade.
> A curiosidade advém da facilidade das pessoas em rotular, sendo que elas também passam por isso. Eu não sou a única que recebe essas inferências com rótulos perversos. Tem gente que passa até por piores. E as mesmas pessoas que recebem esse tipo de tratamento são as que reproduzem.
> A pergunta é: se eu sou responsável, dedicada, empenhada, parceira... por que é tão fácil me odiar?
> Uma vez me disseram que minha forma de exercer meu trabalho denuncia o erro dos outros. Mesmo que eu fique em silêncio, meu comportamento correto denuncia os errantes.
> [...]
> Acredito que o que cria muitas barreiras nas relações são os falatórios, maldosos em muitos casos. Isso acontece sempre até mesmo motivado por alunos. Se eu fosse parar de falar com meus colegas pelas coisas que os alunos falam eu já teria um número significativo de inimizades. Eles contam tudo que ouvem e até inventam. (SP, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Sobre o aspecto da relação com colegas, sua narrativa chama a atenção para o cerco moral e a dimensão emocional. Nesta outra parte de sua narrativa, informa que há influência da sua dificuldade em relacionar-se, desenvolvida ainda quando criança, fase em que, segundo ela, aprendeu a não confiar nas pessoas.

> A dificuldade em me relacionar também advém das situações que fragilizaram meu modo de ver as pessoas e estabelecer confiança. Tenho dificuldade em me relacionar, reconheço. Isso me adoece.
> Trabalhei também no comércio, lavanderia, escritório, babá antes do magistério. No trabalho dentro e fora do magistério sempre foi difícil me relacionar. Mas o magistério tem situações que favorecem nosso crescimento porque somos obrigados a nos relacionar. Não existe trabalho docente sem interação.
> [...] eu não saberia dizer até onde/quanto, ou seja, os limites de como minha vida pessoal e profissional afetam minha saúde física e mental. Acho que ambas são e sempre foram muito intensas. E muito dos problemas que enfrento no trabalho refletem assuntos mal resolvidos ou compreendido na vida pessoal. (SP, Diário de pesquisa-formação, 2019)

Sua narrativa destaca a consciência sobre o imbricamento entre vida pessoal e vida profissional. Mais à frente em seu diário, ela lista as "situações na escola que contribuíram para o desequilíbrio físico e emocional" da seguinte forma: 1) não receber em dia os proventos; 2) investir o que não tem para se especializar; 3) ser

desrespeitada no trabalho (por assédio moral, sexual[37], sofrer injúrias, descaso da gestão (omissão de todas as formas) a fim de encobrir os favoritos); 4) desrespeito por parte dos alunos com atos de violência verbal e física, por exemplo; 5) evasão e baixo rendimento, bem como apatia para com os estudos; 6) infraestrutura e superestrutura precárias, defasadas, desacreditadas; 7) hostilidade; 8) formação de grupos para favorecer ameaças e hostilidade; 9) ser chamado de mentirosa mesmo sendo verdade; 10) ser ofendida com palavras de baixo escalão como “galinha choca”, “mal-amada”, pela vice-diretora, na presença da diretora que não tomou nenhuma atitude a respeito.

Observa-se que dessas dez situações listadas pela professora SP, seis se referem à relação com colegas e/ou superiores hierárquicos.

3.2.2 Experiências do adoecer do professor BS

Ao se referir às experiências do adoecer, o professor BS informa, de modo contundente, o que ocorre consigo e a colegas da rede e da profissão em geral. Sua narrativa expõe várias fragilidades do sistema de ensino, muitas delas geradas por posturas de pressões e cobranças exacerbadas por parte de colegas e de superiores hierárquicos. Explicita como fonte de sofrimento e adoecimento a inadequação das condições de trabalho docente na rede.

BS lança em vários momentos no diário questões que provocam reflexões sobre o estado da educação na RPMEVa (BA). Indaga o sistema educacional, a sociedade e a escola que temos. É como se buscasse as respostas para as questões que surgem no exercício da profissão e não as encontrasse, por estas não dependerem de seu esforço. Nos fragmentos narrativos abaixo, identifica-se uma série de determinantes específicos que o adoecem no território escolar:

> A falta de infraestrutura de nossas escolas é outra coisa que me deixa fulo, doente, pois são salas abafadas, escuras, superlotadas e quase que inviável ministrar aulas assim, o uso das novas tecnologias sem um espaço adequado, sem falar da falta de material didático. E, para completar, aqui estamos expostos a tudo, pois não há segurança, você mesma viveu um caso desses quando fomos assaltados dentro da sala de aula e isso tudo é causador de doenças.

[37] “Professor fez isso e não foi punido. Mesmo com provas, testemunhas.”. (SP, Diário de pesquisa-formação, 2019)

> Outra forma doentia pode-se dizer que seja a [falta de] valorização deste trabalho tão honroso que não nos permite ter uma vida digna e confortável.
> Hoje o professor não é respeitado... o resultado da conta é muita gente deixando o barco à deriva sem pouco se importarem com essa realidade caótica que se mostra. Acho que é porque os que sobram ficam contando nos dedos o dia da tão sonhada e mesquinha aposentadoria. O engraçado é que somos o alicerce para uma sociedade justa, digna, mas são tão poucas as vezes que o professor é condecorado pela sua boa ação de formar indivíduos. Ou profissão ingrata sô!
> [...]
> Quando saímos da universidade cheios de sonhos e planos, não é raro ouvirmos: 'Ele é fresco ainda, saiu da universidade há pouco tempo, ainda não [comem] da realidade da sala de aula'. Só que não por muito pouco tempo essa realidade se mostra e o nosso colega cai na real, vai recebendo os 'nãos pedagógicos', não pode isso, não pode aquilo e os planos e sonhos vão pras cucuias e o nosso colega é condenado ao mesmismo... esse tempo de decepção é transmitido e nos adoece porque o novo é malvisto, é palavrão, e nunca será palavra de ordem já que o novo é inovador, transformador, mas preferem amordaçar e anular tudo que seja revolucionário.
> Da mesma forma é de imaginar quando vemos nas escolas salas estouradas, esburacadas, quadros que mal dão para trabalhar (lembro dos banhos de bosta de morcego), a escola sem segurança, quadra destroçada e sem a frondosa gameleira, é de cortar o coração e toda atitude de mudança é radicalmente cortada. [...]. Diga-me cá, isso não é causador de doenças? (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019)

> Outra historinha: lá iam as duas primeiras aulas quando uma colega chegou...
> '- pensei que você estivesse doente, pois não é de seu feitio chegar atrasada.'.
> '- Ah! Mas hoje as duas primeiras aulas eram AC, e AC você sabe como é, ou seja, AC e nada é a mesma coisa...'. São por estas e outras que nós vamos morrendo aos poucos, a facadas cegas... (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019)

No cerne desses excertos, estão os seguintes determinantes associados às inadequadas condições de trabalho: problemas de infraestrutura, dificuldades relacionadas ao uso das novas tecnologias, falta de material didático, falta de segurança, falta de valorização do trabalho docente, desrespeito ao(à) professor(a), marcas do presenteísmo. Também denuncia a "mentira" que contamos nas redes sociais quando mostramos unicamente as imagens que resultam do desenvolvimento de projetos pedagógicos, para o qual muitas vezes precisamos contribuir com recursos financeiros próprios. Diante disso tudo, repriso a pergunta feita por BS: "isso não é causador de doenças?".

Como não adoecer? Como estar nesse território e se manter saudável? A narrativa de BS me lembra as questões de Soratto e Olivier-Heckler:

> Como poderá um professor pensar em qualidade de ensino-aprendizagem, se não puder contar com o material de apoio didático, disponível e em condições de funcionamento, oferecidos pelo pessoal de apoio ao ensino; se não tiver uma sala de aula com quadro-negro, carteiras inteiras consertadas pelo auxiliar de serviços gerais, prontas para serem usadas? [...]. Como ensinar respeito e cidadania se a escola estiver depredada, se as paredes estiverem pichadas e ninguém fizer nada; se não houver alguém zelando por aquilo que é nosso? [...]. (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 2002, p. 135-136).

Essas questões apresentam elementos para uma reflexão sobre as lutas que ainda precisam ser travadas para alcançar o que entendemos por condições de trabalho adequadas, dignas.

Sim, a nossa situação é crítica. Não se trata do problema de um(a) professor(a) que é desencaixado(a) do sistema, é uma realidade de muitos(as). Não se trata do problema de uma escola da rede, mas sim de várias. Tive a oportunidade de conhecer muitas delas, e posso afirmar que a situação atualmente se agravou. Entre 2015 e 2019, vivi o cotidiano de quatro dessas escolas e nelas pude observar problemas mencionados pelo professor BS. Afinal, o que podemos fazer para não naufragar já que esse barco está à deriva?

Para BS, “a escola está doente”, “a comunidade escolar nos parece doentia”. A escola também é lida por ele como “um campo de batalha”, onde o(a) professor(a) fica “dando ‘murro em ponta de faca’”. Assim, numa narrativa forte que realça os diversos obstáculos encontrados no exercício do trabalho docente, o professor BS conclui que a escola está doente.

> Escrevendo essas mal traçadas linhas, cheguei a outra conclusão: dizem que a escola vai mal, mas eu lhes digo que a escola está doente.
> [...]
> Sabe-se que a escola tem o dever de garantir o bem-estar físico, social e emocional a todos que convivem nela, assim mana, fico cá me perguntando: se fala tanto em qualidade de ensino, mas pouco se faz para se garantir isso de fato e direito, ou seja, pouco se faz pelo professor e pelo lugar, pois se ambos fossem mais saudáveis é óbvio que o prazer afloraria, que iríamos querer sempre estar nesse lugar e nos acolher e permanecer, mas bem se sabe que não é isso que estamos vivendo, que poucos são aqueles que de fato e direito querem de bom grado estar em sua comunidade escolar, pois ela nos

> parece doentia, largada às traças. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019)

Após relacionar problemas de saúde – físicos e mentais – às condições docentes, o professor BS continua descrevendo situações relacionadas ao adoecimento de outras professoras na rede. Ele menciona casos de colegas, como identificados neste excerto:

> [...] pois a saúde do educador deveria ser relacionada como um problema da educação e da saúde, pelo que dá para constatar o nosso quadro é muito grave, conheço gente com problemas graves de voz, [problema] que está deixando muita gente a ficar fora de [sala de] aula, o que leva muita gente a ficar rouco, pigarrear, que é um Deus nos acuda. Me lembrei da Frida Khalo[38] e suas alergias ao pó de giz, a pele ficava toda irritada – graças a Deus já demos adeus ao pó de giz ... agora é só no pincel atômico.
> [...]
> Lembro que nossa colega Clarice Lispector[39] [...] está afastada dos seus afazeres justamente por causa do estresse, tratando-se em um SPA em Salvador [por estar] exausta tanto fisicamente quanto mentalmente [...]. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019)

Destaca o estresse como consequência da pressão vivida no exercício da profissão e afirma que:

> Com tudo isso, já exposto, não há quem não se estresse e além do mais ter que dar aulas em três escolas, três realidades diferentes, três problemas diferentes. Essa carga de trabalho de horas a fio correndo e falando não parece ser brincadeira não, é um Deus nos acuda. Já passei por isso e sei muito bem o que é dar conta disso tudo, e olhe que estamos aqui falando da pressão vivida, é sem dúvidas uma panela de pressão, que vai pegando pressão, pressão até estourar. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Como não adoecer vivendo sob tanta pressão? E diante da inoperância na escola, no sentido de mudar a atual situação, diz:

> Não sei para que tanta papelada de gaveta que não é usada, é de se afogar em tanto papel [...] fantasia, pra dizer que se faz, mas sem uso! Sem liberdade de expressão e com muito 'você faz isso', 'aquilo', sem muitas vezes se ter o respeito de consultar a quem de fato é competente na área, onde a coordenação inexistente pensa seus projetos vazios sem aprendizagem. Estou amargo, sei disso, mas essa

[38] Pseudônimo para preservar a identidade da professora.
[39] Pseudônimo para preservar a identidade da professora.

> é a oportunidade que tive de ser sincero [...]. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Reconhece o problema e entende que a solução passa pela construção de políticas públicas educacionais com vistas a melhorar a qualidade de vida dos(as) professores(as), asseverando a necessidade de “reconhecimento, afeto, zelo, respeito com a profissão docente”, de humanização.

> Assim, as políticas públicas educacionais deveriam ser pensadas a partir de estratégias que melhorassem a qualidade de vida dos seus profissionais, pois acredito que deva ser um passo decisivo contra o adoecimento da escola e do seu profissional.
> Reconhecimento, afeto, zelo, respeito com a profissão docente, que dizer que valores com estes vividos cotidianamente na escola, quer dizer, antes de mais nada, melhorar a qualidade de ensino e reabilitar a esperança no futuro é investir no presente.
> ‘Humanizar’ essa é a palavra-chave para se ter a escola como um lugar de aprendizado, de convívio sadio e de bem-estar, pois, caso contrário, a escola é a mediadora de conhecimento e conflitos, com certeza passará ela a fazer parte dessa conta da doença.
> [...]
> As autoridades da educação [deveriam olhar] para esse quadro e pensar medidas proativas de prevenção, que ajudassem os docentes, discentes e comunidade a saírem deste ambiente doentio, pois ninguém quer continuar vivendo o afastamento dos colegas por problemas de saúde ocasionados pelos maus-tratos, da estrutura física que geram problemas físicos, sociais e mentais em quem está vivendo o fazer escolar. Mas parece que eles estão pouco se lixando para essa situação, que é malhar em ferro frio, já que ninguém está preocupado com isso, ao contrário, estão é aumentando, fazendo tudo nas coxas. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019).

As reflexões de BS, à medida que avançam as páginas do seu diário, vão sinalizando algumas possibilidades de disposições de enfrentamento, como lemos nesta passagem de seu diário:

> Pensando nessas coisas, cheguei à conclusão de que os professores deveriam ter um acompanhamento psicológico (acho difícil, não temos nem o pedagógico quanto mais o psicológico!) continuado no seu percurso como construtor de cidadãos, já que eles precisam de condições e recursos para melhor atender às necessidades de suas aprendizes. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019)

Ele, além de defender o acompanhamento psicológico para professores(as), vê na formação um caminho para termos uma “educação sadia”: “Pois, se nós não resolvermos o problema da formação não teremos uma educação sadia e se ela não

for, como queremos que seus profissionais sejam?". Acredito que esse pensamento tenha bastante influência da sua experiência inicial como professor. Para ele, é evidente que o(a) professor(a) precisa ter conhecimentos sobre a área que ensina, mas, como diz, infelizmente:

> É comum nos depararmos com os 'tapa buracos' – 'sou craque em matemática e leciono inglês', ou, seja lá o que for... Me diga cá se isso gera ansiedades, desmotivações e o resultado estresse e outros males, isso porque se pensa na instituição e não nas pessoas, não se importam se a educação peça socorro, se seus educadores estejam deixando mais cedo suas salas porque estão doentes, [...]. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Também destaca o papel da coordenação escolar, ao narrar:

> Acredito que as coordenações mais competentes, onde se pense as situações didáticas que sejam capazes de amenizar essas pressões que os fazedores da educação são acometidos, poderiam de alguma forma ajudar, pois o fazer pedagógico de qualidade [com] certeza vai ajudar a transformar o ambiente escolar em um lugar de prazer, de fazer parte, e permanecer, acho exatamente e que isso [vivêssemos] esses pilares a educação seria outra, a saúde da escola seria outra. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Mais um ponto que é nevrálgico nas escolas, já que geralmente a coordenação fica a critério da escolha realizada pela Secretaria Municipal de Educação, que sofre influências políticas – especialmente a cada quatro anos – na troca de governo. Em Valença (BA), não há concurso público para coordenador(a) pedagógico(a), estando caracterizado como "cargo de confiança"; o mesmo acontece com a situação de "seleção" dos(as) diretores(as) escolares.

BS ainda ressalva o drama vivido por professores(as) no tocante aos modos como a sociedade descreve nossa profissão, a começar pela própria Constituição Federal Brasileira.

> Você sabia que até a Constituição Brasileira classifica nossa profissão como penosa? Foi por isso que galgamos a aposentadoria especial (Decreto nº 53831/64) e isso no período da Ditadura, quando ninguém era de ninguém e a verdade é de dar pena [...]. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Demonstra compreender as mudanças sofridas por essa profissão no âmbito do cenário global, das interferências das políticas neoliberais, como descreve neste excerto:

> Um novo perfil do trabalho foi gerado, creio que muito mais penoso, neste mundo globalizado e pelas políticas neoliberais dos tempos atuais, o que acelerou o ritmo, deram maior responsabilidade e complexidade ao trabalhador, ao docente e ao discente, consequentemente fomos condenados a esse controle rígido de produtividade, estresse, acúmulo de tarefas diversificadas, violência, competitividade. Sei que tudo isso gera ansiedade, desmotivação, consequentemente um fazer não tão competente quanto se espera, pois mesmo [sem?] saber todos estamos doentes, com doenças físicas e da alma.
> [...]
> O acúmulo disso são as doenças, é uma enrolação danada de profissionais afastados de suas ocupações por causa do estresse, voz, movimentos repetitivos [LER] e outros... O pior é que essas coisas não estão pautadas na agenda brasileira, embora os desafios para a educação sejam reconhecidos, espero que esse trabalho sensibilize a todos e que novas propostas surjam, não só quem toma as decisões, mas também a sociedade e as comunidades pois essa realidade tem que alarmar a todos, pois nós professores sozinhos não iremos poder dar conta de atender às necessidades da educação. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Assim, BS termina os registros em seu diário, com uma narrativa que coloca em relevo infortúnios da profissão docente e demarca a importância desta pesquisa numa perspectiva de sensibilização da sociedade sobre o que vivem professores e professoras na RPMEVa (BA), especialmente sobre a relação entre processos de adoecimento e as condições de trabalho.

3.2.3 Experiências do adoecer da professora SC

A narrativa de adoecimento de SC coloca em destaque o aspecto “relação entre colegas e com superiores hierárquicos”. Ela demarca processos de adoecimentos, deixando registrado seu sofrimento psíquico e físico. Informa que antes de se tornar professora de Matemática, viveu uma experiência como professora de Educação Infantil que a levou a problemas sérios de saúde.

> Mas foi durante esse período que descobri que me identificava mais com as aulas de Matemática, daí vi a necessidade de fazer licenciatura em Matemática, mas, antes de migrar para o Ensino Fundamental II,

> passei cinco anos em Educação Infantil, foi nessa época que adquiri problemas sérios com a minha saúde, além da insônia que continuava, me tornei uma pessoa extremamente agressiva, vivia sob constante pressão psicológica devido ao que eu vivenciava no meu dia a dia na creche, onde eu via crianças serem maltratadas, mal alimentadas, sem nenhuma condição humana, dormindo no chão. Aquilo foi me angustiando a ponto de não ver mais nenhuma possibilidade de ficar ali, não conseguia fazer o meu trabalho e quando tentava fazer era criticada, chamada de 'puxa saco' por colegas que não tinham nenhum compromisso com aquelas crianças e uma gestora autoritária, que só se preocupava em agradar a esposa do então prefeito da época. Enfim, como não conseguia mais ficar ali, porque os problemas de saúde só aumentaram, pedi para ser transferida para o Ensino Fundamental II, como nessa época já tinha concluído minha segunda licenciatura, além de Pedagogia, fiz Matemática. (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Como vemos, ela relaciona os problemas de saúde adquiridos nesse período às condições da creche no que tange ao tratamento das crianças, à gestão autoritária e a críticas que recebeu de colegas. O agravamento desses problemas a levou a pedir transferência para o Ensino Fundamental II (anos finais). Mas, essa mudança não foi a solução para seus problemas de saúde.

> Comecei a lecionar Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental II no ano de 2008, pensando que minha angústia teria acabado, mas percebi que só piorou, pressão psicológica de gestores só cobrando sem sequer dar apoio e, além disso, me via de pés e mãos atados diante da situação dos alunos, pois por mais que me esforçasse [em] ajudar aqueles alunos a encontrarem seu espaço na sociedade me via sem espaço dentro da própria escola. (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Com essa passagem narrativa, SC explicita a pressão psicológica que sente por parte de gestores, e a autorresponsabilização por não conseguir ajudar seus alunos "a encontrarem seu espaço na sociedade". Em 2014, como conta, o adoecimento físico que, segundo os médicos, foi consequência do acúmulo de estresse, a fez perceber que seu trabalho estava lhe adoecendo.

> Para minha maior angústia, em 2014, fui surpreendida por uma trombose venosa profunda na perna esquerda, passei quase dois meses internada, pois além de trombose tive hemorragia. Segundo os médicos foi devido ao *acúmulo de estresse*. Foi nessa época que eu percebi o quanto meu trabalho estava me adoecendo, desacelerei um pouco, mas as sequelas ficaram. (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019, grifo nosso)

De acordo a Malagris e Pacheco (2020, p. 191), o estresse é

> [...] um mecanismo de defesa que ajuda a pessoa a enfrentar certas situações de desafio, mas exige um gasto de energia do corpo e da mente. [...] se a pessoa está o tempo todo se estressando porque sempre interpreta as situações como negativas, o estresse pode se tornar crônico.

Sabe-se que o estresse crônico gera risco à saúde, o que, no caso em análise, possivelmente esteja acontecendo à SC, como podemos identificar nesta afirmação: "*Hoje não tenho mais saúde psicológica e física*. Tem dias que fico em *pânico* só em pensar que vou para a escola". (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019, grifos meus)

Está evidente que sua relação com a escola é difícil, e chama a atenção sua declaração de que gosta de lecionar, mas se pudesse se tornaria "invisível" para a comunidade escolar, com exceção de seus alunos: "Gosto da parte que me cabe que é lecionar, hoje isso me dá prazer, mas se eu pudesse entraria na escola invisível para ninguém notar a minha presença naquele lugar, exceto os meus alunos." (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019)

Sua narrativa explicita uma história de sofrimento no exercício da profissão, da qual destaca o peso das relações entre colegas e com superiores hierárquicos e o sentimento de uma insignificância no seu território de atuação profissional que ela expressa neste excerto:

> O que me deixou mais triste na época em que fiquei internada foi saber que eu, na escola, era desnecessária, só não colocaram outra pessoa em meu lugar porque a lei não permitiu, pois eu estava resguardada com atestado médico. Poucas foram as pessoas que me visitaram no hospital e as que foram foi para se certificar de que eu estava realmente doente. (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Outro episódio, que demarca uma postura inadequada de colegas e, principalmente, da diretora e da coordenadora, é o que apresenta a cena de sua vida com o falecimento de sua mãe, destacando o que interpretou como falta de respeito com o seu luto, falta de compaixão.

> Da mesma forma aconteceu quando perdi minha mãe para o câncer, passei vários dias em Salvador e recebia constantemente telefonemas da diretora e coordenadora para dar um jeito e mandar atividades para os alunos, quando voltei a Valença, depois da morte da minha mãe, as duas chegaram a ir em minha casa para me dizer que eu só tinha

> direito a quatro dias de luto por lei, que, diante disso, não poderia mais segurar a situação da minha ausência na escola. Argumentei que não tinha condição de voltar, nada adiantou, voltei, mas chorava mais do que trabalhava; passava horas no banheiro chorando que em sala de aula. O que me deixou mais impressionada foi saber que tem colegas nossos de profissão, que são mães, filhos etc. e sem nenhuma compaixão pelo outro enquanto pessoa. (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Expõe nas páginas de seu diário o quanto sofre e se sente agredida pelo/no território docente. Mais uma cena do cotidiano escolar lhe provoca mal-estar, a ponto de lhe adoecer:

> Por fim, vem aquele Conselho de alunos no final do ano que para mim chega a ser uma tortura. Conselho esse de 'faz de conta', porque tem alguns colegas que não têm nenhum argumento plausível em relação à conduta dos alunos durante o ano letivo.
> [...]
>
> Enfim, citei essa situação porque todo final de ano saio da escola com dor de cabeça. Esse ano fui parar no hospital porque passei muita raiva, fiquei bastante nervosa com o que eu ouvi de argumento de professores descompromissados e ainda esses receberem apoio da gestão, pois gostam que aprovem para não 'manchar' a imagem da escola. (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019).

É marcante a ênfase que coloca na relação com colegas e gestores como um aspecto que parece gerar sua necessidade de tornar-se "invisível" nesse território de tantas experiências nas quais se sentiu injustiçada.

SC conclui o diário deste modo: "Hoje só peço a Deus que me dê força para vencer aos 54 anos, *não sei quanto tempo ainda vou aguentar os desmandos da educação*, pois aposentadoria para mim ainda demora muito tempo."

Infelizmente, nota-se a existência de um estado de competição violento em algumas escolas da RPMEVa (BA). Há grupos de professores(as) que se sentem no direito de criar conflitos para atacar colegas que por alguma razão não são aceitos(as). Talvez eles(as) não se deem conta do mal que estão fazendo, mas o fato é que, para aqueles(as) que se sentem atacados(as), o cotidiano escolar se torna um perigo à sua saúde mental.

3.2.4 Experiências do adoecer da professora VP

A narrativa da professora VP esbarra no paradoxo criado pelas angústias causadas pela própria profissão. Sente-se realizada na dimensão pessoal, mas não na profissional por conta das angústias que esta tem ocasionado, como declara:

> Sou uma pessoa muito feliz e realizada no que se refere à minha realização pessoal. Cheguei exatamente no nível que sonhei alcançar um dia. Paradoxalmente, falando na área profissional, as angústias são inúmeras. A razão disso? Vivemos em uma sociedade doente, que tem reduzido as condições de saúde e qualidade de vida extremamente deficitárias. O profissional tolera um excesso de demandas. E em detrimento[razão] da falta de apoio da instância responsável o professor absorve mais angústias. (VP, Diário de pesquisa-formação, 2019)

Mais uma vez notamos que há uma compreensão da intersecção entre vida pessoal e vida profissional. Por se tratar de um sonho – o tornar-se professora do componente curricular que leciona – sua conquista profissional é considerada como uma realização pessoal, mas ao mirar para sua vida profissional entende que sua relação com a profissão foi alterada por causa das condições laborais (excesso de demandas, falta de apoio).

Ao se reportar à experiência de uma colega da mesma rede de ensino que sofreu um AVC no final de novembro (2019), ela faz menção à angústia, destacando sua preocupação sobre o aspecto financeiro.

> Neste dia, ao chegar na sala dos professores, alguns colegas partilhavam uma lista entre si. E o objetivo era colher contribuição para uma professora que se encontra muito doente e hospitalizada.
> Fiquei muito angustiada com aquilo. O trabalho nos adoece e quando estamos doentes não temos uma condição financeira que possibilite um tratamento digno.
> Aconteceu com ela, mas poderia ter acontecido com qualquer um. (VP, Diário de pesquisa-formação, 12/11/2019).

Como vimos na seção anterior, VP faz uma descrição bastante minuciosa de cenas cotidianas que têm provocado preocupações e tristeza. São situações que colocam o perfil discente como um dos elementos que provocam seu “quadro de angústia”.

3.2.5 Experiências do adoecer da professora RS

Da mesma forma que aparece no diário da professora VP, o de RS informa também as datas de registro. A maior ênfase em sua narrativa sobre a relação entre adoecimento e condições de trabalho recai sobre estes três aspectos: financeiro, relação entre colegas e com superiores e o perfil discente. Estes extratos narrativos ilustram sua percepção acerca dos referidos aspectos:

> Uma colega de outra escola sofreu um AVC hemorrágico, o que causou preocupação e tensão. Um professor passou mal, mas depois de conversarmos, ele reagiu. Uma professora que retornou hoje para a escola narrou alguns episódios de desentendimentos com colegas; contou-nos que estava retornando agora pois a coordenadora anterior havia saído. [...] Essas narrativas chegam em muitos espaços, secretaria de educação, escola. Pode ser feita alguma coisa para melhorar as relações entre colegas e com superiores no ambiente de trabalho? O quê? (RS, Diário de pesquisa-formação, 30/09/2019).

> Essas experiências com a secretaria têm me *causado estresse*, gerado sintomas, pressão baixa, deslocamento de mandíbula, crise de psoríase, dor de cabeça, enjoo. Hoje fiquei com muita dor na mandíbula, sei que foi ocasionado pelo estresse vivido hoje. Fiquei nervosa e chorei a maior parte do tempo na cama. (RS, Diário de pesquisa-formação, 03/10/2019, grifo nosso)

> É fato que a realidade da educação pública no município de Valença está caminhando para o caos. As escolas no campo são as que mais são prejudicadas. Esta semana o transporte parou por atraso de pagamento pela prefeitura. O desconforto narrado por algumas coordenadoras aponta problemas em série. Muita insegurança, sentimento de impotência e de faz de conta, pois, como uma dessas narrativas explicitou, há já um déficit de cerca de 50% no calendário do ano letivo uma vez que muitas aulas foram dadas a uma pequena parcela de alunos. (coordenadora do colégio da Serra). Falei sobre minha indignação em relação ao envio de 16 faltas pela secretaria de educação. (RS, Diário de pesquisa-formação, 04/10/2019).

> Na sexta, fui chamada a atenção por causa de papel ofício; a diretora foi bastante enfática. Eu estava organizando o material em casa, já havia comprado fita, presilhar e chicletes com recurso próprio, mas infelizmente ela só prestou atenção no consumo ínfimo do papel. Então, me pergunto se não se trata de boicotar meu trabalho. Infelizmente, isso é bem presente em nossa área, e está cada vez mais explícito. Falei sobre essa tendência na reunião de coordenação que aconteceu na manhã dessa sexta. (RS, Diário de pesquisa-formação, 06/10/2019).

> A sociedade nos desafia o tempo todo e nos atinge cheio em nossas forças, em nossas crenças sobre a importância da escola para sua transformação. Estamos desistindo, adoecendo, morrendo.
> As pesadas críticas sobre nós nos matam diariamente. Os lutos são muitos: vemos morrer nosso desejo, nossa esperança, nossa fé no que fazemos, nossos projetos que, em parte, são sobre ter maior

qualidade de vida, de propiciar a nossa família uma vida mais confortável. Ocupamos todo o nosso tempo quando não fisicamente, com questões socioemocionais. (RS, Diário de pesquisa-formação, 06/10/2019)

Sei que há inúmeros problemas que tocam, atravessam as condições de trabalho docente e mesmo que traga boa parte deles para a discussão sobre a relação entre os processos de adoecimento e essas condições minhas experiências gritam por dar luz, foco, ao aspecto das relações sociais entre colegas e com superiores. Também com os alunos, com a comunidade e funcionários da escola. Nossas narrativas docentes sobre esses atores evidenciam medos, frustrações, preconceitos, estresse, ansiedade. As ações expressam que estamos perdendo o controle da situação. Uma mescla entre piedade e repúdio assola o cotidiano docente numa sequência de conflitos em cena no palco escolar. (RS, Diário de pesquisa-formação, 06/10/2019).

As narrativas docentes quase sempre revelam frustração, desconforto, desesperança. Alguns conseguem lidar com mais tranquilidade, ter mais controle. Mas a maioria pede ajuda. (10/10)
As lágrimas saltam, jorram e sou medo agora. Ah, às vezes, queria não ter emoções. Nos últimos meses, o meu desejo mira a objetividade, mas esta me escapa, fica fora do meu campo de ação. Estar fora é culpa minha? Me sentir desencaixada é escolha minha? (RS, Diário de pesquisa-formação, 16/10/2019).

Recordei-me agora de uma cena que me impactou ao chegar na secretaria, uma professora extremamente nervosa narrando para pessoas na secretaria seu estado de saúde, ela estava alterada. Chegou a dizer que havia rasgado um documento (ofício?) na cara do secretário, a quem se referiu usando um xingamento. Não escutei mais nada pois segui na intenção de conversar com o secretário. (RS, Diário de pesquisa-formação, 16/10/2019)

Tive consulta com a mastologista. Disse-me que não devo me preocupar com os nódulos, mas que preciso investigar a cada seis meses para verificar se se mantêm estáveis. Ainda estou um pouco insegura afinal se há risco de se transformar em câncer não sei se é o caso de ficar tranquila. Agora são quatro nódulos e um cisto. Fiquei inquieta com o aparecimento de novos nódulos. [...]. (RS, Diário de pesquisa-formação, 23/10/2019).

[...] No período da tarde, conversei com a diretora sobre sua postura em relação ao comunicado que puxou da minha mão para assinar. Viu-me com uma aluna e já chegou na sala de coordenação com essa atitude. Falei para ela que fiquei incomodada. Perguntei sobre o recado deixado no mural sobre a determinação de apenas ela emitir suspensão. Ela afirmou que eu poderia continuar emitindo comunicados com o fim de advertência e convocação. (RS, Diário de pesquisa-formação, 24/10/2019).

Hoje dois professores passaram mal na escola. Foi necessário levá-los ao posto de saúde do bairro. Outra situação que marcou essa manhã foram atos de violência entre alunos. Tive de intervir em duas

> situações. Na primeira, dois alunos estavam com um pedaço de pau com cerca de 80 centímetros, um tentando agredir o outro. Mais tarde fui chamada na turma do sexto ano B para intervir numa segunda briga, um colega estava batendo o outro, apertando a cabeça e o pescoço. Após enviá-los para a sala da diretoria, fui para a sala da coordenação e a professora que estava na sala narrou que já não se envolve nesse tipo de situação pois, às vezes, o professor acaba sendo agredido. Outra professora que estava na sala afirmou que também não faz intervenção pois já foi agredida na cabeça num episódio de briga entre alunos no noturno, e por pouco não foi fatal. (RS, Diário de pesquisa-formação, 29/10/2019).

Perfil discente – sem base de educação/cuidado familiar, "condenados ao fracasso escolar" –, desvalorização salarial, problemas infraestruturais, falta de reconhecimento aparecem como elementos que geram preocupações e sobrecarga de trabalho e que foram ilustrados como problemas que produzem efeitos somáticos e psicossomáticos. Parafraseando Gaulejac (2020, p. 235), como qualificar as interfaces entre os sintomas experimentados pelos professores da rede pública municipal de ensino, que têm efeitos somáticos e psicossomáticos, e as condições de trabalham que os geram?

Observa-se nesse panorama que "o crescente processo de individualização do trabalho e a ruptura do tecido de solidariedade antes presente entre os trabalhadores" (ANTUNES, 2019, p. 143) figuram como pano de fundo da origem de processos de adoecimento. De tal modo que, por sua característica predominante da competição, evidencia-se nessa nova versão que o capitalismo conduz cada vez mais os trabalhadores ao "exercício do mal e da violência" (DEJOURS, 2017b, p. 134) e para o adoecimento. Nota-se que

> O novo complexo de reestruturação produtiva do capital, que ocorre sob o espírito do Toyotismo, a nova 'ideologia orgânica' da produção capitalista, implica não apenas inovações tecnológico-organizacionais, mas inovações sociometabólicas que ocorrem pela disseminação de valores-fetiche, expectativas e utopias de mercado e a constituição do precário mundo do trabalho. A reestruturação produtiva do capital atinge *não* apenas locais de trabalho, mas principalmente espaços de reprodução social. É por meio das novas práticas sociometabólicas que se constitui a subjetividade do trabalho vivo capaz de articular os novos consentimentos espúrios do trabalho. As novas práticas sociometabólicas da sociedade neoliberal tendem a constituir 'subjetividades precárias' ou 'subjetividades em desefetivação' atingidas pelo estresse. (ALVES, 2018, p. 152, grifo do autor).

> Não obstante, ao mesmo tempo em que tais transformações significaram um grande avanço da humanidade no controle e na previsão da natureza, elas também serviram para unificar o mundo na dinâmica produtiva do capitalismo. A ampliação das desigualdades sociais resultantes desse processo (visível na divisão do planeta entre hemisfério norte e hemisfério sul, na divisão dos países entre o urbano e o rural, na divisão do espaço urbano entre o centro e a periferia) e a degradação da natureza em função dos modelos de produção predatórios marcaram o final do século XX e produziram a face do fenômeno designado como globalização. (OLIVEIRA, 2010, p. 6)

Cabe ainda destacar que parece haver uma confusão criada por esse regime toyotista de produção. Ele cria um discurso de uma cultura do compartilhamento, mas ao preço da precariedade, desequilíbrio nas redes, gera doenças, "subjetividades precárias" (ALVES, 2018, p. 152). O autor assevera que "As doenças do trabalho toyotizado são doenças psicossomáticas como impactos dilacerantes na instância psíquica e na corporalidade viva".

> [...] É por meio das 'práticas subjetivadoras', ao constituir sua relação com o trabalho, que o ser humano se transforma em sujeito de si para si (o que Foucault denominaria de técnicas de si). Não existem apenas técnicas de produção, de comunicação ou de poder, existem também técnicas para voltar-se para si, as 'tecnologias do eu' (Foucault, 1994). Na nova etapa do desenvolvimento capitalista, devido a instauração do novo regime de acumulação flexível, com o desenvolvimento do Toyotismo, alteram-se as 'tecnologias do eu'. Destacamos, nesse caso, alterações da experiência do corpo, dimensão crucial do próprio *self.* [...] (ALVES, 2018, p. 148-149).

Ainda segundo Alves (2018, p. 149), esse novo regime da acumulação flexível "impõe o novo tráfico corpo-mente como meio de 'administrar' o estresse que atinge o trabalhador assalariado nas condições de intensificação do trabalho estranhado.". "Portanto, a 'subjetividade em desefetivação', no plano epidemiológico, expressar-se-ia pelo surto de estresse que atinge a civilização do capital" (Ibid., p. 152). Ampliando essa discussão, continua o autor:

> No local de trabalho toyotizado, o sofrimento tende a se alargar, deslocando-se para a mente e imprimindo seu estigma no corpo (deste modo, a compressão psicocorporal se interverte em compressão/esmagamento do corpo pela mente/cérebro, negação da efetividade humano-genética pela alienação/estranhamento em alto grau). Em vista disso, proliferam os surtos de estresse, LER (lesões por esforços repetitivos) e as novas doenças psicossomáticas. Além da intensificação do trabalho e do sofrimento psíquico, o Toyotismo

> contém (2) elementos de ‘dessocialização’, decorrente do contexto histórico e de desenvolvimento que ele tende a expressar no tocante ao movimento do capital. Ele é parte da barbárie social que representa o modo de produção capitalista nessa etapa de desenvolvimento (o desemprego e a precarização do estatuto salarial são exemplos desta dessocialização). Como mais um elo contraditório, a dessocialização tende a comprometer a disposição/subsunção de novo tipo mente-corpo que o toyotismo tenta instaurar. Por isso, a flexibilidade tende a aparecer como dilaceração e autoflagelação inconsciente do corpo (ela é constatada, por exemplo, pelo imaginário sociorreprodutivo das novas gerações de força de trabalho, das representações do corpo transgredido, dos *piercings* e das tatuagens que cativam os jovens, expressão do corpo ocupado, tentativa de dar novas significações a uma corporalidade impossível). (ALVES, 2018, p. 151-152)

Merece atenção o discurso da relação corpo-mente, da “compressão psicocorporal”, o que marca uma contradição com o velho discurso da separação entre corpo e mente no ambiente de trabalho, no qual o(a) trabalhador(a) era considerado(a) um(a) mero(a) executor(a) de programas, projetos, ordens. Essa mudança de discurso apropria-se da seguinte ideia: “Não apenas a mente, mas também o corpo é elemento compositivo da subjetividade humana, que se torna campo de luta da ‘captura’ da subjetividade do trabalho pelo capital. [...].” (ALVES, 2018, p. 146)

Tendo em consideração que esses professores permanecem no exercício da profissão, a questão me parece girar em torno do conhecimento dessas mudanças e suas consequências. É importante investigar o que ocorre a partir desses processos de transformação e seus efeitos na saúde docente, para, na ampliação da percepção sobre as formas de violência, de dominação, de exploração, de exclusão e de humilhação desveladas nas narrativas de quem vive o cotidiano do trabalho docente, ocupar-se com reflexões sobre melhorias dessas condições de trabalho e de saúde. Faz-se necessária, para tanto, uma atenção maior aos determinantes – objetivos e subjetivos – que deflagram os processos de adoecimento na contemporaneidade.

3.3 Fenômenos e sintomas que ameaçam a vida e a docência na RPMEVa (BA) no contexto contemporâneo

Com base nos diários de pesquisa-formação, especialmente dos excertos apresentados na seção anterior, produzi a síntese, ilustrada no Quadro 2, à luz do que

informam as professoras e o professor sobre a relação entre processos de adoecimento e suas condições de trabalho na RPMEVa-BA.

Quadro 2: Condições de trabalho *versus* processos de adoecimento na RPMEVa (BA)

PROFESSORA	CONDIÇÕES DE TRABALHO	PROCESSOS DE ADOECIMENTO
SP	Falta de recursos/iniciativa; falatórios impróprios/maldosos; ambiente de trabalho hostil; atraso no pagamento proventos; assédio moral, assédio sexual, desrespeito e apatia por parte dos alunos; evasão e baixo rendimento; hostilidade, acusações, ofensas e perseguição por parte de colegas e/ou superiores; falta de maquinário digital, desordem; sacrifícios no investimento financeiro para formação.	Frustração, tristeza, silêncio, necessidade de ignorar os fatos, sentimento de violação, mágoas
BS	Infraestrutura inadequada, pressões e cobranças exageradas; salas abafadas, escuras, superlotadas; falta de material didático; quadros esburacados; quadra de esportes destroçada; salários baixos; queixas improdutivas e geradoras de conflitos; falta de segurança; desrespeito; problemas com o transporte dos alunos; clima pesado entre colegas (desconfiança e disse-me-disse); percepção de falta de liberdade de expressão; condenação dos alunos ao fracasso escolar; falta de reconhecimento, projetos vazios; distância entre formação e realidade.	Sentimento de falta de segurança, decepção, problemas de voz, estresse, falta de liberdade de expressão, amargo, ansiedades, desmotivação, doenças físicas e doenças da alma, mal-estar, revoltas.
SC	Perseguições; gestores ditadores; falta de recursos didáticos; falta de compreensão; perfil socioeconômico dos alunos; injustiças, espera pela aposentadoria.	Insônia, angústia, agressividade, pressão psicológica, hemorragia, trombose venosa profunda, estresse, desconfiança, dor de cabeça, nervoso, raiva.
VP	Insulto de aluno, dificuldade da família na assunção de seu papel; falta de compromisso dos alunos, violência, ausência da família; perfil socioeconômico-emocional dos alunos; excesso de demandas, falta de apoio.	Angústia, sentimento de desrespeito, insegurança, frustração.
RS	Dificuldades na relação com colegas e superiores; perfil socioeconômico-emocional do aluno; salário injusto (sem as adequações previstas pelo plano de cargos e salário).	Estresse, pressão baixa, deslocamento da mandíbula, dor de cabeça, dor na coluna, dores nas articulações das mãos, enjoo, sentimento de impotência, de insegurança, medo, frustração, ansiedade.

Nesse quadro, observa-se a existência de determinantes de processos de adoecimento que podem ser classificados em duas dimensões das condições de trabalho: objetivas e subjetivas. As dimensões mais objetivas são, segundo Hypólito

(2012, p. 212), “[...] o gênero, a formação, a idade, a carreira, a renda etc., e as dimensões mais subjetivas se referem à satisfação, valores, representações etc.”

Desse modo, os determinantes apresentados nos diários podem ser organizados em duas categorias: 1) aspectos objetivos: infraestrutura inadequada (salas abafadas, escuras, superlotadas; quadra destroçada; salas estouradas, esburacadas); falta de material didático; salários baixos; sobrecarga de trabalho; problemas relacionados à insegurança/violência etc. 2) aspectos subjetivos: clima de desconfiança entre colegas e superiores; projetos vazios; sentimento de maus-tratos, desrespeito, pressões e cobranças exageradas; percepção de alunos condenados ao fracasso e à evasão, da falta de reconhecimento; espera pela aposentadoria.

Nos diários de pesquisa-formação, identifiquei o registro de “determinantes mais específicos próprios [...]”, desses(as) professores(as). Considera-se que tais determinantes específicos relacionados à idade, ao sexo, aos fatores hereditários, a heranças familiares e ao “estilo de vida dos indivíduos”, bem como formação, salário, segurança, recursos materiais se relacionam a determinantes mais gerais da sociedade. Como afirma Batistella (2007, p. 69),

> [...] se quisermos combater as iniquidades de saúde, devemos conhecer melhor as condições de vida e trabalho dos diversos grupos da população. Precisamos, ainda, saber estabelecer as relações dessas condições de vida e trabalho, por um lado, com determinantes mais gerais da sociedade e, por outro, com determinantes mais específicos próprios dos indivíduos que compõem esses grupos.

Nos excertos narrativos a seguir, é possível verificar que o perfil discente que os professores descrevem constitui uma parcela da sociedade que pertence à classe C, são alunos e alunas que nem sempre contam com um ambiente adequado na família e/ou não possuem sequer uma alimentação suficiente. Alguns desses(as) alunos(as) se tornam presa fácil do tráfico de drogas.

> Assim que cheguei na escola, uma professora me disse que havia saído da sala ontem por não ter conseguido dar aula, pois os alunos estavam muito indisciplinados, uma turma do sexto ano. Fui conversar com eles sobre essa situação e mais tarde, no segundo horário, a professora ainda não havia chegado. Então, decidi ficar com eles, propus que escrevessem um texto com o tema ‘Minha vida na escola’. Nem todos fizeram. O atraso da professora foi devido a uma enxaqueca, conforme me disse mais tarde. Esta mesma professora saiu no início do terceiro horário da sala, pois a turma estava muito

> agitada. Assumi esta turma também, pedi que fizessem a mesma atividade que passei na outra turma. São muitos casos difíceis nessa escola: envolvimento com droga; automutilação; desajuste familiar; falta de interesse, de motivação. (RS, Diário de pesquisa-formação, 10/10/2019).
>
> Nossos alunos convivem demasiadamente com a violência e isso tem refletido diretamente no comportamento. Eles jogam esses jogos violentos, a mídia propaga muito sangue, o próprio local onde eles vivem.
> [...]
> Alunos que já sofreram abusos sexuais e sobrevivem com esta dor. São tantas coisas que precisam ser revistas.
> Muitos deles contam apenas com uma única refeição por dia, o lanche da escola. (VP, Diário de pesquisa-formação, 02/12/2019).
>
> Quer mais na conta? Aí vai, estamos há dois meses sem a primeira aula por falta de transporte; ou, aquela bolacha seca da merenda que para muitos será sua alimentação até chegarem em casa... Isso parece nada, mas, quando somos um pouco comprometidos com o nosso fazer isso é sintomático, nos mata aos poucos porque neste caso somos inúteis, não podemos fazer nada com essa educação de fachada, do aparecer, onde o único sentido que os projetos pedagógicos têm é ficar tudo bonitinho para sair no Facebook, o aprendizado não entra na conta. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Constata-se, portanto, que o perfil discente de uma determinada escola se relaciona às "[...] condições socio-econômicas (sic), culturais e ambientais." (Ibid., p. 68) dos(as) alunos(as).

Pode-se afirmar, a partir das narrativas das quatro professoras e do professor, que certas formas de organização e inadequadas condições de trabalho docente têm causado problemas à saúde física e psíquica. Sentimentos como medo, frustração, impotência em grau elevado são desencadeadores de mal-estar e de problemas mentais, como a depressão.

É bastante explicitado pelas narrativas que quando as condições de trabalho são inadequadas/insuficientes, a ponto de comprometer o exercício profissional, com preocupações constantes, amplia-se o sofrimento com a instalação do mal-estar, este que pode produzir efeitos como o absenteísmo e/ou o presenteísmo. O mal-estar frequente no território docente gera como consequência a falta de vontade de realizar a atividade, a desmotivação, chegando até, em alguns casos, ao abandono da profissão.

As narrativas das professoras e do professor, conforme vimos anteriormente, ao marcar a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho denunciam a precarização do trabalho docente, o que me faz refletir sobre o que diz Alves (2018, p. 98), a respeito das doenças no chamado “novo capitalismo”:

> É por mobilizar, com intensidade e profundidade, a alma humana que o novo capitalismo, com sua nova cultura da fluidez e precarização do trabalho e da vida social, contribui para a epidemia de novas doenças psicossomáticas. As doenças do novo capitalismo atingem mais o homem integral, sua mente e corpo, com o estresse e a depressão sendo sintomas da colonização intensa da vida social pelos requisitos empresariais.

Uma análise do Quadro *2*, cruzando as duas colunas, evidencia como essas professoras e esse professor se encontram atingidos/ameaçados por doenças físicas e psíquicas. Elas e ele descrevem um quadro de precarização que se agudiza com as transformações pelas quais a escola tem passado, registram, também, a falta de autonomia profissional. Transformações percebidas no perfil de alunos(as), na imposição de novos papéis ao exercício docente e de projetos educacionais.

Como marca dessas transformações aparece: “[...] a expropriação do saber e a consequente perda de autonomia sobre o que fazer e como fazer [...]” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 230). O resultado disso é lido nos fenômenos que acompanham o da precarização: intensificação e autorresponsabilização no contexto do trabalho docente, os quais vêm, há décadas, corroendo o construto da profissionalização. Para entender esses fenômenos, partimos do pressuposto de que:

> No trabalho docente é preciso considerar três elementos constitutivos centrais: a carga de trabalho, a complexidade da tarefa e a responsabilidade. *A carga de trabalho* se constitui pelo tempo de trabalho dentro e fora da jornada de trabalho e o número de alunos atendidos pelo docente. [...]. *A complexidade da tarefa* pode ser apreciada claramente nos novos conteúdos, nos programas curriculares e nas particularidades dos alunos, tanto por suas características individuais, como pela procedência de um contexto social e familiar cada vez mais complexo e conflitante. *A responsabilidade*, devido às mudanças e novos regulamentos sobre o trabalho docente, aos mecanismos de controle, medição e avaliação do desempenho docente que foram se estabelecendo em quase todos os países e à autoexigência assumida pelos docentes. (ROBALINO, 2012, p. 377, grifos meus)

O primeiro fenômeno encontra sua expressão no aumento do tempo não remunerado, identifica-o na expressão da sobrecarga que essas novas atribuições acarretam; o segundo fenômeno resulta do gasto de energia, da intensidade da complexidade da tarefa, a qual ganha nova forma com o teletrabalho; o fenômeno de responsabilização lança luz no sentimento de responsabilidade que o professor nutre sobre o destino de seus(as) alunos(as), não apenas no que diz respeito à sua intelectualização mas à própria sobrevivência.

Observa-se o fenômeno da precarização do trabalho docente na medida em que a atividade docente extrapola de maneira demasiada a sua área de formação e campo de atuação. Para Previtali e Fagiani (2020, p. 235), "[...] o caminho adotado para a educação básica, fundado na precarização da educação e do trabalho docente, constitui um enorme equívoco político e conduz, ao que tudo indica, a um fracasso do ponto de vista educacional e social. [...]." Ao se referir à precarização, Dejours (2017b, p. 51, grifos do autor) expõe quatro efeitos:

> - [...] intensificação do trabalho e aumento do sofrimento subjetivo (sem dúvida com um índice de morbidade maior, porém 'exteriorizado' da empresa em virtude das demissões).
> - [...] neutralização coletiva contra o sofrimento, contra a dominação e contra a alienação.
> - [...] estratégia defensiva do silêncio, da cegueira e da surdez. Cada um deve se preocupar antes de tudo em 'resistir'. [...]. Nossa pesquisa mostra que todos, dos operadores aos gerentes, se defendem da mesma maneira: *negando o sofrimento alheio e calando o seu*.
> - [...] individualismo, o cada um por si. Como disse Sofsky (1999, p. 358), a partir de certo nível de sofrimento, 'a miséria não une: destrói a reciprocidade'.

Associada à representação de carga de trabalho, encontramos uma representação de tempo do trabalho que parece estar sempre em choque com o tempo da vida humana. Um tempo cada vez mais regido pelo "fazer agora" e assim nos sentimos pressionados(as) pelas demandas que não cessam de aumentar "[...] devido às mudanças e novos regulamentos sobre o trabalho docente, aos mecanismos de controle, medição e avaliação do desempenho [...]". "A temporalidade do trabalho leva a impor ritmos, cadências, rupturas que se afastam do tempo biológico, do tempo das estações, do tempo da vida humana" (GAULEJAC, 2020, p. 82).

Uma particularidade do(a) profissional da Educação está relacionada ao tempo gasto fora da sala de aula com planejamentos de curso, de unidade, correções de provas, lançamentos de notas, preparação de aulas e instrumentos avaliativos etc. Muito desse tempo gasto para dar conta das demandas do sistema educacional não é contabilizado no pagamento dos professores.

> A intensificação constitui uma das formas de corrosão mais tangíveis das condições de trabalho dos professores. Existem muitos sintomas, desde o mais insignificante ao mais complexo – desde não ter tempo algum, nem sequer para ir à casa de banho, tomar uma chávena de café, descansar, até ter uma ausência total de tempo para se manter informada da sua área. Constatamos isto, de forma mais visível, na sensação crônica de sobrecarga de trabalho que tem aumentado ao longo dos tempos. (APPLE, 2003, p. 119).

Para piorar, nas últimas décadas o(a) professor(a) tem sido obrigado a desempenhar funções que seriam da alçada da própria família ou de profissionais como animador, babá, enfermeiro, psicólogo, assistente social etc. As narrativas docentes compartilhadas nesta seção são bastante ilustrativas nesse sentido, quando aponta a dificuldade da escola em atender às demandas do mundo globalizado, as quais desencadeiam o sentimento de desqualificação e produzem sobrecarga de trabalho. Resumindo, mais funções e mais tempo não remunerado = precarização docente. Observe estes excertos:

> Você empresta suas canetas, seus lápis; vai na secretaria, improvisa um caderno; vai na biblioteca, pega um livro. Solicita ao aluno para sentar-se com quem tem o livro. Na verdade, isso não acontece de vez em quando, é algo recorrente e isso é desgastante para o professor e para os demais estudantes. Eles ficam dispersos, perdem o foco. Muito tempo para gerenciar algo que eles mesmos deveriam solucionar, organizando o material previamente. Eles já não têm recursos disponíveis da forma que deveriam. E o que depende do cuidado, compromisso e incentivo familiar deixa de existir. (VP, Diário de pesquisa-formação, 18/10/2019).

> [...] a escola continua na corda bamba, sem avanços reais, não atendendo às demandas do mundo globalizado, pois a maioria de nossos discentes ainda estão condenados ao fracasso escolar ou a evasão que chega a índices alarmantes. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019).

As novas demandas – colocadas pelos programas curriculares, novos conteúdos e particularidades dos alunos, tanto por suas características individuais,

como pela procedência de um contexto social e familiar cada vez mais complexo e conflitante – exigem do(a) docente mais tempo de planejamento e formação continuada. Outra faceta da intensificação do trabalho docente refere-se ao trabalho extrassala.

Em 2020, as redes públicas municipais de ensino da Bahia foram convocadas para construir as diretrizes curriculares, designando aos(às) professores(as) a coautoria desse documento, mas, a meu ver, de um modo questionável, num fazer aligeirado e atravessado pelas impossibilidades geradas por esse tempo de pandemia.

Nesse cenário, no qual deixamos de ser vistos como aqueles(as) "meros(as) executores(as)", assumimos mais trabalho, mais tensões sobre a nossa identidade profissional. O fato é que, a flexibilidade nos deixa "tontos" diante das diversas miradas que precisamos fazer para nos atualizar acerca dos "temas contemporâneos", "temas integradores" e "partes diversificadas".

Há algum tempo seria impossível cogitar a participação dos(as) professores(as) da rede na elaboração desses documentos que norteiam o exercício docente. A fronteira entre trabalho manual e trabalho intelectual parece se dissolver no âmbito educacional. Paira sobre o trabalho docente uma ideia de que a escola resolverá todos os problemas – da ordem do econômico, da saúde, do cultural, da dinâmica familiar etc. – dos(as) alunos(as), os quais erigem-se no cotidiano. Mas como mediar a resolução desses problemas sem as necessárias condições de trabalho, que nesse ponto deveria envolver a existência de uma equipe multidisciplinar – psicopedagogos, psicólogos, médicos, assistente social, outros –, ou seja, de uma rede efetiva de profissionais que de fato possam ajudar esses sujeitos naquelas fissuras que são criadas na vida social? Sobre essa construção das diretrizes curriculares da RPMEVa (BA), acabo de escutar: "É hora de mudar toda a nossa atuação."[40].

"A compressão psicocorporal, ou o reencontro do corpo com o cérebro, o gesto físico 'flexível' (ou melhor, espontâneo) e a negação da cisão da subjetividade são 'promessas frustradas' do Toyotismo" (ALVES, 2018, p. 147). O autor também informa que a compressão psicocorporal é "[...] expressão de uma contradição candente que dilacera a subjetividade do trabalho vivo (o que explica a disseminação das novas doenças da alma humana)." (Ibid., p.147).

[40] Live do dia 23 de julho, transmissão feita pelo Google Meet, iniciada às 14h.

> O trabalho vivo é o trabalho em ato, no seu exato momento de produção, criação, portanto se realiza na atividade do trabalhador. Sendo assim o trabalho vivo é de controle do próprio trabalhador, ele lhe oferece altos graus de liberdade na execução da sua atividade produtiva, pois se realiza enquanto o trabalho é executado, o produto é realizado. Percebendo o auto-governo exercido pelo trabalhador no seu próprio processo de trabalho, é que Taylor formulou dispositivos de captura e controle do trabalho vivo, regulando os micro-atos de trabalho no exato momento de sua realização. Inauguram-se assim processos de gestão do trabalho que operam alta regulação do mesmo, para cumprir os objetivos de produção em série, padronizada, alta produtividade, favorecendo os processos de acumulação. (FRANCO, MERTHY, 2012, p. 153)

A intensificação do trabalho docente pode ser, além das diversas demandas que foram incluídas ao protocolo do exercício da docência, potencializada com o aumento da carga horária em decorrência da necessidade de uma renda financeira maior. Com essa ampliação do tempo de trabalho, o professor passa a ter de administrar essa sobrecarga de trabalho em detrimento do tempo livre (este que geralmente já é escasso e é em parte ocupado com atividades de natureza docente no ambiente familiar); sacrifica-se, assim, o que poderia ser lido como tempo de cuidado de si e de convivência com o outro

A crescente demanda de atribuições corroem o tempo livre, aquele tempo para as atividades mais básicas da vida humana, como dormir, se alimentar, descansar, se divertir. Como expressão da intensificação do trabalho docente, esse tempo é reduzido, o que justifica o cansaço crônico desses(as) trabalhadores(as). E combinado aos outros fenômenos corrobora para o fenômeno do adoecimento docente.

No texto “Aspectos psicossociais do trabalho e transtornos mentais comuns entre docentes”, Mascarenhas, Araújo e Santos (2016) chamam a atenção para a “[...] necessidade de debate sobre os aspectos do trabalho docente e seus efeitos sobre a saúde, e ações que melhorem as condições docentes e minimizem o desgaste mental”. As narrativas das professoras e do professor demonstram que os adoecimentos físicos decorrem do próprio exercício docente como resultado da postura e/ou de esforço repetitivo, como: problemas nas articulações, na coluna vertebral, nas cordas vocais e varizes. Já o adoecimento psíquico se traduz em sentimentos de raiva, insegurança, impotência, falta de confiança, angústia, falta de

reconhecimento. O sofrimento patogênico parece espalhar-se nesse território, gerando mal-estar e esgotamento profissional.

Sousa (2015), Freitas (2013b), Sousa e Souza (2017), Barros, Heckert e Margoto (2008), Josso (2010a) apresentam em alguns de seus estudos, narrativas de professores(as) que expressam sofrimento, em grande medida, desproporcional ao prazer no trabalho, e processos de adoecimento como consequência dele. Aparece no cerne dessas narrativas a representação de um corpo sofrido. Josso, ao se referir ao "corpo biograficamente falado", informa que em alguns relatos:

> Alguns contam as dificuldades encontradas em suas profissões, depois de alguns anos de trabalho, em situações de limitações físicas tais como o cansaço devido à monotonia da repetição, a fadiga e sobretudo o estresse que, para alguns desemboca num *'bournout'* (termo médico que significa um esgotamento físico e psíquico total) clinicamente diagnosticado ou não. (JOSSO, 2010a, p. 181, grifo da autora)

Vimos nos excertos narrativos uma repetição do termo "estresse". É importante lembrar que ele aparece no bojo dessas narrativas ora como doença ora como causador de doença. Um dos problemas de saúde que tem acometido professores nas últimas décadas é a "síndrome de *burnout*". Discutir sobre o *burnout,* portanto, se faz necessário até mesmo para difundir o conhecimento de sua existência entre professores(as). O *burnout* tem sido compreendido como resposta à cronificação do estresse ocupacional (BENEVIDES-PEREIRA, 2013). Essa autora afirma (2014, p. 18) que o *burnout* carrega "[...] consigo consequências negativas tanto em nível individual, como profissional, familiar e social.".

Os sintomas dessa síndrome são considerados de diferentes aspectos, dentre os quais, conforme Benevides-Pereira (2013, p. 44), estão: sintomas *físicos*, como fadiga constante e progressiva, distúrbios de sono, dores musculares ou osteomusculares, cefaleias, enxaquecas, dentre outros; sintomas *psíquicos*, como falta de atenção, de concentração, alterações de memória, lentificação do pensamento, sentimento de alienação, sentimento de solidão, impaciência, sentimento de impotência, labilidade emocional, dificuldade de autoaceitação, baixa autoestima, dentre outros; sintomas *comportamentais*, a exemplo da negligência ou escrúpulo excessivo, irritabilidade, incremento da agressividade, incapacidade para relaxar, dificuldades na aceitação de mudanças, suicídio, dentre outros e *defensivos*:

tendência ao isolamento, sentimento de onipotência, perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer), absenteísmo, ímpetos de abandonar o trabalho, ironia, cinismo.

A professora SC expôs em seu diário que, quando teve trombose, os médicos diagnosticaram a doença como "consequência do acúmulo de estresse*".* Nas narrativas, sobre as experiências do adoecer de BS e de RS, a noção de *stress* aparece diversas vezes. BS chega a dar o exemplo de uma colega de trabalho que está afastada da sala de aula para fazer tratamento por causa de estresse. Na visão sociológica de Alves (2018, p. 153),

> [...] os agentes estressores não são apenas ameaças reais, mas inclusive ameaças imaginárias, que fazem, por exemplo, com que o organismo, diante de uma situação crítica do sociometabolismo da barbárie, reaja como se estivesse face a face com um tigre de verdade.

O estresse tem sido objeto de estudo de algumas áreas, em especial da Psicologia. Estudos realizados por Susan David (2018), Helman (2009), Aronson, Wilson, Akert (2011), Ogden (2004) e Pennebaker (2006) evidenciam que o estresse é um dos fatores que causam mal-estar e adoecimento físico, psíquico e social. "Quando algo está estressando você, é natural que seu pensamento tente funcionar em um nível mais baixo [...]" (PENNEBAKER, 2006, p. 93). "O que, exatamente, faz a pessoa perceber a situação como estressante? (ARONSON; WILSON; AKERT, 2011, p. 328), "[...] o que causa problema é o estresse subjetivo e não o objetivo.". (ARONSON; WILSON; AKERT, 2011, p. 326)

Ogden (2004), ao discutir sobre a ligação estresse-doença, informa que o "*stress* pode afectar a saúde de dois modos: através de mudanças comportamentais ou mudanças fisiológicas.". No caso das mudanças comportamentais, a autora destaca que

> [...] o *stress* pode resultar num aumento do consumo de álcool, cigarros e café, numa redução do exercício realizado, podendo também ter efeitos prejudiciais na alimentação. Todas estas mudanças nos comportamentos estão ligadas ao desenvolvimento de diversas doenças [...]. (OGDEN, 2004, p. 296).

E pela via fisiológica, o estresse pode estar relacionado com a doença das seguintes formas:

> O *stress* pode causar um aumento da secreção de ácidos no estômago, o que pode originar úlceras.
> O *stress* pode originar um aumento de catecolaminas, o que causa um aumento na formação de coágulos sanguíneos aumentando, dessa forma a hipótese de um ataque cardíaco.
> Um aumento de catecolaminas pode levar a doença renal.
> Os ataques cardíacos podem também ser provocados pelo stress, através de um aumento da resposta cardiovascular e um aumento das hipóteses de dano ou alteração, das hipóteses de dano ou alteração das artérias, pela formação de placas ou depósitos de gordura.
> O stress causa um aumento dos corticosteróides, que podem conduzir a artrites.
> O stress provoca aumentos das catecolaminas e corticosteróides, o que afecta o sistema imunológico, tornando o indivíduo mais suscetível a infecções. (OGDEN, 2004, p. 297).

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), o estresse trata-se de uma das maiores ameaças à saúde humana no século XXI. “[...] Pode-se dizer que o estresse é a doença universal da sociedade toyotizada. [...].” (ALVES, 2018, p. 152).

“A definição do estresse continua relativamente vaga. [...].” (GAULEJAC, 2020, p. 225), mesmo com todos esses estudos que provam os efeitos nocivos à saúde humana quando ele se torna crônico. Do lado da empresa, pretende-se que o estresse tenha um caráter estimulante, que é preciso transformá-lo em “estímulo positivo”, e que uma dose de “bom estresse” favorece o desempenho, cabendo assim “a cada trabalhador ‘se cuidar’, como se fosse pacífico que aí se trata de um sintoma de vulnerabilidade psíquica que necessita de um apoio psicológico ou um auxílio médico. [...].” (GAULEJAC, 2020, p. 227).

“[...] O estresse, portanto, é banalizado ou apresentado como a consequência de comportamentos individuais, ao mesmo título que o cerco moral.” (Ibid. p. 227). Se é visto de tal forma, fica evidente esta afirmação: “[...] as condições de trabalho que o provocam não são postas em questão [...].” (Ibid., p. 227). Assim, o fenômeno de autorresponsabilização vivido pelo trabalhador acarreta o sentimento de mal-estar e de ansiedade.

Alves (2018) e Antunes (2018) nos fazem refletir sobre como os modos de produção operam sobre a dimensão subjetiva dos(as) trabalhadores(as). O modo de produção mais recente, o toyotismo, uma das principais consequências da revolução técnico-cientifica informacional, apresenta-se tendo como forte marca a desregulamentação dos direitos dos trabalhadores e aumento de precarização, num regime de acumulação flexível.

Nesse novo mundo do trabalho, “[...] a violência das condições de trabalho desloca-se maciçamente para um nível psicológico.” (GAULEJAC, 2020, p. 211) Com efeito, a flexibilidade produz a precariedade (Ibid., p. 215), consequências psicopatológicas, uma vez que ela “[...] solicita qualidades novas por parte das pessoas.” (Ibid., p. 210).

Ainda na esteira de Gaulejac (2020, p. 210), compreende-se que a exploração do trabalhador “[...] parece menos visível à medida que a mobilização psíquica é mais importante.” É interesse observar como no cenário pandêmico atual o trabalho docente ganhou novas funções e as aulas remotas implicaram novos gastos para o(a) professor(a). Esse(a) profissional passou a realizar trabalhos que antes eram feitos por outros, como técnicos de informática, secretário escolar e até mesmo como gestor escolar. “As consequências pessoais da flexibilidade exigem mobilidade, disponibilidade, aceitação de incertezas, implicação no trabalho, mobilização mental e psíquica, adaptabilidade, capacidade para a reconversão” (Ibid., p. 210-211).

Os processos de adoecimento dos(as) trabalhadores(as) da Educação, assim como dos demais setores, no século XXI, aparecem como consequência dos modos de produção e gestão capitalista que vão impondo outros modos pessoais/coletivos de estar no mundo.

Desse modo, assevero que as experiências do adoecer, constituídas no cotidiano docente, aprofundam a necessidade de políticas públicas educacionais com atenção à saúde docente e, ao mesmo tempo, pede por parte dos(as) professores(as) maior consciência sobre como essas transformações têm gerado sintomas a partir dos fenômenos de precarização, intensificação e autorresponsabilização no território do trabalho docente.

3.3.1 Docência e os fenômenos de precarização, intensificação e responsabilização no decurso da pandemia: saúde docente

As mudanças nas Leis Trabalhistas conforme Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 38/2017, o qual foi sancionado pelo presidente Michel Temer em julho de 2017, passando a vigorar no mês de novembro do mesmo ano, explicitam a desregulamentação de condições de trabalho para atender aos interesses da empresa. Assistimos assim ao desmantelamento de direitos pela alteração da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) sob o pretexto de adequar a legislação às

novas relações de trabalho (BRASIL, 2017)[41]. Nesse sentido, Dias (2020, p. 8) chama a atenção para o fato de que:

> O fim do regime CLT, feito através da reforma trabalhista representa no mundo, igualmente no Brasil, a possibilidade de avanço do capitalismo moderno, tecnológico e uberizado. Embora se compreenda que reformas como essas fazem parte da dinâmica do capitalismo em se adequar as novas relações sociais de produção e trabalho, no fundo a classe trabalhadora é submetida a condições precárias, sustentando a ideia de que são autônomos.

Essa desregulamentação das condições de trabalho, mediante mudanças na legislação trabalhista e previdenciária, é parte do processo de reestruturação produtiva desencadeada a partir dos anos 1990 em contexto brasileiro. Assim, a flexibilização de inserção do trabalhador no mercado de trabalho se faz notar pela incorporação de novas modalidades de trabalho, como o trabalho intermitente[42] e o teletrabalho. A uberização do trabalho é compreendida como processo de informalização e caracteriza-se como uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho.

Nas cenas contemporâneas do exercício docente, a organização do trabalho coloca ao professor e à professora novos papéis, a exemplo do que exige o teletrabalho, este que demanda “novas” condições de trabalho. O teletrabalho, forma de trabalho mediada por plataformas digitais, que já vinha sendo exigido, em especial com a BNCC, passa, com a pandemia da Covid-19, a ser uma imposição.

Neste tempo de pandemia, observam-se que a inexistência de ferramentas tecnológicas digitais, por parte de um número expressivo de alunos(as) e também de professores(as), tem gerado grandes preocupações sobre a continuidade da educação escolar. Muitos(as) professores(as) estão fazendo investimentos próprios, por exemplo, a compra de aparelhos – celular, computador, outro – e de pacote de internet, para tornar possível o seu trabalho. Na rede pública de ensino, esse trabalho encontra impasses em especial no alcance ao coletivo discente. Nesse contexto,

[41] Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129134.

[42] Essa nova modalidade de trabalho, recentemente introduzida pela reforma trabalhista, é definida como o contrato no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador. O novo contrato de trabalho intermitente só não é cabível no caso dos aeronautas, regidos por legislação própria. Ver: http://www.coad.com.br/home/noticias-detalhe/99567/justica-do-trabalho-reconhece-relacao-de-emprego-entre-motorista-e-uber-na-modalidade-intermitente.

reafirma-se “[...] a impossibilidade de dar conta da escola sem considerar o impacto da pobreza e dos outros indicadores sociais.” (PARRA, 2006, p. 191, tradução minha)[43]

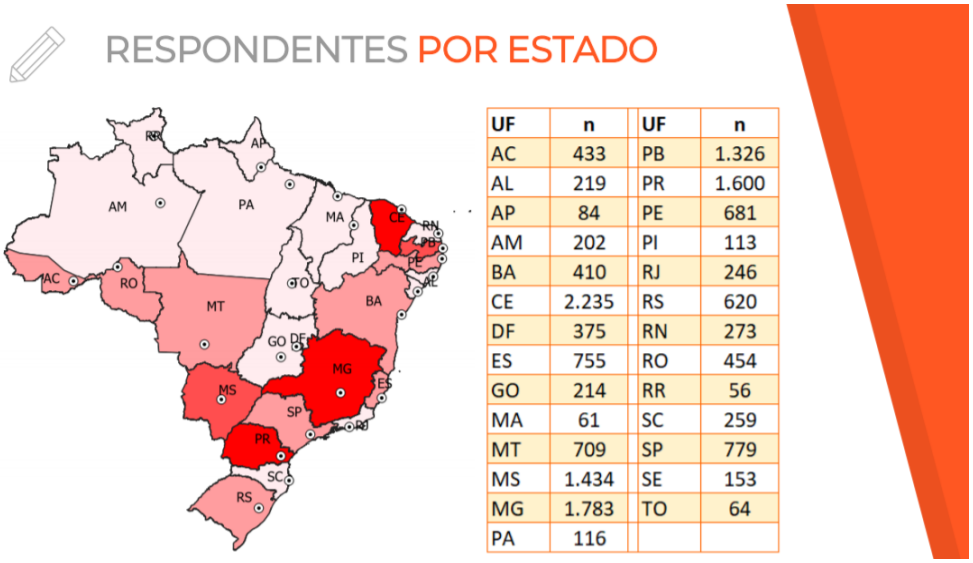
Algumas pesquisas já estão sendo realizadas, por meio de questionário *on-line*, com o objetivo de analisar como a pandemia está mudando o cenário educacional (Projeto eduCovid-19 da Universidade da Vinci/México)[44] e impactos sobre o trabalho docente – Gestrado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)[45]. Os dados foram apresentados no início de julho do ano de 2020, mediante um “resumo técnico”.

Figura 3 - Respondentes por estado

[43] “[...] la imposibilidad de dar cuenta de lo escolar sin considerar el impacto de la pobreza y demás indicadores sociales.”

[44] O Projeto eduCovid-19 convida você professor(a) a participar desta pesquisa internacional (10 países). O objetivo é analisar como a pandemia da Covid-19 mudou o cenário educacional.
RESPONDER A PESQUISA AQUI: https://gourl.page.link/Xkym.
Compartilhe com seus colegas/amigos e faça parte desta corrente de pesquisa.
Se desejar, entre em contato com os responsáveis no Brasil:
João Danilo Batista de Oliveira (UEFS): jdboliveira@uefs.br.
Marcelo Amaral-Rosa (PUCRS): marcelo.pradorosa@gmail.com.
Para saber mais sobre o projeto: https://educovid19.wordpress.com

[45] *DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO DE PANDEMIA*
Caro(a) *professor(a)*,
O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), está desenvolvendo a pesquisa "Docência na Educação Básica em tempo de pandemia".
A pesquisa se propõe a analisar os impactos sobre o trabalho docente na Educação Básica pública decorrentes das medidas de isolamento social em função da pandemia de Covid-19.
Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo a este questionário.
A sua participação é muito importante para a nossa pesquisa.
Agradecemos à sua colaboração e disponibilidade.
O *link* para acessar o questionário é: *https://forms.gle/gRiNhQuZB1rMhFzC9*.



UF	n	UF	n
AC	433	PB	1.326
AL	219	PR	1.600
AP	84	PE	681
AM	202	PI	113
BA	410	RJ	246
CE	2.235	RS	620
DF	375	RN	273
ES	755	RO	454
GO	214	RR	56
MA	61	SC	259
MT	709	SP	779
MS	1.434	SE	153
MG	1.783	TO	64
PA	116		

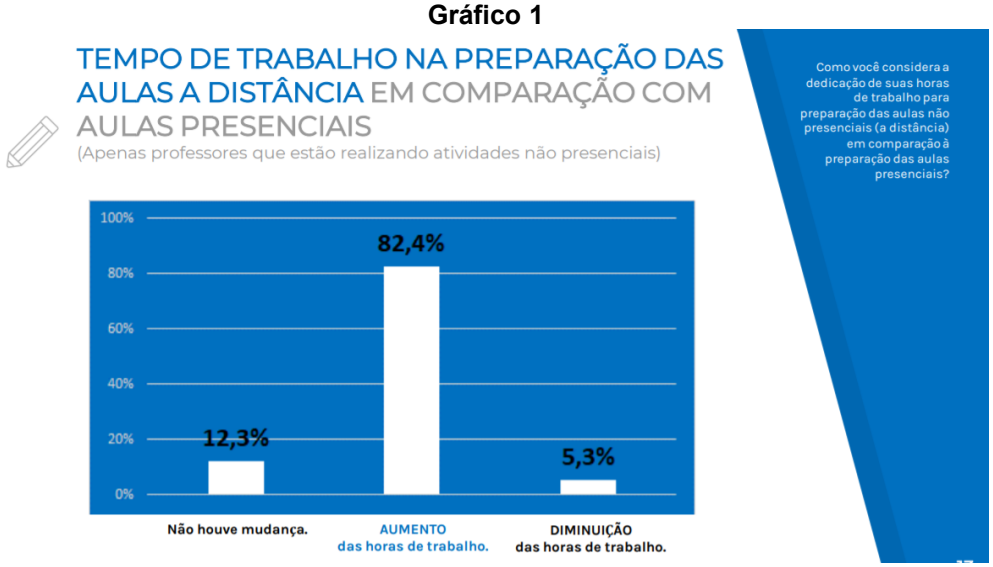
Fonte: https://www.cnte.org.br/images/stories/esforce/pdf/ResumoTecnico_PesquisaTrabalhoDocenteECovid_07julho.pdf.

A pesquisa contou com 15.654 respondentes, destes, 78% são mulheres. Do total de respondentes, 89% informaram que antes da pandemia não possuíam experiência em ensino remoto. E, para trabalhar nessa modalidade de ensino, 41,8% informaram que não receberam “formação para uso de tecnologias digitais em sala de aula”. Dos 82% que estavam “realizando atividades de trabalho em casa”, quanto à “disponibilidade de recursos tecnológicos para preparação das atividades”, averiguou-se o seguinte panorama: uso exclusivo, 48,8%; uso compartilhado com outras pessoas da casa, 50,9% e os que não possuíam recursos tecnológicos, apenas 0,3%.

Sobre o “nível de participação dos estudantes nas atividades propostas”, 38% dos(as) professores(as)-respondentes que estão realizando atividades pelo ensino remoto responderam que diminuíram “drasticamente”, 46% informaram que diminuíram “um pouco”. Bem, em Valença, atualmente, o percentual de alunos das escolas públicas municipais que está tendo aulas remotas através de algumas ferramentas virtuais – WhatsApp talvez seja a mais usada – é baixo. Na escola onde exerço a docência, esse percentual diminuiu no segundo semestre (2020) após o recesso junino. A Secretaria Municipal de Educação tem buscado chegar aos(às) demais alunos(as) – os que não dispõem dos recursos tecnológicos necessários – com atividades impressas, mas sem nenhum tipo de devolutiva. Não tem sido uma tarefa fácil resolver essa equação.

Outros dados relevantes, obtidos para a compreensão dos impactos sobre o trabalho docente neste cenário de pandemia do novo coronavírus, foram sobre o "tempo de trabalho na preparação das aulas a distância em comparação com aulas presenciais (apenas professores que estão realizando atividades não presenciais)" e o "sentimento dos professores em relação ao momento atual". Conforme vemos nestes Gráficos 1 e 2:

Gráfico 1



Fonte: https://www.cnte.org.br/images/stories/esforce/pdf/ResumoTecnico_PesquisaTrabalhoDocenteECovid_07julho.pdf.

Gráfico 2

Fonte: https://www.cnte.org.br/images/stories/esforce/pdf/ResumoTecnico_PesquisaTrabalhoDocenteECovid_07julho.pdf.

A narrativa predominante neste momento de pandemia evidencia os sentimentos do medo, insegurança e angústia. Muitos(as) docentes temem a perda de direitos e garantias. Os(as) mais afetados(os), nesse sentido, foram aqueles(as) não possuíam vínculo efetivo. Mas, estes também têm a referida preocupação. Logo no início da pandemia, nós professores(as) efetivos(as) da RPMEVa (BA), chegamos a ser informados(as) que teríamos diminuição do salário, mas recuaram da decisão.

O fato é que já estamos percebendo consequências na saúde de professores(as) por conta das demandas que surgiram com o ensino remoto e, com elas, diversas preocupações. O Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinepe-RS) faz uma síntese que considero interessante para um desenho do que estou chamando de novas demandas neste tempo de pandemia:

> [...] Os professores, [...], em razão da suspensão das aulas por conta do distanciamento social, precisam lidar com a pressão de adaptar-se a ferramentas virtuais, preparar atividades que mantenham os alunos estimulados e, ao mesmo tempo, estar disponíveis para esclarecer dúvidas. Também preocupam-se com o bem-estar e alimentação dos alunos, além de questões como conectividade para que ninguém fique para trás durante a suspensão das aulas. (SINEPE/RS, 2020, s/p).

Desse modo, com o surgimento de novas demandas no campo do trabalho docente, muito diferentes no aspecto da prática docente anterior à pandemia – as quais exigem do(a) professor(a) um investimento grande não apenas em sua

formação, mas em recursos tecnológicos – e das preocupações com os(as) alunos(as) que se potencializaram, considerando suas realidades sociais, temos um quadro maior de precarização, intensificação e autorresponsabilização.

É imprescindível o entendimento de que a formação e o ambiente de trabalho necessitam criar meios de melhorar a qualidade de vida do(a) professor(a), o que passa também por atualizar o debate sobre os modelos “tecnoformativos” para a Educação, como foco de intervenção quando se fala na mudança dos processos de trabalho docente na contemporaneidade.

Aproveito o ensejo para trazer para o cerne desta discussão uma crítica que escutamos no cotidiano escolar sobre a BNCC, esta que estabelece como uma das competências básicas da Educação Básica:

> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2019, p. 9)

A crítica que se fazia antes e que se faz agora não é sobre propor mais amplamente a cultura digital, mas por se conhecer ainda mais as limitações da docência e da realidade social – com relação à pobreza, à falta de recursos financeiros – do corpo discente da nossa escola pública municipal. Sabíamos que sem minimizar essas limitações, o efeito do uso de práticas escolares “tecnoformativas” seria o aumento das desigualdades sociais; efeito que certamente se tornará ainda mais expressivo no futuro. Temos agora uma percepção ainda mais aguçada sobre as implicações dessas limitações para o nosso público.

E o tempo da pandemia do novo coronavírus coloca-nos mais um desafio: no território do trabalho docente, já se percebe como esse tempo aprofunda a precarização e aumenta a tendência da autorresponsabilização dos(as) profissionais. Infelizmente, a pandemia não só torna mais visíveis as desigualdades sociais como as aprofunda. Só depois de um tempo saberemos mais das consequências desse período, o quanto os pobres se tornaram ainda mais pobres no município de Valença, em todo o território brasileiro e no mundo.

NARRATIVAS DOCENTES E MODOS DE RESISTÊNCIA NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO NA RPMEVa (BA):

reconhecimento e estratégias de defesa

> A busca incessante do não alcançado provoca esse mal-estar no professor e, de certo modo, não é grosseiro afirmar que o mal-estar que se percebe em alguns docentes é fruto da falta de reconhecimento do seu trabalho pela sociedade.
>
> Silva (2013, p. 185)

CAPÍTULO IV

Pensar o trabalho em tempos hodiernos é um grande desafio. Como vimos no capítulo anterior, as transformações pelas quais o mundo do trabalho passou nas últimas décadas têm gerado preocupações aos que estão empregados e, de maneira ostensiva, àqueles que foram desempregados. Um mundo que tornou desnecessárias muitas atividades profissionais e gerou novas atividades em decorrência do "[...] intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, [...]." (ANTUNES, 2019, p. 33). Sobre essa reestruturação produtiva do capital, Antunes destaca como traços constitutivos: Desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada [...]." Ele também destaca em sua análise que o trabalho

> [...] mesmo quando é marcado de modo predominante por traços de alienação e estranhamento, [...] expressa também, em alguma medida, coágulos de *sociabilidade* que são perceptíveis particularmente quando comparamos a vida de homens e mulheres que trabalham com a daqueles que se encontram desempregados. (ANTUNES, 2019, p. 25)

Obviamente, quando estamos nos referindo a homens e mulheres que dependem do trabalho remunerado para sobreviver, comparar empregados a desempregados é o suficiente para marcar que estes estão em posição menos favorável, mesmo quando as condições de trabalho daqueles são precárias. Não à toa, agradecemos por estarmos empregados(as) e quem está desempregado encontra-se numa luta agressiva por uma oportunidade de trabalho remunerado. Muitos(as) desempregados(as) estão começando do zero uma formação para voltar a ter chances nesse mercado.

No território do trabalho docente, notamos a angústia de professores(as) contratados(as) pelo processo seletivo simplificado – REDA e outras formas de contrato temporário. Neste tempo pandêmico eles(as) têm sofrido a ameaça de ter seu contrato suspenso constantemente. Os/As efetivos(as) ainda gozam de um pouco de tranquilidade, mesmo assim é difícil "dormir o sono dos justos". As preocupações aumentam à medida que as condições de trabalho se tornam mais precarizadas e impactam as relações de trabalho. E os fenômenos de adoecimento ecoam, cada vez mais, nesse território.

É importante considerar que o exercício da docência está vinculado a uma teia de relações de trabalho. Relações de trabalho são "[...] todos os laços humanos

criados pela organização do trabalho: relações com a hierarquia, com os chefes, com a supervisão, com os outros trabalhadores – e que são as vezes desagradáveis, até insuportáveis. [...].” (DEJOURS, 2002, p. 75) Portanto, a história da profissão de um(a) professor(a) está enredada na história de seus colegas, de seus superiores hierárquicos, de seus alunos etc. e quando tratamos de processos de adoecimento de um(a) é preciso estar atentos ao que lhe acontece nessa rede.

Para Batista e Codo (2002, p. 85): “o reconhecimento dos outros pelo esforço realizado no trabalho, a valorização da entrega subjetiva do sujeito podem dar sentido ao sofrimento no trabalho, metamorfoseando esse sofrimento em prazer. [...].” Reconhecimento e valorização pelos pares, pelos alunos, família, pela sociedade. Mas, como as narrativas do professor e das professoras informam, são aspectos cada vez mais em falta na atualidade do trabalho docente.

> No contexto do trabalho atual, no qual a confiança, o consórcio e a solidariedade foram desestruturados pelas novas formas de organização do trabalho, gestão e administração, as condições de julgamento e de reconhecimento encontram-se fortemente comprometidas. (DEJOURS, 2014, p. 86).

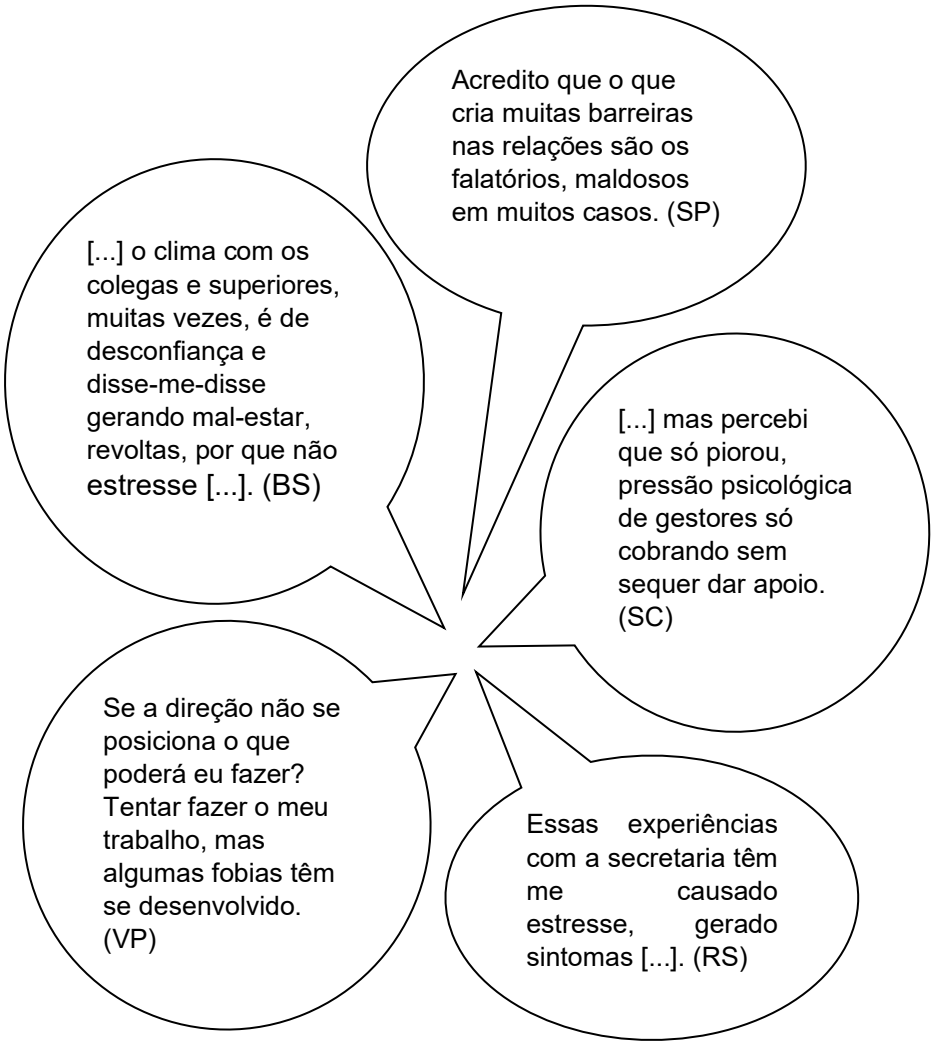
Dos aspectos relacionados ao sofrimento e mal-estar docente, identificam-se nas narrativas docentes da RPMEVa (BA), dentre outros, a preocupação financeira e situações de conflito com superiores hierárquicos (diretor, coordenador, secretário de educação, outros) em contextos diversos – como no período do estágio probatório, de formação continuada, de cumprimento de seus direitos, de lotação em escolas – e, também, na relação entre colegas, como situações de não aceitação e desrespeito. Segundo Freud (2020, p. 20), o sofrimento

> [...] nos ameaça a partir de três lados: do próprio corpo, que, fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações com os outros seres humanos. [...].

Como o próprio autor informa, o sofrimento que tem como origem esta fonte que é experimentado “talvez mais dolorosamente que qualquer outro”, mas “[...] tendemos a considerá-lo um acréscimo um tanto supérfluo, ainda que possa ser tão fatidicamente inevitável quanto o sofrimento de outra origem.” (Ibid., p. 20).

A Figura 4, a seguir, apresenta alguns excertos narrativos para ilustrar o modo como a convivência socioprofissional se constitui na rede no que tange à relação entre colegas e com superiores hierárquicos:

Figura 4: Ditos sobre relações entre colegas e superiores hierárquicos



Fonte: elaborada pela autora.

Esses ditos encontram eco em estudos sobre condições de trabalho docente como o de: Freitas (2013a), Barros e Heckert (2008), Barros (2008), Louzada e Barros (2008), Santos e demais autores (2008), Barros e demais autores (2008), Rosemberg e demais autores (2008), Sousa (2015, 2018). Em suas pesquisas, esses(as) autores(as) têm destacado que relações vividas no trabalho entre colegas e com os denominados “superiores hierárquicos” – secretário de educação, diretores,

coordenadores – quando se tornam zonas de conflitos agressivos aparecem como um dos aspectos das condições de trabalho que geram adoecimento de professores(as). Estes excertos narrativos publicados no domínio dessas pesquisas explicitam dificuldades em torno dessas relações sociais:

> Eu posso falar porque são 26 anos de trabalho. Nós tivemos uma modificação nas relações interpessoais dos profissionais, porque nós não tínhamos o grau de competitividade que temos hoje, tínhamos uma relação de maior respeito, que tinha um profissional pelo outro, de maior ética, e até afetiva. E hoje eu fico muito triste porque nós temos uma relação profissional, claro que a gente sempre frisa que as exceções existem, mas o que sinto, nas escolas de uma forma geral, é [que] a relação profissional de professor para professor [...] vem se degastando. Hoje é muito comum você ver o profissional que não tem ética na relação com o outro profissional (Entrevista de Elisa. *In*: FREITAS, 2013a, p. 100).
>
> Fica cada vez mais difícil trabalhar, os colegas não ajudam, a direção não ajuda [...]. (In: BARROS, HECKERT, 2008, p. 122).
>
> A categoria tem vários problemas como: desunião, baixo-autoestima, inveja e principalmente o individualismo [...]. (*In*: BARROS, et al, 2008, p. 123).
>
> [...] o problema é que não há união na escola. (*In*: LOUZADA; BARROS, 2008, p. 93).
>
> [...] observo que há pequenos grupos na escola e até discriminação racial, isso é preocupante. (*In*: BARROS *et al*, 2008, p. 123)
>
> Porque professor sofre, além de sofrer, ainda ganha pouco e às vezes ainda é humilhado, até pelos próprios colegas [...]. (Profa. Jilmária – entrevista narrativa, 2014. *In:* SOUSA, 2015, p. 173).
>
> [...] parece que o que magoa, o que mais fere, o que joga mais o professor para baixo é que em raros casos os órgãos da educação investigam as causas por que o professor adoece. A impressão que dá é que não existe mesmo interesse em descobrir isso aí. (*In*: ROSEMBERG *et al.*, 2008, p. 174)
>
> Temos que pensar em eliminar as causas do adoecimento e não pensar só quando alguém ficar doente vai lá e readapta. Deve se fazer uma pesquisa para observar o que tem causado tanto adoecimento [...]. (*In:* ROSEMBERG *et al.*, 2008, p. 176)
>
> E o que causa esse esgotamento [profissional] são: 'as condições de trabalho, horário e estrutura física da escola' (B); 'falta de apoio dos superiores da educação' (C); 'às vezes os momentos de desânimo quando nós profissionais da educação lutamos pelos nossos direitos e [estes] não são adquiridos' (E); 'sobrecarga de trabalho e também a falta de desejo dos alunos pela escola/educação' [...]. (*In:* SOUSA, 2018, p. 94)

Lemos nos excertos acima problemas relacionados à postura ética, falta de apoio, humilhação, discriminação racial, desunião etc. Não são, portanto, expressões que denunciam o inverso da promessa do trabalho em "equipe", da ótica da produção compartilhada? O que se está compartilhando nas escolas entre os(as) professores(as)?

Percebe-se, assim, que em muitas escolas a afirmação "Colegas criam-lhe obstáculos, o ambiente social é péssimo, cada qual trabalha por si, enquanto todos sonegam informações, prejudicando assim a cooperação etc." (DEJOURS, 2017b, p. 31) expressa bem o que vivem esses(as) docentes. O que nos leva a pensar que está cada vez mais fácil encontrar atitudes patológicas no ambiente profissional com as transformações exercidas pelo capitalismo. Colabora com esse pensamento o que dizem Antunes e Pinto (2017, p. 97):

> O trabalho em equipe constitui, portanto, um desafio à parte aos/às trabalhadores/as e lhes demandam algo a mais que seus conhecimentos técnicos. A equipe ou 'time de trabalho' reafirma como nunca as ações cooperativas, em contraposição ao isolamento dos postos na organização taylorista-fordista. Mas, dadas as condições de assalariamento, esse arranjo estimula e se aproveita de um nefasto espírito de competição que se instala entre os membros e os próprios times, pois a avaliação gerencial pelo cumprimento de metas recai sobre o coletivo, cabendo aos membros encaminharem internamente, como 'pares', as soluções diante das cobranças.

Nas últimas décadas, o sintoma do mal-estar em contextos escolares, nos quais asseveram-se conflitos entre pessoas, acusações e ofensas, tornou-se um objeto de estudo relevante. Nessa atmosfera de competitividade, notamos o discurso do mal-estar ganhar força.

"Quando usamos a expressão 'mal-estar' sabemos que algo está errado, mas não somos capazes de definir o que está errado e por quê."[46] (ESTEVE, 2011, p. 12, tradução minha). O mal-estar docente, segundo Esteve, caracterizar-se-ia pela insatisfação profissional, pelo alto nível de estresse, falta de empenho em relação à profissão e desejo de abandonar a carreira, absenteísmo.

[46] "Cuando usamos la palabra 'malestar' sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué."

O referido autor apresenta um breve histórico relacionado à história da discussão sobre o mal-estar docente, informando que:

> Quando foi publicada a primeira edição de O mal-estar docente (1987), quase ninguém tinha ouvido falar de uma crise na profissão docente que só aumentou desde então [...]. Os primeiros indicadores começaram a ficar evidentes no início da década de 1980 nos países mais desenvolvidos.
> A Suécia começou a falar sobre o problema em 1983, observando uma crise geral do sistema educacional cujo indicador mais relevante era o abandono progressivo do corpo docente.
> Na França, em 1984, dois livros foram publicados com os títulos significativos de *tant qu'il e aura des profs* (Enquanto tivermos professores restantes) e *Les enseignants persecutés* (Os professores perseguidos). O *Le Monde de l'Éducation*, em sua edição de janeiro de 1988, reconheceu que a França estava ficando sem professores e que a profissão docente não era mais capaz de atrair jovens em número suficiente para substituir os que estavam em idade de aposentadoria. (ESTEVE, 2011, p. 11, tradução minha)[47].

Esse mal-estar parece estar fundado na angústia que sente o(a) docente diante do sentimento de que "há algo errado", de que ele não se formou para atuar nessa realidade; é aí que pode se instalar o sentimento de culpa, culpa por não conseguir dar aquilo que se acredita que o(a) professor(a) precisa dar, havendo com isso uma preocupação com o julgamento do outro.

A partir das narrativas sobre as experiências do adoecer do professor e das professoras, notamos que inadequadas/insuficientes condições de trabalho, a exemplo de salários baixos, da falta de reconhecimento, da sobrecarga de trabalho, infraestrutura inadequada, indisciplina, por exemplo, impactam a docência de diversas formas, impedindo a realização de seu "trabalho como deve ser". Evidencia-se com essas narrativas docentes que

> "[...] quanto maior a defasagem entre o 'trabalho como deve ser' e a 'realidade do trabalho' nas escolas, maior será o investimento afetivo

[47] "Cuando se publicó la primera edición de *El malestar docente* (1987), apenas si se habia oído hablar de uma crisis de la profesión docente que no há hecho sino incrementarse desde entonces [...]. Los primeiros indicadores comenzaron a hacerse evidentes a princípios de la década de los ochenta en los países más desenrrollados.
Suecia comenzaba a hablar del problema em 1983, observando uma crisis general del sistema educativo cuyo indicador más relevante era la progressiva deserción de los cuadros docentes.
Em Francia, em 1984, se publicaban dos libros com los significativos tírulos de *tant qu'il y aura des profs* (Mientras nos queden professores) y *Les enseignants persécutés (Los enseñantes perseguidos). Le Monde de l'Éducation,* en su número de enero de 1988, reconocía que Francia se estaba quedando sin professores y que la profesión docente ya no era capaz de atraer al suficiente número de jóvenes como para substituir a los que llegaban a la edad de jubiación".)

> e cognitivo exigido ao professor, maior será o esforço realizado, e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano do trabalho". (BATISTA; CODO, 2002, p. 85).

As narrativas docentes evidenciaram o sofrimento com origem na relação com colegas e superiores hierárquicos, o qual nos conduz à discussão do assédio ou cerco moral. Para Gaulejac (2020, p. 227-228), o assédio moral "[...] pode ser do empregado, de um superior hierárquico ou de qualquer outro colega." Pode-se afirmar, ainda segundo esse autor, que é uma "[...] consequência de uma pressão generalizada que se desenvolve no mundo do trabalho." (Ibid., p. 228)

Importante ainda destacar que, em geral, o assédio é o fato de uma "situação de conjunto", assim, quando expresso pelo comportamento de uma pessoa, se faz necessário investigar o contexto organizacional. É sabido que alguns/algumas são mais apropriados(as) a fazer o "exercício do mal", talvez por terem uma formação ético-política que esteja em acordo com os princípios dessa organização. Essa cultura de assédio favorece o aumento do estresse de professores(as). As doenças ocupacionais relacionadas ao estresse geralmente são acompanhadas por fadiga, depressão, úlceras e gastrite.

Gaulejac nos alerta que, na origem dos sintomas somáticos ou psicossomáticos experimentados pelos trabalhadores assalariados, o problema não é médico, mas que tais sintomas dependem de uma abordagem médica.

> Doença ou mal-estar social? Patologia ou violência das condições de trabalho? Depressão ou desespero? Como qualificar as interfaces entre os sintomas experimentados pelos assalariados, que têm efeitos somáticos e psicossomáticos, e as condições de trabalho que os geram? Tanto o estresse como o hiperativismo são fenômenos sociais, antes de serem 'doenças' pessoais. Quando eles se expressam sob a forma de sintomas somáticos ou psicossomáticos, eles dependem de uma abordagem médica. Todavia, na origem, o problema não é médico. Se ele se traduzir por sintomas individuais, ele provém de um mal-estar provocado pelas condições de trabalho. Suas fontes não são psicológicas. Elas são inscritas em um modo de funcionamento da organização que 'desorganiza' os equilíbrios de base dos empregados e provoca mal-estares que desaparecem quando a pressão do trabalho é aliviada. (GAULEJAC, 2020, p. 235).

É preciso reconhecer, indubitavelmente, que a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade exige cada vez mais do(a) professor(a), performando uma cultura de adoecimento. O sofrimento vivido por professores(as) tem, cada vez

mais, aparecido no âmbito das pesquisas que tratam do trabalho docente como uma das causas do adoecimento e consequência de conflitos na relação com colegas e superiores.

4.1 Necessidade de reconhecimento

Para Dejours (2017b, p. 34), o reconhecimento "[...] mostra-se decisivo na dinâmica da mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho [...]"; dele depende o sentido do sofrimento no trabalho, o qual pode transformar-se em prazer ou um perigo à saúde.

Então, o que é esse reconhecimento que espera o professor? Os diários explicitam a necessidade do reconhecimento pelo outro, por seus pares, por aqueles(as) que estão no comando, tanto os(as) que estão no chão da escola quanto aqueles(as) que estão fora-dentro, na Secretaria Municipal de Educação e em outras instâncias dessa dinâmica social. Sentem-se reconhecidos(as), inclusive, quando sabem que seus direitos estão sendo respeitados, como o de mudança de nível. Nesse sentido, é condição *sine qua non* considerar que:

> A certeza que acompanha o estado de paz oferece antes uma confirmação de que a motivação moral das lutas pelo reconhecimento não é ilusória. É por isso que não se trata senão de tréguas, de melhorias, dir-se-ia de 'clareiras', nas quais o sentido da ação sai do nevoeiro da dúvida com a estampa da *ação conveniente*. (RICOUER, 2017, p. 232, grifo do autor)

Compreendo que a necessidade de reconhecimento que repousa nessa percepção da *ação conveniente*, tão lindamente expressa por Ricouer, ajuda-me a vislumbrar clareiras e sentidos outros para a vida. Por que faço o que faço? Como me reconhecem pelo que faço? O fato é que lutamos pelo *reconhecimento de si*, este que tem a ver com o reconhecimento do que se é em verdade, do que se é capaz de realizar (RICOUER, 2017). E esse reconhecimento "[...] ainda requer, em cada etapa, a ajuda de outrem, [...]." (RICOUER, 2017, p. 85). Lutamos, portanto, por reconhecimento mútuo.

Na leitura dos diários, o reconhecimento aparece como uma necessidade de que o outro admita, de forma explícita, o valor do seu trabalho tanto no plano das relações interpessoais entre colegas e superiores hierárquicos, do aluno e família,

como no plano jurídico. Nesse caso, tratando de conceder progressão de carreira diante do esforço que faz em relação à formação. Associado ao investimento na formação está o interesse financeiro além da necessidade de manter-se atualizado diante das demandas que vão surgindo ao exercício docente e também do prazer que resulta da conquista.

As narrativas dos(as) cinco colaboradores(as) desvelaram falta de reconhecimento, muitas vezes expressas até mesmo como falta de reconhecimento no plano jurídico. As narrativas de VP e RS são bem ilustrativas:

> *Os profissionais da Educação estão totalmente à deriva. Tudo se tornou incertezas.* As informações nunca chegam na íntegra. E sim de forma fragmentada. Os direitos são solicitados juridicamente. E o veredicto raramente é favorável. Se o professor vai à SEC fazer alguma solicitação *sofre maus-tratos. Volta para casa triste, magoado, humilhado, sem se sentir amparado e/ou representado*. (VP, Diário de pesquisa-formação, 2019, grifos meus).

> Tem horas que a raiva bate mesmo. Raiva de precisar usar o recurso da humilhação para tentar conseguir o que por direito já deveria ser meu. Afff! Saiu no *Diário Oficial* de Valença a publicação da mudança de nível 3 para 4 de uma colega. Para uns pode, para outros não. Qual deve ser mesmo o critério? Sorteio? (RS, Diário I, 18/07/2019).

No próximo excerto, BS destaca a falta de reconhecimento, o descaso e o desrespeito em relação aos problemas de saúde que os(as) professores(as) têm vivido no cotidiano escolar:

> Não importa se os professores forem [para a sala de aula] com problemas de voz, de coluna ou outro qualquer problema corporal, não importam os problemas psíquicos, os esgotamentos físicos desde que enfrentados em casa, ou na escola, isso sem contar os problemas estruturais. E nós temos que ter a serenidade de vermos nossos colegas afastados, doentes para cumprirmos com a nossa sublime missão de educar, enfim de formar cidadãos, sem o respeito e o reconhecimento que merecemos e enquanto driblamos a nossa vez de cairmos doentes, pior, sem ter ninguém que pense na gente, na nossa escola para que possamos exercer nossa profissão dignamente, sem precisar estarmos num divã ou numa cama de hospital ou enfurnado num paletó de madeira. (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Tanto nos excertos anteriores quanto nesse, lê-se um sentimento de abandono por parte dos gestores e de esforço para continuar o exercício da profissão. O que se observa é um grande “nevoeiro da dúvida” e do descontentamento. O professor BS

reivindica “clareiras” para que se possa enxergar os sentidos da ação docente. Faz sentido permanecer nessa expectativa do adoecimento, físico e/ou mental, ou até mesmo de morte? Sua narrativa indaga esses problemas de falta de reconhecimento e sentimento de abandono, a partir de si e de outros(as) colegas que estão acometidos(as) por doenças laborais. Esse reconhecimento pode acontecer através do dizer do outro, promoção e progressão de carreira. E a falta desse reconhecimento de natureza institucional pode causar angústia, insegurança na realização da atividade, o que pode conduzir o professor a duvidar de si mesmo, de suas escolhas.

As dores do não reconhecimento, do desrespeito, do sentimento de desamparo, do não cumprimentos às leis, dos maus-tratos sofridos na relação com os superiores estão expressas também neste trecho narrativo da professora VP.

> [...] inúmeras situações e descasos tornam-se um indicador excessivamente danoso: dez anos de trabalho sem mudança de nível, solicita uma mudança de três meses para defender a tese (dissertação) fora do país, a solicitação é negada. E a argumentação é: se fosse no Brasil, daria a licença. Mas como é fora do país, não tem direito. A pessoa assume um concurso com nível III, entretanto, trabalha por 10 anos como nível I. (VP, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Cabe destacar que há muitos professores(as) na RPMEVa (BA) que não conseguem a mudança de nível há mais de dez anos; VP, como ela mesma informa nesse excerto narrativo, faz parte dessa estatística. Esse problema é exposto também na narrativa de RS:

> Pela manhã na escola, algumas professoras falaram de sua indignação em relação à mudança de nível. Uma delas chegou a afirmar que só conseguiu quem tem QI (quem indique) forte. Infelizmente, não há clareza dos critérios usados para tanto. Há professores nessa escola que já trabalham há 34 anos, 36 anos, e estão na expectativa de poder de aposentar com um salário melhor e que depende dentre outros aspectos, da mudança de nível. (RS, Diário de pesquisa-formação, 19/11/2019).

Sabe-se da existência de um número de professores(as) que tem se aposentado sem gozar desse direito. O que esse reconhecimento da mudança de nível significa para o(a) professor(a)? Uma resposta razoável para esta pergunta pode ser formulada a partir da teoria de capital simbólico, de Bourdieu, para quem o capital se expressa como capital econômico, capital social ou capital cultural.

Capital social remete à rede de obrigações sociais – ou “contatos” – que é convertível em capital econômico. O capital simbólico é, na verdade, um efeito da distribuição das outras formas de capital em termos de reconhecimento ou de valor social. Ele “[...] é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento [...].” (BOURDIEU, 2004, p. 166). O autor defende que “[...] a eficácia simbólica depende do grau em que a visão proposta está alicerçada na realidade. [...] O poder simbólico é um poder de fazer coisas com palavras.” (Ibid., p. 166-167).

A mudança de nível apresentar-se-ia, portanto, como capital simbólico à medida que se expressa: 1) como capital econômico – corresponde ao aumento salarial, ou seja, significaria mais dinheiro e, consequentemente, oportunidade de angariar posses. Pierre Bourdieu iguala o capital econômico ao “trabalho acumulado”; 2) como capital cultural do tipo institucionalizado, o qual se expressa por meio da posse de qualificações acadêmicas, considerando que, para a mudança de nível, é condição indispensável a apresentação de um certificado comprovando a conclusão de um curso (graduação, mestrado, doutorado).

4.1.1 “Não há dinheiro que pague o trabalho do professor, mas este trabalho deve ser pago também com dinheiro”

A frase que marca o início desta seção se aglutina à interpretação de que a mudança de nível não se trata apenas de um acréscimo de capital econômico, representa o reconhecimento do investimento de tempo, dinheiro e energia para, além de manter-se na rede docente, posicionar-se nela como um profissional qualificado. Desse modo, podemos, à luz de Bourdieu, ao tratar de mudança de nível do(a) professor(a) falar de capital social, pois esse investimento está ligado à própria função institucional que realiza, a qual lhe outorga o pertencimento a um grupo. Esse capital social permite aos membros desse grupo agregar recursos, ganhos materiais ou simbólicos.

Diante das narrativas docentes, nota-se que,

> [...] seja como for, é exatamente o reconhecimento pelo outro que se encontra, aqui, no centro da questão. Aí, o reconhecimento é intersubjetivo. Independentemente do fato de incidir sobre a utilidade ou a beleza, ou de ser obra da hierarquia ou dos pares, é exatamente

> a intersubjetividade do reconhecimento que, nesse caso, parece ser constitutiva do ofício. A 'retribuição simbólica' e as 'gratificações' que lhe estão associadas, provenientes da hierarquia, é que tornam 'útil' aquele que trabalha; além disso, o julgamento dos pares é que outorga o pertencimento ao ofício. Aqui, ofício se torna sinônimo de comunidade ou de coletivo de pertencimento (DEJOURS, 2007, p. 21). (CLOT, 2010, p. 284-285).

Confluindo com esse pensamento, é plausível afirmar que: "O reconhecimento é uma experiência que unifica uma série de sentimentos ligados à experiência social de menos valia e de inadaptação.". Entretanto, se esse reconhecimento não acontece, acaba-se por se interrogar sobre todo o investimento feito e sobre o que poderia ter feito com o tempo e valor nele postos.

A necessidade de reconhecimento é legítima, embora, com base em Gaulejac (2020) e Dunker (2020) apreende-se que ela pode se tornar perigosa à saúde psíquica e mental dentro do modelo de sociedade neoliberal. A cultura do alto desempenho pode levar o indivíduo ao esgarçamento de suas forças psíquicas e físicas. Isso decorre da (auto)pressão do clima severo de competição. A gestão no capitalismo financeiro pode gerar no indivíduo uma obsessão pelo rendimento financeiro.

Se, por um lado, defendemos a necessidade de reconhecimento no sentido da valorização profissional, de seu registro simbólico; por outro, entendemos que ela possa se configurar como uma armadilha que incita ao investimento ilimitado de si no trabalho, numa cultura do alto desempenho e do clima de competição generalizada (GAULEJAC, 2020). Diante disso, "[...] o assédio se banaliza, acarretando o esgotamento profissional, o estresse e o sofrimento no trabalho [...]." (GAULEJAC, 2020)

No mundo do trabalho, é preciso considerar: 1) "O valor simbólico confere mais preço ao reconhecimento do que à produtividade, às qualidades humanas do que às *ratios* financeiras, ao bem-estar coletivo do que aos resultados econômicos." (Ibid., p. 298); 2) "O trabalho perde seu sentido [...] quando ele não permite mais a realização das metas vitais e dos valores que o sujeito extrai de todos os domínios da vida em que sua existência está envolvida, inclusive o trabalho." (CLOT, 2007, p. 72-73)

É mister considerar que no exercício da profissão docente, assim como no de muitas outras profissões, há mais que condições e organização de trabalho operando. Os(as) professores(as) carregam uma bagagem histórica que vai aumentando à medida que o tempo passa e vivem novas experiências. Nessa bagagem, encontra-

se, por exemplo, a razão para estar nessa profissão e não em outra; encontra-se o que gera sentido, o que faz permanecer ou desistir em momentos difíceis. Uma mesma pessoa que foi acometida por uma doença em decorrência de inadequadas condições de trabalho, pode ter experienciado situações que contribuíram para a saúde do corpo e da mente. É como reflete Dejours (2002, p. 134): “Sofrimento e doença, dissemos nós? [...] há casos em que o trabalho é, ao contrário, favorável ao equilíbrio mental e à saúde do corpo.” Isso acontece geralmente quando a atividade que realiza faz sentido para o(a) trabalhador(a).

4.2 Estratégias de defesa

“A figura fundamental do mal-estar é a angústia.” (DUNKER, 2020, p. 197). Quando a angústia se torna insuportável, são os mecanismos de defesa que protegem o indivíduo. Diante da angústia, segundo Gaulejac (2020, p. 232),

> o modo privilegiado de defesa é o recuo sobre si mesmo e o ativismo desenfreado. Alguns se tornam agentes dóceis da organização, deixando-se instrumentalizar totalmente. O trabalho se torna uma obsessão, eles se concentram sobre seus objetivos, toda distração é sentida como perturbação insuportável. A tensão cria condições favoráveis para o assédio, [...]. Uns têm uma propensão a se posicionar como executores dóceis da vontade de outrem, os outros como vítimas ou ainda como carrascos. Definitivamente, são as condições de trabalho que solicitam e favorecem tal ou tal funcionamento psíquico. (GAULEJAC, 2020, p. 232).

Como estratégias do inconsciente, esses mecanismos não fazem parte de uma relação controlada pelo indivíduo. Muitos deles quando mobilizados constantemente podem causar patologias.

Dunker e demais autores (2020, p. 247), ao se referirem aos mecanismos de defesa no contexto da sociedade neoliberal, defendem o seguinte: “[...]. A defesa contra a angústia, ou seja, a preservação do eu sob a forma de negação, racionalização, projeção ou sublimação do conflito é que é visada pela gestão liberal do sofrimento”.

Não é exagero dizer que “cada indivíduo, persuadido no fundo de si de que é o melhor, adere a uma cultura da competição, que celebra o mérito individual. [...].” (GAULEJAC, 2020, p. 233) e que essa individualização gera a vulnerabilidade, que favorece a autoacusação. “[...] Cada um se sente culpado de não satisfazer as

exigências sempre mais prementes e tanto mais difíceis de contestar pelo fato de emanarem de um poder distante, abstrato, inacessível. [...].” (Ibid., p. 214).

Essa ideia coloca ao indivíduo um forte sentimento de responsabilização sobre o destino de seu sofrimento. Assim, quanto mais frustração pelos fracassos, mais sentimento de culpa.

> A culpabilização é uma função da subjetividade capitalística. A raiz das tecnologias capitalísticas de culpabilização consiste em propor sempre uma imagem de referência a partir da qual colocam-se questões tais como: ‘quem é você?’ ‘você que ousa ter uma opinião, você fala em nome de quê?’ ‘O que você vale na escala de valores reconhecidos enquanto tais na sociedade?’, ‘a que corresponde sua fala?’, ‘que etiqueta poderia classificar você?’ E somos obrigados a assumir a singularidade de nossa própria posição com o máximo de consistência. Só que isso e frequentemente impossível! de fazermos sozinhos, pais uma posição implica sempre um agenciamento coletivo. No entanto, a menor vacilação diante dessa exigência de referência, acaba-se caindo, automaticamente, numa espécie de buraco, que faz com que a gente comece a se indagar: ‘afinal das contas quem sou eu? Será que sou uma merda?’ É como se nosso próprio direito de existência desabasse. E aí se pensa que a melhor coisa que se tem a fazer é calar e interiorizar esses valores. Mas quem é que diz isso? Talvez não seja necessariamente o professor, ou o mestre explícito exterior, mas sim algo de nós mesmos, em nós mesmos e que nós mesmos reproduzimos. Instâncias de superego e instâncias de inibição. (GUATARRI; ROLNIK, 1996, p. 40-41)

É quando a competição se torna austera no espaço de trabalho que, muitas vezes, identificam-se “estratégias defensivas” que podem gerar consequências nefastas para a vida de colegas e, como consequência, para sua própria vida.

As estratégias defensivas usadas pelos trabalhadores para negar ou minimizar a percepção da realidade que os faz sofrer são importantes para o equilíbrio psíquico. Essas estratégias podem variar de acordo com a categoria, a organização e condições do trabalho. Batista e Codo (2002, p. 85), no texto “Crise de identidade e sofrimento”, defendem que, diante do sofrimento provocado pelo trabalho docente, é possível decidir entre “[...] entrar no jogo da amnésia e começar a trilhar o caminho do enfrentamento de seu próprio sofrimento, entendendo também que se trata de sofrimento de muitos outros, [...].”. São, portanto, “[...] duas estratégias: uma nega, faz o jogo da amnésia, a outra enfrenta o sofrimento no trabalho” (Ibid., p. 85).

Os diários de pesquisa-formação nos possibilitam ainda compreender como cada professor(a) tem conseguido manter-se no território do trabalho docente mesmo

atingidos física e psiquicamente pela violência de condições de trabalho inadequadas mediante estratégias defensivas.

No diário de SP, em três momentos, ela narra que utiliza a estratégia defensiva de ignorar e/ou silenciar-se em vez de enfrentar o sofrimento:

> Se me defendo quando necessário, na maior parte do tempo *ignoro*!
> [...]
> Fingir que não me importo me machuca muito. Mas faço porque quando brigo ou discuto, isso me atinge muito mais. Então, passar por alto, ficar em *silêncio* às vezes parece o melhor a fazer.
> [...]
> Começou a perseguição novamente!
> Acabou minha paz!
> Fazer o que faço, *sempre ignorar*! (SP, Diário de pesquisa-formação, 2019, grifo nosso).

Marcando uma contradição em sua narrativa, que desvela muito mal-estar, chegando a informar que perdeu a sua paz, SP informa que sempre ignora o fato de se sentir hostilizada, perseguida. O que me leva à compreensão de que nem sempre ela consegue ignorar.

Em seu diário, a professora SC informa que desenvolveu como estratégia defensiva "não absorver muita coisa", fingir que não está vendo as injustiças, mas conclui que isso "piora" o seu "estado de saúde". E ressalta a falta de compreensão dos colegas em relação ao(à) professor(a) que adoece.

> Hoje em dia, eu procuro não absorver muita coisa, observo as injustiças e finjo que não estou vendo, pois *falar não vale a pena,* mas isso só piora o meu estado de saúde, porque sou uma pessoa que não suporta injustiça e ver tudo isso calada me custa muito. Mas quando adoecemos não somos compreendidos e, principalmente, se não tiver um atestado médico que comprove o seu estado de saúde.
> [...]. (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019, grifo nosso)

O sentimento de não ser compreendida é uma regularidade na narrativa da professora SC, erige-se como um gerador de sofrimento e agravante de seu "estado de saúde". Nesse estado, a doença aparece como mais uma preocupação para ela, por causa das cobranças que são feitas quando precisa faltar. A referida professora evidencia que por não encontrar um espaço de escuta e atenção a essa condição de saúde, ela se cala.

A dor das humilhações e da falta de solidariedade são motivações para o silêncio, para o afastamento do coletivo docente. “São realmente as humilhações, os danos reais e imaginários à estima de si, sob os golpes sofridos por uma alteridade mal tolerada, que transformam a relação que o mesmo mantém com o outro, levando-a do acolhimento à rejeição e à exclusão.” (RICOUER)[48]

Observa-se que essa estratégia de não falar sobre aquilo que incomoda, do que gera angústia no cotidiano do trabalho docente, também gera sofrimento. Nesse sentido, um dos pontos que chama a atenção nas narrativas docentes diz respeito à mobilização do silenciar-se como estratégia defensiva em seus contextos de trabalho, como disposição para se manter nessa realidade, mas, que aparece, em alguns momentos como mais um gerador de sofrimento.

Segundo Dejours (2017b), essa estratégia do silêncio é resultado da precarização do trabalho; tratar-se-ia da terceira consequência da precarização do trabalho, junto às da cegueira e da surdez. “Cada um deve antes de tudo se preocupar em resistir [...]” (Ibidem, p. 51). Resistir aqui significando se manter nesse trabalho, afinal, ele é um importante meio de sobrevivência.

Contudo, as estratégias defensivas necessárias à proteção da nossa saúde mental, por vezes, podem funcionar como armadilhas que insensibilizam contra aquilo que faz sofrer, como, por exemplo, a estratégia do jogo da *amnésia* (BATISTA; CODO, 2002), em que se procura esquecer, deixar pra lá esse sofrimento em vez de enfrentá-lo. Assim,

> Necessárias à proteção da saúde mental contra os efeitos deletérios do sofrimento, as estratégias defensivas podem também funcionar como armadilha que insensibiliza contra aquilo que faz sofrer. Além disso, permitem às vezes tornar tolerável o *sofrimento ético*, e não mais apenas psíquico, entendendo-se por tal não o sofrimento que resulta de um mal padecido pelo sujeito, e sim o que ele pode experimentar ao cometer, por causa de seu trabalho, atos que condena moralmente. Em outras palavras, é bem possível que agir mal, isto é, infligir a outrem um sofrimento indevido [...], cause também sofrimento àquele que assim age, no contexto de seu trabalho. E se ele for capaz de construir defesas contra esse sofrimento, poderá manter equilíbrio psíquico. (DEJOURS, 2017b, p. 36, grifo do autor).

[48] Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/identidade_fragil. Acesso em: 17 maio 2021.

Ao miramos as relações entre colegas e superiores no cerne das narrativas, observa-se que o sofrimento aparece “como ruptura do fio narrativo”, da capacidade de dizer do professor, pois ele não se sente compreendido. Como afirmam Mendes e Duarte (2013, p. 16),

> O sofrimento torna-se patogênico quando não é exteriorizado, quando o sujeito é negado e a palavra é interditada, imobilizando esse sujeito que fica sem espaço para se expressar, discutir sobre o fracasso, a dor e a impotência. É um sofrimento que se não ressignificado mantém o trabalhador queixoso, paralisado, sem ação sobre o real.

O silêncio cria fissuras na docência como resultado da ruptura desse fio narrativo, afinal: “compreender-se a si mesmo, é ser capaz de contar histórias sobre si próprio que sejam simultaneamente inteligíveis e aceitáveis e sobretudo aceitáveis.”[49]

O silêncio como estratégia de defesa aponta para essa incapacidade que o professor sente de narrar-se. O sofrimento, barrado temporariamente, parece ampliar-se com o tempo, diante quadros de adoecimento que destroem essa capacidade de dizer, a ponto de levar o sujeito a perceber-se verdadeiramente no “buraco”. Assim,

> [...] pode-se pensar, com Ricoeur, que o sofrimento não é unicamente definido pela dor física ou mental, mas ‘pela diminuição - e, até mesmo, destruição - da capacidade de agir, do ser-capaz-de-fazer, experimentadas como ataque à integridade de si’ (Ricoeur, 1990, p. 223). [...], uma incapacidade para se exprimir, fazer, relatar e se avaliar; é um impedimento. Ali onde a defesa é uma proteção passiva que protege o sujeito do sofrimento sem lhe permitir, apesar disso, que se libere dele, reduzindo seu raio de ação com risco de anestesiá-lo, a réplica é uma proteção ativa. (CLOT, 2010, p. 116).

Essa incapacidade de fazer, que tem como origem a distância entre querer e poder (RICOEUR), “[...] é em primeiro lugar comum à dor e ao sofrimento. Mas, como o lembra o sentido antigo do termo sofrimento, sofrer significa primeiramente suportar. Assim se incorpora um nível mínimo de agir na passividade do sofrer.”[50].

Sendo a relação com colegas uma das fontes de sofrimento, na qual o(a) professor(a) experiencia a confrontação com o outro como uma ameaça, nesse

[49] Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/o_sofrimento_nao_e_a_dor Acesso em: 18 maio 2021.
[50] Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/o_sofrimento_nao_e_a_dor. Acesso em: 18 maio 2021

cenário de competição austera que o cotidiano docente se tornou, parece-me que algo pode ser feito aí se considerarmos a ideia de que “[...] o trabalho é a capacidade de estabelecer engajamentos.” (CLOT, 2007, p. 72). Outra ideia de maior relevo, se estamos dispostos a fazer algo para reverter a ordem neoliberal – colonizadora de nossas forças vitais –, é a de que o trabalho é também “um meio de invenção dessas vidas” (Ibid., p. 73). “Sua função psicológica é uma função vital: simultaneamente atividade de conservação e de transmissão e atividade de invenção e de renovação. [...]. o trabalho é feito em sociedade e esta é primordialmente uma atividade coletiva.” (CLOT, 2007, p. 80-81).

O modo de vida coletivo que o trabalho conforma atualmente parece ter sido suprimido em razão de um paradigma economista, cujo princípio básico é que o humano é um fator da empresa. Assim, a finalidade do trabalho humano deixa de ser a de “produzir ligação social” e passa a ser a de “[...] atuar sobre a exploração de recursos, sejam eles materiais ou humanos, para o maior lucro dos gestionários dirigentes que governam as empresas” (GAULEJAC, 2020, p. 81). Destarte, é impossível não perguntar: “Os dramas pessoais, as consequências subjetivas devem apagar-se diante das necessidades econômicas,” (Ibid., p. 205)? O mais assustador é que, em muitos casos, há de se esconder a doença, de calar o grito de socorro, de fingir que, assim como os demais, se está bem. Quem expõe sua dor, sua doença, seu sofrimento é tão logo taxado de fraco, desequilibrado, e o resultado disto é a exclusão.

O sofrimento e o adoecimento relacionados à precarização das condições de trabalho preocupam quando ameaçam a capacidade de dizer e de agir do(a) trabalhador(a), levando-o(a) a não mais ver sentido no que faz e a ter dificuldades em realizar as tarefas cotidianas, quando estas não se tornam inviáveis para ele. Então, como não se pode “[...] trabalhar e viver sem dar sentido a sua ação.” (GAULEJAC, 2020, p. 298), a condição humana sobressalta por meio de sintomas psicofisiológicos e resiste por meio dos mecanismos de defesa.

Diante disso, pergunto-me se os próprios sintomas e mecanismos de defesa não apresentam uma chave para a criação de modos de resistência e transformação dessa realidade. Passaria, portanto, pela percepção daquilo que nos faz sofrer e adoecer nesse território, pois se “trabalhar é também suportar o sofrimento”, atenuá-lo “[...] passa, na maioria das vezes, por uma tentativa de opor uma denegação à percepção daquilo que faz sofrer. [...].” (DEJOURS, 2014, p. 50-51).

A seguir, teço algumas considerações sobre a importância de suporte social no trabalho para o equilíbrio da mente e a saúde do corpo a partir do que as narrativas docentes informaram sobre estratégias de defesa.

4.3 Estratégias de defesa e suporte social no trabalho

Não falar, fingir que não está vendo, ignorar são algumas das estratégias usadas como meio de permanecer no exercício da profissão, conforme vimos nos excertos narrativos dos diários de pesquisa-formação apresentados na seção anterior. Essas estratégias estão expostas na interpretação que fazem o professor e as quatro professoras sobre como se sentem afetados(as) na relação com colegas e superiores hierárquicos, denunciando mal-estar e sofrimento patológico.

O que fazer para alterar esse palco de mal-estar e sofrimento? A aposta é no fortalecimento das relações sociais do trabalho, no que tange especialmente as relações entre colegas. Para Facas e demais autores (2013, p. 104), "o palco do sofrimento pode ser alterado em pequenos ajustes na rotina diária: [...]." Sobre esta questão, os autores defendem o seguinte:

> Devem ser implantadas ações que visem eliminar e/ou minimizar as condições de trabalho desfavoráveis, como mobiliário e infraestrutura das escolas, e as relações socioprofissionais com pressão pelo cumprimento de metas, modelos hierarquizados que impedem a autonomia no trabalho, a dificuldade no estabelecimento de relações cooperativas, o sentimento de falta de valorização e reconhecimento. (FACAS *et al*., 2013, p. 104-105).

Diante disso, considero oportuno frisar que: "O reconhecimento simbólico que pode advir do trabalho é uma peça fundamental para a nossa identidade" (AEROSA, 2017, p. 33). A identidade profissional pode sofrer uma rutura significativa quando o trabalhador passa a ter um sentimento de vazio por causa de frustrações diversas e fadiga. (AEROSA, 2017).

Segundo Vasques-Menezes e Sorato (2002, p. 267), "[...] uma rede social intensa e extensa tem um papel importante na prevenção de stress e de outros problemas". Elas defendem que a ausência de suporte social pode gerar consequências a nível pessoal e/ou profissional.

> A nível pessoal, pode ocorrer o sentimento de falta de alternativa para extravasar tensões diárias, já que todas as alternativas são restritas a um mesmo ambiente. Para a vida profissional essa tensão acumulada exacerba e é exacerbada pelos desgastes da própria atividade. O chope ao final do expediente com os amigos ou colegas de trabalho tem uma função bem mais ampla que o mero ato de sair para beber. É uma oportunidade de aliviar pequenos problemas ou tensões do dia a dia, como a rotina de buscar as crianças no colégio todos os dias, o mal entendido no cafezinho com o outro colega de trabalho, aquela rusga com a mulher de manhã cedo e assim por diante.
> Acontece que a conversa mole com os amigos no final da tarde anda faltando e anda fazendo sentir falta. (Ibid., p. 269).

Para Soratto e Ramos (2002, p. 274),

> Contar com suporte social adequado no trabalho está associado com maior satisfação, melhores possibilidades de lidar com conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e melhora das condições de saúde física e mental [...].

Ainda segundo os referidos autores, “boas relações sociais no trabalho são importantes para qualquer tipo de trabalho em que convivam duas ou mais pessoas no mesmo ambiente ou mesmo fisicamente distantes, mas ligados diretamente pela atividade. [...]”. (Ibid, p. 274) Afinal, “trabalhar, na verdade, é não apenas exercer atividades produtivas, mas também ‘conviver’” (DEJOURS, 2017b, p. 62).

Ter um suporte social no ambiente de trabalho é valioso se considerarmos que grande parte do nosso tempo diário estamos nele. O apoio social, como afirma Ogden (2004, p. 301), “[...] é geralmente usado para referir consolo, cuidados, estima ou ajuda que um indivíduo sente estar a receber de outros [...].” E para Dejours (2014, p. 98),

> O trabalho é um meio de reconquistar relações verdadeiras com os outros. Não são relações de amor; são relações de pertencimento, e cooperação, mas que contribuem para manter a identidade e, portanto, para não deixar que muita gente fique louca. No final das contas, a identidade é o arcabouço da saúde mental.

Existem, contudo, desafios imensos à boa convivência quando se está em ambientes de trabalho regido por alta competitividade. Como confiar no colega que está competindo com você? Como falar sobre projetos e sentimentos quando se sabe que esse(a) colega pode trai-lo(a) ou simplesmente não ter interesse em contribuir para sua realização?

Enquanto a preocupação estiver centrada na competição, muitas vezes, com o uso de mentiras para derrubar o(a) colega, vamos continuar com o sentimento de que, enquanto classe profissional, somos desunidos(as). Vamos trair a nossa identidade profissional e reforçar discursos como, por exemplo, o de que “há professor que recebe mais do que o merecido”, pois faz muito pouco, independente de saber por que não consegue fazer mais. O que pode ser feito, afinal, para (re)conquistar relações verdadeiras com colegas? Diante de tal questão, acredito que a melhor resposta seja um retorno a si mesmo, um investimento sobre o conhecimento de si na rota da autoconsciência.

A autoconsciência pode levar a uma **abertura emocional** (GOLEMAN, 2014, p. 229) que cria novas conexões consigo mesmo, com o outro e o mundo. A consciência de si é primordial para colocar em perspectiva nossos pensamentos e sentimentos, os modos como nos posicionamos no mundo; um investimento que amplia nosso **capital emocional** (ibid., p. 228). Assim, pensar em como fazer prevalecer a atividade do trabalho como “impulso de saúde” trata-se de um desafio que passa pela atenção à necessidade de consciência de si (autoconsciência).

PROJETO DE REFIGURAÇÃO DA VIDA-PROFISSÃO:
a docência entre o passado e o futuro

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido.

Josso (2008, p. 420)

CAPÍTULO V

Ao narrarem individualmente sobre a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho, as professoras e o professor integraram “eventos isolados numa totalidade”, o que exigiu no âmbito da análise interpretativa-compreensiva uma leitura antropológica, filosófica, psicológica e sociológica do trabalho e da vida. Como suporte dessa narrativização, o diário não se limitou a uma descrição de acontecimentos (diários). Esses acontecimentos, contudo, foram sendo apresentados dentro de uma contextualização em suas histórias de vida-profissão. Histórias que estão relacionadas a outras histórias: de família, colegas de trabalho e de formação.

Com base nos capítulos anteriores, os quais têm como centralidade a análise dos diários, é plausível afirmar que professoras e professores, ao narrarem sobre a relação entre processos de adoecimento e suas condições docentes, apresentam dados relevantes para a elaboração de políticas públicas de saúde docente. E, a meu ver, elas poderiam contemplar a:

- reestruturação da escola, desde a infraestrutura. Essa reestruturação passaria por uma reforma escolar tendo como base o reconhecimento do perfil discente, o que demandaria entender de que modo criar uma escola que, de fato, possa contribuir com a formação dos(as) alunos(as) para que possam ter horizontes de expectativas no vislumbre de uma sociedade mais justa;
- Criação de dispositivos que protejam os(as) professores(as) dos efeitos nefastos das transformações que têm impactado as condições de trabalho docente, mediante o conhecimento de causas e implicações dos processos de adoecimento no exercício da docência.

As políticas públicas de saúde docente precisam garantir condições de trabalho como: a negociação de “[...] arranjos sistemáticos do tempo de trabalho ao longo da vida. Por exemplo, favorecendo as licenças por motivos familiares, as licenças por formação e todas as formas de flexibilidades escolhidas. [...].” (GAULEJAC, 2020, p. 306-307); o reconhecimento jurídico de direitos; dispositivos de reconhecimento que correspondam aos que os(as) professores(as) utilizam para si mesmos(as); ações que valorizem as virtudes socializadoras da experiência do trabalho docente.

O diário de pesquisa-formação constituiu-se, portanto, uma ferramenta metodológica, cuja dinâmica narrativa põe em interação a análise pessoal – centrada em si mesmo – e a análise dos processos sociais, a partir de suas experiências no cotidiano da escola. Nessa dinâmica, aparecem o tempo social e o tempo psíquico. O primeiro é dominado pela cronologia – estabelece o corte entre passado, presente e futuro –; o segundo, dominado pelo inconsciente, onde essas categorias do tempo se confundem. As memórias e o que elas despertam em nós nos mostram que:

> O indivíduo não está somente do lado da consciência e daquilo que pensa sobre si mesmo, ele ignora o peso de sua história pessoal que o inclina a comportamentos orientados para o seu passado em detrimento do presente. Na vida cotidiana ninguém se interroga sobre o que é, exceto em face de uma ruptura, de uma provação pessoal. (LE BRETON, 2018, p. 202).

A doença, quase sempre, representa uma ruptura, uma provação pessoal. Ela nos provoca, nos convida a olhar para a nossa história pessoal.

Diante do exposto sobre as ameaças à vida e à docência pelas doenças ocupacionais, o esforço agora é da construção de um projeto de refiguração da vida-profissão que objetiva a criação de modos de reexistência – inclui as estratégias de resistência – no território do trabalho docente, que se nutre dessas considerações, pois compreendo que:

> A experiência profissional não deve apenas ser reconhecida, mas deve ser transformada. Melhor ainda, ela só pode ser reconhecida, graças à sua transformação. Ela se torna visível apenas quando troca de status: quando se torna o meio para viver outras experiências. No nosso vocabulário, pode-se dizer que a transmissão da experiência, quando ela se realiza efetivamente, confere uma história possível a essa experiência. Reconhecê-la é implicá-la em uma história que a modifica; é torná-la disponível para uma história diferente daquela de que ela é oriunda. De fato, agir e, sobretudo, ampliar seu poder de ação, é conseguir servir-se de sua experiência para fazer outras experiências. (CLOT, 2010, p. 147).

O autor defende que “A transmissão da experiência [...] confere uma história possível a essa experiência. Reconhecê-la é implicá-la em uma história que a modifica [...]” (Ibid., p. 147), que a transforma pelo poder da ação. O que me leva a estabelecer como base do projeto de refiguração a ideia de que devemos nos servir do passado da docência para projetar-nos no futuro docente.

Acredito que possamos nos servir da transmissão das experiências do adoecer dos(as) professores(as) para fazer outras experiências no território do trabalho docente, que nos conduzam a uma política de sentido, de ações que nos protejam, nos deem ancoragem para não apenas “suportar o sofrimento” – este que é inerente à própria natureza do trabalho –, mas gozar de experiências de maior bem-estar. “Quando a atividade faz sentido para o sujeito, sua adesão está adquirida. Ele pode então mobilizar todas as suas capacidades reflexivas e criativas”. (GAULEJAC, 2020, p. 301).

Quando adoecem, professores e professoras tendem a não ver sentido naquilo que estão fazendo, suas ações parecem atender exclusivamente às solicitações oficiais. Inclusive, podem adoecer por não encontrarem sentido naquilo que fazem. De tal modo, se faz elementar ao tratarmos de políticas de sentido colocar no cerne as noções de “trabalho prescritivo” e “trabalho real”. O trabalho prescritivo não dá conta da complexidade do trabalhador.

“O trabalho, como diz Clot (2007, p. 74), é demarcação consigo mesmo, inscrição numa outra história coletiva cristalizada em gêneros sociais em geral suficientemente equívocos e discordantes para que cada um deva ‘dar sua própria contribuição’ e sair de si.” É no trabalho real que o trabalhador se desvela, apresenta seus interesses, sua condição técnica, suas limitações, sua ética. O trabalho, então, passa a ser percebido a partir de várias funções: social, produtiva, econômica, psicológica e afetiva.

Em síntese, o que proponho, no âmbito de um projeto de refiguração da vida-profissão desses(as) profissionais acometidos(as) por adoecimento no contexto laboral, é um movimento de conhecimento de si em diálogo com o conhecimento do mundo que amplie a consciência em torno do modo como vivem a profissão; um movimento que tem a escrita de si como dispositivo de resistência e catalizador de estratégias de convivência com a doença e disposições de cuidado de si.

A escrita de si mesmo(a), nesta tese, é, portanto, assumida como uma arte de tecer histórias, de unir acontecimentos, ao modo de uma configuração narrativa. “Pode-se dizer, assim, que o si-mesmo é refigurado pela aplicação reflexiva das configurações narrativas. Desse modo, [...] a identidade narrativa, constitutiva da ipseidade, pode incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida”. (RICOUER, 2012c, p. 419).

Tratando-se de uma reconstrução interpretativa das experiências que marcaram a vida-profissão pelo ato de configuração e tendo em vista compreender a trama que envolve a condição docente, por meio “do dizer e escrever” sua história, o projeto de refiguração conduz à construção de uma identidade narrativa que expresse uma nova figuração de si e uma nova figuração do mundo na práxis.

Tomar consciência de que em condições favoráveis de trabalho pode-se evitar o desencadeamento de processos de adoecimento é um passo basilar para se mobilizar expectativas em relação à construção da saúde e defesas contra o sofrimento/adoecimento laboral que ocorre em seu contexto institucional, especialmente em sua dimensão organizacional. Instado(a), muitas vezes, a viver com a doença desencadeada nesse/por esse contexto, como esse(a) profissional pode refigurar a sua vida-profissão?

5.1 Escritas de si como dispositivo de refiguração da vida-profissão

Os estudos sobre as relações entre processos de adoecimento e condições de trabalho me conduziram a uma percepção sobre mim mesma, sobre o quanto a proposição da tese dizia da minha história profissional e das implicações desta na minha saúde, já que me sentia doente física e psiquicamente.

Tornou-se óbvio para mim que antes de propor o uso da escrita de si como dispositivo de refiguração da vida-profissão a outrem, deveria usá-la para refigurar a minha própria vida. Queria entender como escrever constitui um método para refiguração da vida-profissão de professores(as) quando acometidos(as) por doenças causadas/intensificadas por condições de trabalho inadequadas.

Sou uma diarista declarada há mais de dois anos, mas antes dessa feitura intencional – fazer um diário –, eu já fazia textos autobiográficos datados. Antes, esse ato, vislumbrado de maneira esporádica, tinha como finalidades centrais: desabafar – derramar sobre o papel minhas dores emocionais e registrar ideias – ou garantir que ideias e/ou emoções vividas em determinadas circunstâncias não fossem esquecidas. Para Galvão e demais autores (2011, p. 24),

> O diário possui ainda uma capacidade de antecipação; às vezes ideias que são anotadas nele escapam momentaneamente à consciência explícita do diarista. É somente no momento da releitura que este discerne relações, reconhece linhas, reconstrói um caminho. O fato de

> escrever permite dar forma a todos esses momentos que poderiam permanecer fugitivos ou mesmo desaparecer, permitindo àquele que escreve se apropriar e, por meio da escrita, tornar-se sujeito de sua vivência imediata.

Por meio do diário autobiográfico, entendo que ao escrever experiências do adoecer na sua história docente, os(as) professores(as) identificam causas e consequências. É ainda viável dizer que, ao fazerem essa investigação, se tornam mais conscientes da relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho inadequadas e podem buscar transformar essa realidade, criando disposições de cuidados de si como modo de resistir, por exemplo.

Após alguns meses desse exercício de diarista, verifiquei que fazer um diário me ajudava de diversas formas. Uma dessas era a de ajudar soltar palavras. Talvez, possa defender que com o diário pude desatar nós que aprisionavam muitas palavras que não puderam passar antes pela minha garganta.

5.1.1 Como me tornei uma diarista

Era final de 2018. Encontrava-me enterrada em mal-estar. Minha condição de saúde era frágil; frágil também estava a minha relação com o trabalho. O trabalho como professora substituta na UNEB naquele ano foi um verdadeiro suplício e as frustrações com a Rede Municipal de Ensino só aumentaram com as negativas em relação à licença de quatro anos para o doutorado e da mudança de nível.

Lendo *A metamorfose*, de Kafka, vi-me identificada com o inseto gigante – que muitos interpretam como uma barata gigante –, e isso foi quase insuportável. Essa leitura me fez olhar para o mal-estar que me envolvia completamente. Sentia-me isolada, inferior, a feiura que via no espelho espantava-me. Cheguei a pensar que estava enlouquecendo, o que aumentou o medo e a angústia. Perguntava-me sobre o que seria do meu filho caso eu não resistisse, caso eu me tornasse uma pessoa perigosa. Pensei em desistir da docência na UNEB e do doutorado, entretanto, por causa da questão financeira, fui me esforçando para ficar. Da docência, nessa instituição, saí em junho de 2020, quando o contrato acabou, neguei a prorrogação.

Meus estudos me levaram ao livro da Susan David, *Agir emocional*, o qual me fez criar algum ânimo no sentido de superação desse estado de caos. Foi com a leitura desse livro que fiquei sabendo da existência do psicólogo e pesquisador

Pennebaker, quem me levou a mirar a escrita por um novo ângulo: como “[...] ferramenta para a prevenção de doenças e para a manutenção de nossa saúde.” (PENNEBAKER, 2006, p. 241).

Assim, como pesquisadora que trabalha com o método (auto)biográfico vislumbrei a escrita como um caminho para lidar com a minha vulnerável condição de saúde – psíquica, física e social. Comecei, a partir desse vislumbre, a escrever diariamente pensamentos e sentimentos que me afetavam, os quais eram a expressão de preocupações, em grande medida, relacionadas à dimensão financeira. Infelizmente, para atingir uma organização financeira, precisava ampliar minha carga horária de trabalho

Foi por isso que assumi a docência como professora substituta da UNEB. Uma demanda impossível – atividades domésticas + doutorado + 40h como professora substituta na UNEB + coordenação em uma escola dos anos finais na Rede Municipal – que me causara muito mal-estar. Só permaneci por dois anos, pois tinha o objetivo de pagar o empréstimo que há anos me atormentara. E alcancei-o no início do ano de 2020.

Nesse tempo, o diário, sendo feito de fragmentos autobiográficos, possibilitou-me identificar fatos significativos que desvelam experiências do adoecer no percurso da profissão, as quais demarcam a relação entre as condições de trabalho e de existência. Não havendo como separar o trabalho da vida, cabe dizer que faço essa análise do trabalho na vida. Sim, ao examinar minhas experiências profissionais, percebo nelas, com mais nitidez, um aparato que torna possível não apenas sobreviver, mas existir no mundo.

O exercício docente, por suas inadequadas condições laborais, pode apresentar-se como fonte de adoecimento, meio de morte. Assim como se apresenta como meio de vida, com “[...] gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder se sentir, de pensar e de inventar, etc. [...].” (DEJOURS, 2004b, p. 28)

Com as narrativas de vários(as) colegas de trabalho, em especial das professoras colaboradoras e do professor-colaborador deste estudo, observo que ataques sofridos no exercício da profissão docente são uma constante, mas que o modo como cada um(a) se sente afetado(a) por eles tem uma intensidade particular devido à sua história de vida. Entretanto, não há razão para mensurar quem sofreu

mais ou menos, mas como cada ser narra essas experiências, como interpreta sua história de vida-profissão, como se situa em relação à "política das decisões da vida" (GIDDENS, 2002, p. 198). Nessa perspectiva, perguntei-me por que alguns/algumas se sentem mais afetados(as) que outros nessas relações.

Uma nova clareira nesse movimento da pesquisa se abriu: era necessário aprofundar a discussão sobre o engajamento do corpo exigido pelo trabalho e o sofrimento que se originava do exercício da docência. Nessa abertura, ancoro-me neste dizer de Dejours (2004b, p. 29):

> Desde a origem da experiência de resistência ao mundo até à intuição da solução prático-teórica e a experimentação de respostas ao real, é sempre o corpo que é envolvido em primeiro lugar. Contrariamente ao que supõe o senso comum, o próprio trabalho intelectual não se reduz a uma pura cognição. Ao contrário passa, primeiro, pela experiência afetiva do sofrimento, do pático. Não existe sofrimento sem um corpo para experimentá-lo. De fato, a Inteligência no trabalho nunca é redutível a uma subjetividade que sobrepuja o sujeito. A subjetividade só se experimenta na singularidade irredutível de uma encarnação, de um corpo particular e de uma corporeidade absolutamente única.

Vou assim situando o corpo como esse lugar de experiências subjetivas, dentre as quais destaco as de sofrimento e adoecimento. É bom frisar que "O corpo é objeto de uma construção social e cultural" (LE BRETON, 2012, p. 65).

> O corpo não é nunca um simples objeto técnico (nem mesmo o objeto técnico). Além disso, a utilização de certos segmentos corporais como ferramenta não torna o homem um instrumento. Os gestos que executa, até os mais elaborados tecnicamente, incluem significação e valor. (LE BRETON, 2012, p. 44).

Esse engajamento do corpo que o trabalho reivindica pode exigir muito esforço do indivíduo, a depender, além das condições e da organização, da imagem que ele tenha do seu corpo. "Mas, como o indivíduo vive a imagem de seu corpo? Entendemos por esse termo a representação que o sujeito faz de seu corpo num contexto social e cultural dado e por sua história pessoal". (LE BRETON, 2013, p. 61).

Quando li uma das passagens do diário de SP, pareceu-me coerente refletir sobre a relação entre o modo como nos afetamos e esquemas que construímos na infância. Na verdade, essa passagem narrativa foi como um espelho, senti-me refletida nela. Esse extrato narrativo mostra como SP interpreta sua dificuldade em se relacionar, reportando-se a memórias da infância em seu contexto familiar:

> Lembro-me que com 12 anos minha mãe cortou meu cabelo bem curto para não chamar atenção nas casas onde eu trabalhava. Isso me fez ter minha primeira percepção que aquilo que vivia entre familiares podia acontecer em qualquer lugar.
> A dificuldade em me relacionar também advém das situações que fragilizaram meu modo de ver as pessoas e estabelecer confiança. Tenho dificuldade em me relacionar, reconheço. Isso me adoece. (SP, Diário de pesquisa-formação, 2019).

Por que “espelho”? Há um bom tempo sei que existe em mim uma “criança interior ferida”, de tal modo que essa reflexão criou uma oportunidade de cuidar “olhar” para ela. O trabalho nos oferece, segundo Dejours (2004a, p. 293), “[...] uma oportunidade a mais para prosseguir o seu questionamento interior e para delinear sua história. Por meio do trabalho, o sujeito engaja-se nas relações sociais nas quais enxergará as questões herdadas do passado e de sua história afetiva.”.

A ênfase dada à infância se constitui também como uma chamada para uma atenção às instituições escolares no trato ao tema e à defesa de que seja assumida como uma centralidade na formação do(a) professor(a), pois:

> As formas concretas que a inteligência reveste dependem do contexto de seus dois componentes: o contexto sincrônico, ou seja, a organização do trabalho e as relações sociais de trabalho no presente; o contexto diacrônico, a história do sujeito e a maneira como o contexto sincrônico – a situação do trabalho presente – participa em relação ao passado do sujeito. Não há sujeito sem história singular; e, quando ele enfrenta uma situação qualquer, sente, interpreta, reage e procura mesmo transformar em função do sentido que esta situação reveste no próprio desenvolvimento de sua biografia. (DEJOURS, 2004a, p. 289-290).

Entender e relacionar esses contextos – diacrônico e sincrônico –, a meu ver, podem constituir preocupações na formação continuada de professores(as) por meio da narrativa de experiências que têm no exercício docente, colocando em debate questões como: o que nos faz sofrer e adoecer nesse território profissional? O que nos dá prazer e saúde? Quem somos nós para nós mesmos(as)?

De um modo geral, a escrita cotidiana me ajudou a sobreviver, desabafar, resistir, pensar, deliberar, conhecer-me (LEJEUNE, 2014). No movimento de refiguração, ela se tornou também um instrumento de luta; e o diário, um espaço e um tempo de refúgio. Parafraseando Lejeune (2014), refugiei-me nele, para “desenvolver”

a imagem do que acabava de viver e meditar e para examinar as escolhas que poderia fazer.

Agi nesse tempo no sentido de resolver problemas que estavam causando estresse e angústia, mas entendi, à medida que pude tomar consciência sobre alguns mecanismos de defesa, que precisava ir mais fundo, lá onde encontraria as raízes dos problemas (ou, pelo menos, algumas delas), o que foi possível pelo movimento de refiguração com base na teoria de Ricouer, ao encontrar conexão entre esta e a escrita autobiográfica.

Concordo ainda com Coulon, ao defender que a escrita de um diário é uma "poderosa ferramenta de autoanálise e afiliação", destacando as funções "descrever" e "analisar". Ele afirma a importância dessa ferramenta, ao tratar do ingresso de novos estudantes na universidade.

> Uma poderosa ferramenta de autoanálise e afiliação é a escrita de um diário no qual o estudante descreve as diferentes interações que experimenta durante os primeiros três ou quatro meses na universidade. Ao realizar esse registro escrito ele se torna, assim, o etnógrafo e, sem se dar conta, torna-se o analista de sua própria passagem para a educação superior. (COULON, 2019, p. 41).

Nessa passagem temporal entre passado e futuro, o presente foi nos aproximando ou afastando desses projetos, e é nesse ponto que um diário pode ajudar a esclarecer o que aconteceu na passagem, no decorrer desse tempo. Semelhante a essa ideia, de ser um analista de uma passagem, penso que o uso dessa ferramenta pode nos ajudar a refigurar a vida-profissão.

Acredito que quando o indivíduo passa a se conhecer, a refletir sobre sua história de vida, acessa um campo de possibilidades de mudança, cabendo a ele investir ou não nelas. O passado, com suas memórias, nos leva a identificar padrões, maneiras de lidar com os acontecimentos – conosco e com os outros. O presente é esse lugar de transição entre quem somos e quem podemos ser. O futuro enquanto *horizonte de expectativas* (RICOUER, 2012c) guarda essa semente do *vir-a-ser*.

5.2 Projeto de refiguração da vida-profissão

A noção de refiguração é empregada no sentido da redefinição da realidade histórica, mediante "reformulação da referência". Esse uso é devido à própria aposta

na narrativa autobiográfica. Afinal, “as (auto)biografias são constituídas por narrativas[51] em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória.” (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

Ricouer definiu como “fio condutor da mediação entre tempo e narrativa” a articulação entre os três momentos da *mimesis*: *mimesis* I (prefiguração), *mimesis* II (configuração) e *mimesis* III (refiguração), tendo a *mimesis* II a função de mediação entre a I e III.

> Ao narrar, o sujeito integra eventos isolados numa totalidade inteligível e faz a síntese do heterogêneo, entre concordâncias e discordâncias. A configuração narrativa (mimese II) refigura (mimese III) a experiência pré-figurada (mimese I). A mimese II faz a mediação entre um antes do texto (campo prático) e o depois do texto (recepção da obra). (OLINDA, PINTO, 2019, p. 270).

A prefiguração, modo mimético I, remete “[...] à semântica do desejo, que por enquanto só comporta os traços pré-narrativos vinculados à demanda constitutiva do desejo humano; [...].” (RICOUER, 2012c, p. 421).

> *Mímesis* I: imitar ou representar a ação é, em primeiro lugar, pré-compreender o que é o agir humano: sua semântica, sua simbólica, sua temporalidade. É nessa pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, que se delineia a construção da intriga, com ela a mimética textual e literária. (Idem, 2012a, p. 112).

Essa mimética textual e literária não está, portanto, fechada sobre si própria, dado que se refere à ação dos sujeitos. Ricouer esclarece que mimesis “[...] não é uma simples imitação, no sentido de uma cópia, de uma réplica, de uma duplicação, mas é uma reorganização a um nível mais elevado de significação e de eficiência.”[52]

A *mimesis* II se refere à “[...] dimensão configurante propriamente dita, graças à qual a intriga transforma os acontecimentos em história.” (RICOUER, 2012a, p. 115) “O modo configurante tem como característica própria colocar os elementos em um complexo único e concreto de relações. É o tipo de compreensão que caracteriza a

[51] “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis implicações para isso, e jogam com a cadeia dos acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVICH e BAUER, 2015, p. 91).

[52] Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/autocomprehensio_et_histoire?web=1&wdLOR=cE2C0DAAA-925B-495E-9D63-F1B84E6346A1. Acesso em: 17 maio 2021.

operação narrativa." (Ibid., p. 263). E enquanto ato configurante, *mimesis* II "consiste em 'tomar juntamente' as ações particulares ou o que chamamos os incidentes da história; dessa diversidade de acontecimentos, ele tira a unidade de uma totalidade temporal." (RICOUER, 2012a, p. 115-116) Consiste na construção de "[...] uma intriga, [...] uma síntese do heterogéneo, uma vez que a organização dos factos numa história contada transforma uma multiplicidade desordenada de acontecimentos numa narrativa unificada [...]."[53] É esse ato "[...] que extrai uma figura de uma sucessão, revela-se para o ouvinte ou o leitor na capacidade que a história tem de ser acompanhada." (RICOUER, 2012a, p. 116)

Nesse sentido, a questão é "[...] o processo concreto pelo qual a configuração textual faz mediação entre a prefiguração do campo prático e sua refiguração pela recepção da obra." (RICOUER, 2012a, p. 95). O autor explica: "acompanhar uma história é avançar em meio a contingências e peripécias sob a condução de uma expectativa que encontra sua satisfação na *conclusão*." (Ibid., p. 116 – grifo do autor), relacionando-a à capacidade de entender a história, que, segundo ele, tratar-se-ia de "[...] entender como e por que os sucessivos episódios conduziram a essa conclusão, que, longe de ser previsível, deve ser finalmente aceitável, como sendo congruente com os episódios reunidos." (RICOUER, 2012a, p. 116-117)

Mimesis III "[...] se define pela *identidade narrativa* de um indivíduo ou de um povo, decorrente da retificação sem fim de uma narrativa anterior por uma posterior, e da cadeia de refigurações que disso resulta. [...]." (Idem, 2012c, p. 421, grifo meu)

Cabe ressaltar que a transição entre a mimesis II para a III é "operada pelo ato de leitura" (RICOUER, 2012a, p. 130).

> O ato de leitura é justamente aquele que aglutina todos os momentos miméticos e amplia o conjunto de significados que define uma realidade. Dessa maneira, o arco mimético não descreve um círculo, ou seja, não há um retorno ao mesmo ponto de partida, mas projeta uma espiral, visto que a configuração desloca o mundo prefigurado e a leitura desloca a configuração, reconfigurando o mundo da ação. (CARVALHO; SANT'ANA, 2013, p. 245-246).

[53] Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/autocomprehensio_et_histoire. Acesso em: 17 maio 2021.

No campo da Educação, essa teoria tem sido usada por autores da pesquisa (auto)biográfica como: Pineau (2004), Delory-Momberger (2012) e Passeggi (2008) no desenvolvimento de projetos de pesquisa-formação.

Passeggi (2008) apresenta uma articulação entre a tripla mimese (RICOEUR, 2012) e as figuras antropológicas (JOSSO, 2010b). Ela sintetiza o trabalho biográfico no projeto de formação em três etapas:

> 1. Na dimensão iniciática (prefiguração), encontramos a arte da rememoração – que fatos marcaram minha vida? –, momento em que os(as) partícipes são identificados(as), respectivamente, formador(a) e professor(a) ou narrador(a) em formação com as figuras do Ancião e do Herói nessa busca dos fatos significativos que marcaram o percurso da vida, contribuindo para compreender a formação;
> 2. Na dimensão maiêutica (configuração), entramos na arte da reflexão e da construção da história: o que esses fatos fizeram comigo? Encontramos o Animador (formador/a) e o Artista (professor/a – narrador/a em formação), que reinventam a tradição, questionando valores, desconstruindo e construindo conhecimento;
> 3. Na dimensão hermenêutica (refiguração), estamos diante da arte da interpretação: o que faço agora com o que isso me fez? Nessa etapa, encontram-se a figura antropológica do Balseiro (formador/a), que se retira da cena, e o Intérprete (professor/a – narrador/a), que assume o papel do primeiro na vida e na profissão. (PASSEGGI, 2008, p. 55).

Outra síntese que a referida autora faz é a do processo de mediação biográfica, o qual se constitui como "[...] o trabalho sobre a vida e o eu em três níveis: o da evocação sobre a formação, o da reflexão que produz conhecimento e o da interpretação que permite tirar 'as lições da vida' e gerar aprendizagens" (PASSEGGI, 2008, p. 55). Ainda sobre o modo da mímesis III, a autora afirma que se trata do momento

> [...] da refiguração do mundo criado pelo texto, o que permite a quem narra ter acesso a um novo tempo de teorização ou sistematização da própria experiência de pesquisa-formação: o da produção do conhecimento incorporado, na e pela escrita. (PASSEGGI, 2016, p. 81).

Pineau (2004, p. 210) sintetiza a *tríplice mímesis* do seguinte modo: a vida é "configurada pela narrativa e pela reflexão", sendo antes "[...] prefigurada por uma certa vivência e, em seguida, refigurada pelos efeitos da operação sociolinguística de configuração."

Colabora com essa perspectiva, a noção de performatividade biográfica, conforme discutida por Delory-Momberger (2012). Sobre essa questão, a autora diz:

> A noção de performatividade ganha aqui todo o seu sentido: é na enunciação de si, na fala de si mesmo e de sua existência que o narrador pode encontrar o meio de 'reunir' sua experiência de um espaço fracionado e em perpétua mudança e dar a essa experiência a continuidade que esse espaço não lhe oferece mais [...]. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 90).

A referida autora, ao tratar da relação entre o eu e o outro, quando se refere à performatividade biográfica, chama a atenção para o seguinte:

> Longe de remeter a uma interioridade inatingível, a fala de si, a que o indivíduo dirige a si mesmo e a que ele dirige ao outro, tem como resultado a conciliação do espaço-tempo individual com o espaço-tempo social. Ela implicita um saber prático dos mundos sociais, das modalidades da ação, dos discursos públicos; ela tece um enredo com uma racionalidade e uma operatividade sociais às quais os indivíduos estão entrelaçados. (2012, p. 96).

Essa ideia do entrelaçamento dos indivíduos, no sentido de demarcar a questão da alteridade num projeto que se funda no dizer de si, merece destaque. Existiria *um si* sem *um outro*? Ao narrar sobre a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho, sobressaltou aí a influência do outro (colega, superior hierárquico, aluno(a) etc.). O *outro* como referência fundante do si-mesmo. Nas palavras de Le Breton (2019, p. 43-44), "[...] O outro é a estrutura que organiza a ordem de significado do mundo.".

A percepção dessa dialética entre o si-mesmo e o outro (RICUOER, 2019) pode nos levar a atitudes de maior alteridade, éticas no mundo, contrariando os ditames do individualismo. "Pode-se dizer, assim, que o si-mesmo é refigurado pela aplicação reflexiva das configurações narrativas. Desse modo, [...] a identidade narrativa, constitutiva da ipseidade, pode incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida". (RICOUER, 2012c, p. 419).

Parto, portanto, do pressuposto de que a "refiguração pela narrativa confirma este traço do conhecimento de si próprio [...]."[54] (RICOEUR, 1991, p. 80, tradução minha). A refiguração é, *grosso modo*, uma dinâmica de transformação. Antes da

[54] "refiguration by narrative confirms this aspecto self-knowledge".

configuração, o que existe é um conjunto de memórias que guardam experiências de modo espaçado. Trata-se de um processo que se constitui a partir de um exercício sobre si, de conhecimento de si no sentido de um refigurar, figurar de novo. Uma nova figura que se funda na identidade narrativa, no modo como o sujeito se vê, se diz e se projeta no mundo.

Sob a perspectiva da assunção da transformação, a partir da transmissão de experiências do adoecer e da "dialética entre o si-mesmo e o outro", é que me ocupo a tecer um projeto de refiguração da vida-profissão pela abordagem (auto)biográfica. E refigurar a vida-profissão, movimento inconclusivo por ser da ordem do *continuum*, tem a ver com a experiência do reconhecimento mútuo (RICOUER, 2017) e os sentidos mobilizados pelos cruzamentos das histórias, narrativas e escritas com as professoras e o professor, de modo que preciso destacar suas importantes contribuições – ao exporem causas e consequências dos processos de adoecimento – que apontaram caminhos para experiências de saúde física, psíquica e social, numa vertente colaborativa e partilhada de experiências do adoecer relacionadas às suas condições de trabalho docente. De tal modo, que é necessário considerar que:

> Toda experiência possui um contorno que a delimita e a distingue e, ao mesmo tempo, se delineia sobre um horizonte de potencialidades que constituem seu horizonte interno e externo: interno no sentido de que é sempre possível detalhar e precisar a coisa considerada no interior de um contorno estável; externo no sentido de que a coisa visada mantém relações potenciais com qualquer outra coisa no horizonte de um mundo total, que nunca figura como objeto de discurso. [...]. Porque estamos no mundo e somos afetados por situações tentamos nos orientar nele pela compreensão e temos algo a dizer, uma experiência para trazer para a linguagem e para compartilhar. (RICOUER, 2012a, p. 133).

Em suma, esse projeto tem como objetivo a condução do sujeito à reflexão de si na direção de uma vida, pessoal e profissional, mais digna. Trata-se de um projeto que, parafraseando Passeggi (2008), se nutre da evocação sobre a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente, o da reflexão que produz conhecimento acerca dessa relação e o da interpretação que permite tirar "as lições da vida", dessas experiências do adoecer, e gerar aprendizagens.

5.2.1 Momentos do movimento de refiguração

Metodologicamente, este projeto segue os modos miméticos (Ricouer): mimese I – momento de prefiguração; mimese 2 – momento de configuração; e mimese 3 – momento de refiguração, e está estruturado da seguinte forma:

1. **Momento de *prefiguração***, trata-se da primeira operação mimética que traduz uma pré-compreensão do mundo, com a identificação de acontecimentos por seus traços estruturais, simbólicos e temporais. Aqueles que aparecem como os mais significativos no legado da experiência.

Neste tempo, os diários são designados como referência primordial, pois eles apresentam, mediante os textos autobiográficos, registros da interpretação de experiências do adoecer que se vinculam a histórias anteriores, às vezes, a traumas que ficaram imantados, que parecem se atualizar como a forma "um convite inconsciente" numa repetição que pode ser ilustrada como um círculo vicioso.

Desse modo, o diário autobiográfico trata-se de um suporte para esse exercício de identificação de episódios mais significativos que marcaram a minha vida (pessoal e profissional), considerando a relação entre processos de adoecimento e as condições de vida/trabalho.

2. **Momento de *configuração***, operação que extrai dos acontecimentos sua inteligibilidade mediante o poder de mediação. Designa uma construção de uma intriga, a qual se torna a mediadora entre esses acontecimentos e uma história. Uma tessitura que conjuga intenções, causas e acasos; ela extrai uma configuração temporal de uma sucessão de acontecimentos discretos pela síntese do heterogêneo.

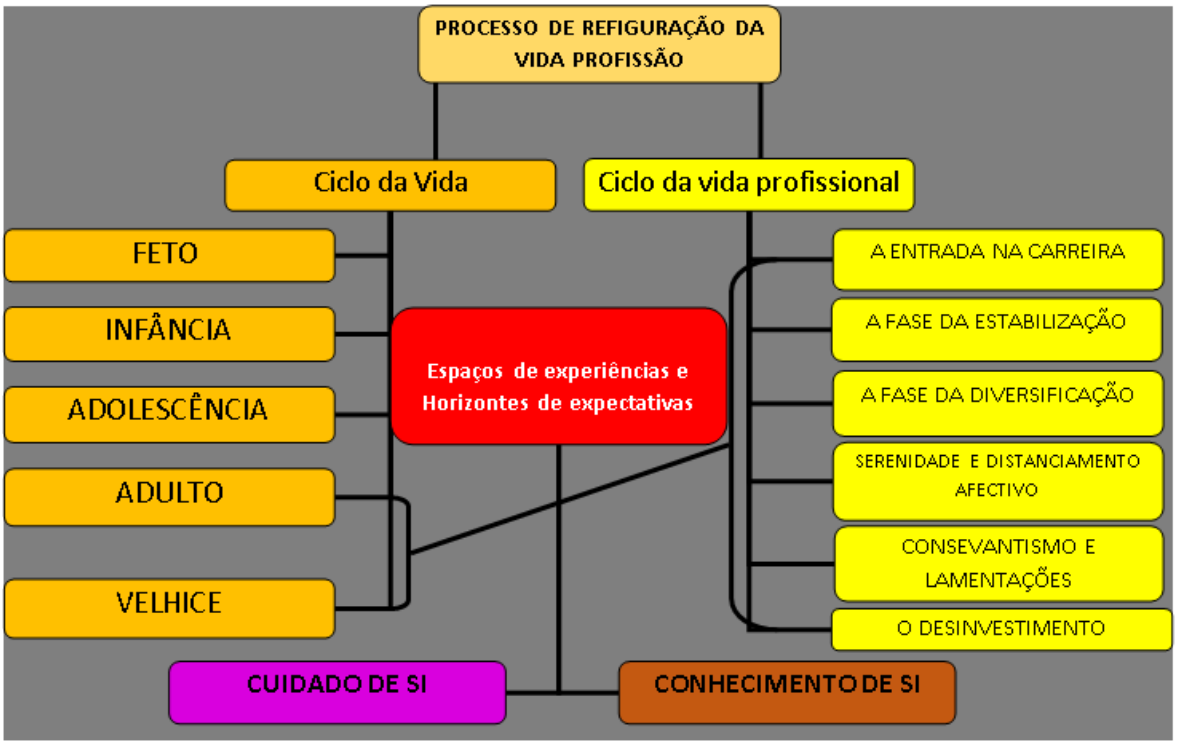
Nessa reunião de vestígios de nosso passado, à medida que o nosso presente o interroga, acessamos recordações dolorosas, das quais fomos protegidos por mecanismos de defesa e assumir outras políticas de vida. Como diz Ricouer:

> O bom uso das feridas da memória começa pelo exercício do trabalho da memória. O seu carácter laborioso, como o indica a palavra, é uma luta em duas frentes. O primeiro obstáculo a combater é o esquecimento; já não esse esquecimento inexorável devido ao apagamento lento e dissimulado dos traços de toda a espécie de passado no nosso cérebro, no nosso espírito, nos nossos arquivos, nos nossos monumentos e até nos traços da nossa paisagem e no nosso meio ambiente; mas esse esquecimento ativo que consiste na hábil arte de iludir a evocação das recordações penosas ou vergonhosas, numa vontade fingida de não querer saber, nem de procurar saber. Nesse sentido, o trabalho da memória exige coragem face às tentações de um esquecimento que trabalha ao serviço da omissão final. [...] São precisos lugares, estabelecimentos, instituições, encarregues de reunir, de proteger, e acompanhar com

> um discurso pedagógico, os vestígios das atividades e dos sofrimentos de outrora.[55]

Essa operação mimética coloca esses acontecimentos em "[...] um complexo único e concreto de relações. É o tipo de compreensão que caracteriza a operação narrativa. [...]." (RICOUER, 2012a, p. 263) Por meio dessa operação, elabora-se um tecido das histórias narradas. É uma elaboração que nos possibilita refletir sobre os espaços de experiências no âmbito das fases da vida – intrauterina, infância, adolescência e adulta –, localizando nesta última a trajetória profissional, como mostra o esquema abaixo (**Figura 5**):

Figura 5: Processo de refiguração da vida-profissão



Fonte: elaborada pela autora, com base em Ricouer (2012) e Huberman (2007).

Configurar, portanto, implica tecer relações, construindo assim uma história. Tem-se, assim, a oportunidade de avaliar valores e atitudes que se fazem presentes tanto na dimensão individual como na social.

[55]Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/o_bom_uso_das_feridas_da_memoria. Acesso em: 17 maio 2021.

3. **Momento de *refiguração***, operação que marca a interseção entre o mundo do texto e o mundo do leitor. É, como vimos anteriormente, definida pela identidade narrativa "[...] decorrente da retificação sem fim de uma narrativa anterior por uma posterior, e da cadeia de refigurações que disso resulta." (RICOUER, 2012c, p. 421) É, portanto, pelo ato da leitura que se produz a unidade do percurso de mimesis I a mimesis III, assegurando assim "[...] a transição entre configuração na narrativa e a nova figuração do mundo na práxis."[56]

Segundo Ricouer, "[...] a identidade narrativa é a resolução poética do círculo hermenêutico." (RICOUER, 2012c, p. 421) Ele nos leva a entender que o que acontece nesse círculo se trata mais de uma espiral do que de um círculo propriamente dito, destacando que é incontestável o entendimento de que "a análise é circular". O que refuta é a ideia de se tratar de um "círculo vicioso". Nesse sentido, ele afirma: "[...] preferiria falar de uma espiral sem fim que faz a meditação passar várias vezes pelo mesmo ponto, mas numa atitude diferente [...]". (Idem, 2012a, p. 124)

Essa referência da espiral, a meu ver, possibilita um melhor entendimento sobre a ideia de "cadeia de refigurações", pois, como ele mesmo diz: "[...] a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas." (RICOUER, 2012c, p. 419). As histórias narradas nos fazem compreender quem somos e por que somos de um certo modo e não de outro. Através delas, (re)construímos a nossa identidade narrativa, esta que não é acabada.

Apropriando-me dessa ideia ricoeuriana, apresento a seguir uma representação do círculo hermenêutico para ilustrar o movimento de refiguração da vida-profissão docente:

Figura 6: Círculo hermenêutico

[56] Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/autocomprehensio_et_histoire?web=1&wdLOR=cE2C0DAAA-925B-495E-9D63-F1B84E6346A1 (RICOUER, p. 11-12). Acesso em: 17 maio 2021.

Fonte: elaborado pela autora.

Na imagem da espiral, vislumbramos o caminho realizado da mimese I à mimese III pela mediação da mimese II. Um caminho, como disse Ricouer, que faz a reflexão passar muitas vezes por um mesmo ponto, mas numa atitude diferente.

O círculo vermelho representa a análise, pois como vimos anteriormente, trata-se de entender que a análise é sempre circular. Uma análise que, diferente do que acontece à espiral, se fecha.

Nesse percurso, identificamos as noções de espaço de experiências e horizontes de expectativas. O primeiro como expressão do passado e o segundo do futuro. O presente está entre eles, é neste tempo que vivenciamos a tríplice mímeses como mediação entre tempo e narrativa.

Essa percepção de si como parte de uma teia de interações, num investimento da transformação de si – e também do social –, ancora-se no seguinte entendimento: porque existirão novos episódios significativos, a vida nos possibilita elaborar uma nova figuração a partir da reunião deles, que se faz pelo exercício reflexivo, o qual permite a tomada de decisões sobre o que fazer a partir do que aconteceu.

Sendo assim, o círculo hermenêutico ao se fechar se abre para um novo movimento de refiguração. O que se pretende nesse tempo é um movimento de "políticas de vida" que se inscrevam como modos de reexistir no território do trabalho docente e na vida.

No sentido de vivenciar o trabalho de si na relação da narrativa com as três dimensões da temporalidade – passado, presente e futuro –, entendo, na esteira de Gaulejac (2018), que pode ser sintetizado do seguinte modo: 1) o trabalho sobre *o*

passado com o fim de restaurar, reparar, relacionar acontecimentos; 2) o trabalho sobre *o presente*, sobre a história "incorporada", ou seja, sobre a maneira como age sobre si mesmo no presente. Embora não possamos mudar o passado, podemos modificar nossa relação com esse passado, entendendo até que ponto e de que maneira essa história segue estando presente em nós mesmos; 3) o trabalho sobre *o futuro*, dessa capacidade dos homens para situar-se com respeito a seu passado, depende sua capacidade de projetar-se num futuro (GAULEJAC, 2018).

É no sentido da reconstrução do passado e de criação de perspectivas de futuro que o projeto de refiguração da vida de professores(as) acometidos(as) por adoecimento se funda. E nele a escrita de si como sistemática da narrativa docente é assumida como uma ferramenta importante da historicidade da educação, pois permite que o(a) docente "trabalhe sua vida". Contar sua história é um meio para transformá-la, pode traduzir-se como "[...] um meio de brincar com o ritmo da vida, reconstruir o passado, apoiar o presente e embelezar o futuro" (GAULEJAC, 2018). Conhecer a história de professores(as), portanto, passa pelo conhecimento da história da educação em uma determinada sociedade.

REFIGURAÇÃO DA MINHA VIDA-PROFISSÃO:

espaços de experiência e (trans)formação

Mas o trabalho de memória conhece uma segunda frente: o perigo da repetição; essa forma de repisar as humilhações – mas também as ações heroicas – tem qualquer coisa de patológico, que impede o verdadeiro trabalho da memória que não se limita à caça dos factos, mas se dedica a explicar, a compreender, por meio de que engrenagens tudo aconteceu, de modo a purgar o coração do ódio, da vingança, assim como da glória vã. Compreender não impede de condenar e louvar, mas liberta as paixões da sua obsessão, que condena a memória a uma piedade imóvel. É sobre este trabalho de memória que se enxerta o dever de memória do qual desejo falar do ponto de vista das feridas da memória.

Ricouer (s/ano, s/p)

CAPÍTULO VI

Nesta construção narrativa que tematiza a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente, numa envergadura de uma análise interpretativa-compreensiva, situo a profissão na minha vida, e assim coloco em relevo características individuais e características institucionais identificadas nos episódios reunidos, exponho feridas que por muito tempo busquei esconder para evitar ser rejeitada. Aqui estou a tratar de feridas da memória individual e, também, de algumas feridas da memória coletiva.

Nesse movimento de narrativizar minha história, coloco em cena não apenas as doenças causadas por condições de trabalho que interpreto como inadequadas/insuficientes, mas como essas condições vêm provocando agravamento na minha condição psoriática.

Assim, vou entrelaçando o pessoal com o profissional, num exercício reflexivo que sublinha alguns dos aspectos das condições de trabalho que têm criado fissuras na minha condição de saúde, dando um *zoom* em processos de adoecimento que estão diretamente relacionados à minha condição docente. Nesse *zoom*, uma das imagens que aparecem é a de crise da psoríase.

Ressalvo que tenho essa doença desde os 13 anos de idade. E, de lá para cá, após a fase de desconhecimento e de negação, percebo que, em situação de alto nível de estresse, tendo a ter crises mais graves e duradouras. Trata-se de uma doença crônica que exige uma rotina de cuidados referentes à alimentação, à prática de exercício, ao banho de sol, ao equilíbrio emocional. O estresse é considerado como uma causa importante.

Sem dúvida alguma, o exercício docente ultimamente tem sido uma fonte de muito estresse. Basta retornarmos ao Capítulo 3 para entendermos as razões dessa situação, não exclusivamente na minha narrativa de experiências de adoecer, mas, na de muitos(as) professores(as) – daqueles(as) que participaram como colaboradores(as) deste estudo e dos(as) que aparecem no bojo de investigações realizadas por outros(as) pesquisadores(as). O estresse aparece como causa ou consequência de problemas de saúde docente. Em algumas situações, pode ser entendido até mesmo como uma doença. No caso de professores(as) que possuem alguma doença crônica – diabetes, hipertensão, psoríase, problemas cardiovasculares etc. –, um alto nível de estresse constante é uma grande ameaça.

Aproveito para trazer à reflexão a importância de políticas públicas que atendam aos(às) professores(as) que possuem doenças crônicas, independente

destas terem sido causadas pelas condições laborais ou não. Penso que a grande questão é entender que muitas doenças em si não representam ameaças ou limitações no campo didático-pedagógico, apenas exigem uma rotina de cuidados diferenciadas. Trata-se de reconhecer que melhores condições de saúde resultam de melhores condições laborais. É bom entender também que qualquer pessoa pode passar a ter uma doença crônica.

Dito isso, demarco que a refiguração da minha vida-profissão está ancorada em duas versões do diário que performaram a dimensão metodológica desta pesquisa. A primeira, mais ampla, entendida apenas como "diário autobiográfico"/diário I; e a segunda, de modo mais específico, foi denominada de "diário de pesquisa-formação"/diário II. Esta para marcar uma vinculação na rede pública municipal através da colaboração de quatro colegas professores(as), cuja tônica foi compreender e discutir a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente.

Seguindo a metaforização dos tempos miméticos, podemos insinuar que a *refiguração* diz respeito à interpretação/compreensão que será dada a essa nova realidade por meio do ato de leitura. "Entender a história é entender como e por que os sucessivos episódios conduziram a essa conclusão, que, longe de ser previsível, deve ser finalmente aceitável, como sendo congruente com os episódios reunidos." (RICOUER, 2012a, p. 116-117).

À medida que compreendo, passo a interpretar melhor o que me aconteceu, o que por sua vez me leva a um novo nível de compreensão. Compreender-interpretar-compreender. Interpretar-compreender-interpretar. É um jogo de análise que me possibilita ampliar meu campo de consciência. Interpretar para compreender me conduz ao entendimento de que a compreensão ilumina a interpretação. Nesse jogo, a identidade narrativa se altera; o *idem* e o *ipse* ganham visibilidade, o que alimenta a fluidez do ser no mundo.

"Filho de peixe peixinho é!", mas os peixes não são todos iguais, eles se diferenciam em cores, tamanhos, modos de viver etc. Há, em todos nós seres humanos, características iguais, mas somos todos diferentes. E temos ainda mais características que nos diferenciam que os demais seres. Nossa natureza é constantemente reinventada. Sabemos que a vida é um reino de possibilidades. Nesse reino, nem sempre somos reis ou rainhas, príncipes ou princesas; podemos estar nele como súditos, prisioneiros, *outsiders*. Nem sempre temos poder de escolha,

de decisão. Mas, às vezes, podemos alcançar maior ou menor poder, o que cria outras possibilidades, o exercício de outros papéis.

Nossa identidade narrativa é mutável, pois ela segue esse fluxo existencial. Ainda que algumas pessoas possam estar presas a crenças e segui-las sem questionamentos, ainda assim me parece improvável que essas pessoas tenham vivido uma vida inteira sem alterar essa identidade. Quanto a mim, estou a mudar constantemente. Já me disse “pedra”, “patinho feio”, “ovelha negra”, “barata”, “borboleta”. Agora estou nesse movimento para alcançar o que considero uma “vida boa”.

Apresento a seguir os tempos miméticos que constituíram esse movimento de refiguração da minha vida-profissão.

6.1 Pré-figuração: identificando a semântica, a simbólica e a temporalidade nos diários de pesquisa-formação

Como informado antes, a constituição desse movimento de refiguração de minha identidade narrativa se dá mediante a análise interpretativo-compreensiva dos dois diários: o “diário autobiográfico” (I) – escrito entre janeiro de 2019 e janeiro de 2020 –; e o “diário de pesquisa-formação” (II), escrito em um recorte desse período, compreendido entre agosto e novembro. Deles, agora seleciono quais episódios são mais significativos para a construção do tecido da minha história narrada. É uma análise que vai identificando quais fatos marcaram minha vida-profissão, tendo como temática central os processos de adoecimento.

Ao ler cada texto autobiográfico, separadamente, percebo que existe uma repetição nas narrativas, padrões que estão por toda a parte dessas escritas. Uma delas é a *narrativa de rejeição* e, relacionada a esta, encontro também a narrativa da *difícil relação entre colegas e com superiores* – um aspecto das condições de trabalho gerador de processos de adoecimento.

Nesse movimento, entendi que, para refigurar a vida e a profissão, fazia-se necessário demarcar os fatos que eu interpretava como fundantes na minha história de vida e na minha história profissional. Em releituras dos meus diários, ao cruzar esses textos autobiográficos datados, notei que muitos desses fatos apresentavam similaridades, apesar de terem acontecido em tempos e espaços diferentes. Em alguns desses textos, a diferença era tão sutil que quase não era notada, existia

apenas uma mudança em termos de tempo e espaço da experiência, mas o sentimento descrito tinha a mesma intensidade.

Assim, sob esse exercício minucioso, separei para a configuração alguns excertos narrativos que continham os acontecimentos que desvelam experiências do adoecer no percurso da vida-profissão. Esses acontecimentos são pequenas histórias que vão compondo a história de uma vida. Dos vários, alguns ganham lugar de destaque na minha memória, e geram questionamentos. Afinal, por que isso aconteceu? O que esses acontecimentos fizeram comigo?

Verifico que alguns dos episódios apresentados nos excertos narrativos separados expõem a expressão da rejeição e de luta na minha existência. No dia 24 de agosto, por exemplo, o fragmento narrativo explicita memórias que evocam a dor da rejeição, mas também de momentos de fugas e força:

> A minha dor grita no meu corpo, no qual faz sintomas; grita na minha alma que não permite que a minha mente sedimente pensamentos armaduras que ainda hoje me protegem do outro, ou melhor, me isolam.
> [...]
> O fato de ter sido rejeitada na minha vida intrauterina e ao nascer, estando num cenário de dor e sofrimento de meus pais, imprimiu em minha personalidade/identidade essa marca da rejeição? E agora, o que faço para refigurar a minha identidade? Quando criança, outras crianças me excluíram de seus grupos. Me isolar sempre foi uma estratégia possível. Os adultos me fizeram experimentar a humilhação de ser considerada feia e incapaz de ter sucesso na escola. Então, me esforcei para me tornar útil, competindo para ser boa nas atividades laborais da roça (plantar, colher, raspar mandioca, limpar a casa de familiares). Ficava ouvindo que meus pais gostavam mais de meus irmãos do que de mim. E meu sofrimento crescia.
> Uma das poucas vezes que me senti feliz na vida foi quando minha professora de Matemática da 8ª série acreditou em mim. Ali, dei início a uma linda viagem que mesmo com as turbulências me fez encontrar um sentido na vida.
> Agora eu vivia o paradoxo entre ser e não ser. Essa viagem me fez fugir da minha condição corpórea insuportável. Eu não gostava de me olhar no espelho. Enquanto minhas amigas, colegas de turma, não aguentavam ver um retrovisor de carro para se olhar, eu fugia dele.
> A matemática se tornou o remédio para anestesiar essa dor de ser-eu. Inquietava-me por não ser bela. Quantas vezes não chorei por me sentir feia, suja – por causa da psoríase, nojenta – por conta da minha cor 'branquela', 'sem sal'. O que disseram sobre mim havia ficado impresso nessa minha construção identitária. Minha necessidade de ser aceita, amada, acolhida era tão grande, ao mesmo tempo que construía uma imagem social de forte, calculista, insensível.
> Quando criança, por volta dos meus 10 anos, afirmava que era de pedra por não adoecer. Entre o sentimento de fragilidade e a invenção

> de um personagem forte, duro, havia um corpo, o meu corpo que, enquanto território dessas experiências, gritava por transformação, por harmonia.
> A inscrição da psoríase em meu corpo se deu no início da minha adolescência. Cheguei a desejar a morte, a pedir a Deus um fim para essa vida doída. Não entendi bem, mas recebi muitos rótulos na infância e na adolescência. Minha vó materna dizia que eu era a 'ovelha negra da família', afinal 'em toda família existe uma'.
> Minha infância não foi feliz, ainda recordo dos momentos em que me isolava e perguntava por que era assim.
> Nesse percurso de 43 anos de existência, desde a condição de feto, no mundo, as marcas inscritas em mim me fazem questionar a vulnerabilidade humana. Se a mãe tem que amar seu filho e a mãe aprende que essa é a norma possível, como se sente quem é rejeitado, [mas também quem rejeita][57]? Como sua identidade é construída? Como se relaciona no e com o mundo? Sei que não estou só nessa jornada de consciência, de reflexividade sobre meu modo de agir no mundo. Tenho encontrado pessoas que me ajudam nesse exercício de refiguração da minha identidade. (Diário I, 24 de agosto de 2019).

Esses excertos narrativos escritos no mesmo dia, 24 de agosto de 2019, evidenciam marcas da infância, da adolescência e da vida adulta. Tão logo se percebe que há uma expressão de dor e de modos de sobrevivência. A família e a escola aparecem como imagens principais.

Esse exercício hermenêutico e fenomenológico das fases do ciclo da minha vida vai assim desvelando que as lembranças desses acontecimentos são encharcadas de sentidos, emoções e de dor. Trata-se, portanto, de memórias que marcam o modo como me relaciono comigo mesma e com o mundo, desde a minha infância. Algumas memórias esquecidas referentes ao meu nascimento e à minha primeira infância, que foram suscitadas por sintomas, pelas doenças, por exemplo, me levaram a solicitar da minha mãe sua narrativa.

O exercício de leitura/análise dos extratos narrativos me fez entender que, para compreender melhor a adulta que sou, precisava reconstruir a criança que fui. Tratava-se de perceber que

> A criança reconstruída pela memória e pela imaginação a partir de sua infância e da sua família real e imaginária, ou seja, simbólica, é indispensável para se compreender a realidade de uma pessoa. Da mesma forma, não basta estudarmos as aquisições psicofísicas da criança. É fundamental sempre também percebermos os significados dessas aquisições para cada pessoa, dentro do campo simbólico individual, familiar, cultural, planetário e cósmico, nos quais elas estão

[57] Incluída no dia 23 de junho de 2020.

> ocorrendo. O simples fato de a criança ser do sexo masculino ou feminino, pertencer a determinada etnia, classe social, tipologia, nascer em determinado clima, época, lugar, e ter características físicas e dons específicos já tem muitos significados, que participarão grandemente da formação da sua identidade, dentro das relações primárias e dos relacionamentos íntimos subseqüentes. (BYINGTON, 2008, p. 5)[58].

Para essa reconstrução, separei os extratos narrativos que apresentavam características afins que foram apresentando sentido na continuidade da construção dessa história. Além desses feitos no dia 24 de agosto, estes excertos também foram separados:

> Deslocamentos
> Sinto-me, em muitas situações, deslocada do contexto. Meu corpo fica passivo, ansioso, tenso. Tenho medo dos possíveis julgamentos. E nesse movimento de reflexão sobre os processos formativos que alinham, bordam minha vida-profissão, questiono essas ausências em mim, esses deslocamentos. As memórias me ajudam a explicar esse fenômeno de não eu, de deslocamento. O eu – deslocado não é uma escolha, é, entretanto, uma imposição. Imposição esta de um sujeito que tem a forte marca do *sentir-se rejeitado.* O complexo de rejeição e, no meu caso, uma identificação com o *patinho feio*, me faz compreender essa forma fugidia em vivências com o outro. Tenho examinado minhas ações em alguns grupos, e percebo com mais clareza essa dificuldade de intimidade. Estou sempre revestida de objetividades, mesmo que estejam mergulhadas em subjetividades, de emoções, afetos. (Diário I, 01/06/2019, grifos meus)

> Estou angustiada, muito, procurando me desvencilhar dessa repressão emocional, do complexo de rejeição, da culpa. Culpo-me agora por não conseguir o equilíbrio que entendo necessário. Essa falta faz eu me expor demais. Como posso repetir, repetir isso mesmo depois de escrever sobre esse padrão? Tenho notado que essa exposição é um sintoma do meu ego inflamado, pois basta alguém falar de suas dores, de experiências de sofrimento que esse meu pequeno eu sobressalta para informar que já passou por coisas terríveis. Estou olhando para ele e me sentindo decepcionada já que a intenção é escutar o outro, contribuir para sua saída do mal-estar. O exercício de coordenação me chama para essa possibilidade de mudança de postura, de comportamento. Entretanto, estou agindo de modo equivocado. Colocando o foco no que faz dar errado, agindo como se tudo estivesse errado. (Diário I, 15 de abril de 2019).

> Mesmo escrevendo sobre minhas atitudes ingênuas ainda as repito com frequência. Contudo, percebo que tenho conseguido fazer mudanças significativas e aumentar a capacidade de sair de episódios

[58] "Capítulo 11 do livro Psicologia Simbólica Junguiana (em preparo). Ampliado especialmente para a 7ª turma do Curso de Formação de Analistas da SBPA. São Paulo, abril de 2006. Texto provisório, em continuação para ser publicado. Citações bibliográficas incompletas. São Paulo, março de 2008."

de angústia com mais rapidez. Quando percebo que estou sofrendo pela rejeição do outro, me pergunto se vale a pena e como posso fazer novos ajustes. De que modo supero e sigo adiante? Trata-se de uma trama complexa, a qual oferece alternativas para modos de existir diversos. Faço o exercício de evidenciar as emoções que estou sentindo, entender o melhor caminho de lidar com elas. (Diário I, 1º de maio de 2019).

Desde os 13 anos. Até essa idade costumava dizer que era 'de pedra', muito saudável, pois não ficava doente – ou não tinha consciência de quando ficara. Só com o tempo, com as narrativas dos meus pais e com o encontro com a psicanálise, entendi que eu apresentava sintoma na ordem da psicossomática. Minha mente criou uma imagem de mim mesma que venho há algum tempo questionando. Essa imagem funciona como um dispositivo de afastamento do outro, como se eu pudesse assim evitar seu olhar, seu julgamento, meu sofrimento. Mais uma vez chego ao desconforto com o meu corpo, com a minha aparência. E se eu tivesse outra cor, fosse menos branca, teria uma existência mais feliz? Seria mais amada, aceita? Essa imagem foi formada por meio da maneira como se referiam à minha aparência na infância e na adolescência. Aprendi a ter vergonha de mim, da minha pele, da minha aparência que várias vezes foi alvo de falta de respeito. Não poderia deixar de mencionar algumas imagens associadas à minha aparência, são estas: 'barata descascada', 'sardão', 'ovelha negra da família', além de várias adjetivações: branquela, amarela sem sal, feia, a mais feia da família. Como não mencionar esse ataque a quem sou, feito por homens, mulheres, adolescentes e crianças? Tios e primos foram os que mais agrediram a minha criança. [...]
Além da experiência de entender-me 'não bela', a feia, a fera, vivi pela escola outro ataque à minha vida: o de ser rotulada como menos capaz intelectualmente, o que me rendeu o título de 'burra'. (Diário I, 8 de agosto de 2019).

Dou-me conta de que estou o tempo todo a me 'arrumar' para ser aceita pela sociedade, para ser acolhida, preferida. É como se eu só pudesse ser feliz se o outro me amasse, me aceitasse, me mostrasse que sou insubstituível. Uma fantasia de aceitação? Mais uma vez o que se ergue é o fantasma da rejeição. Seria o meu eu gritando, tentando me mostrar que se trata antes de tudo de me aceitar? Dessa consciência de autorrejeição? Por que me importo tanto com o que o outro pensa, sente ou fala em relação a mim?
Analisando meu percurso profissional, percebo o quanto atraí situações de rejeição, de tramas de exclusão. E nesse cenário me perguntava o porquê desse padrão. Por que eu estava incomodando tanto a ponto de armarem contra mim? E a razão disso se tornar explícito por meio de narrativas de pessoas que, de certo modo, estavam nesses grupos que tramaram contra mim.
Ainda hoje, noto que existe um 'movimento' de exclusão. 'Aqui ela não se cria'. Ora evidente, ora velado. Por que incomodo tanto, se o que parte de mim é esse desejo de pertencimento? Entendi também que o modo apaixonado de estar nas coisas me deixa vulnerável e como consequência a frustração é o resultado. (Diário I, 17 de agosto de 2019).

> Após verificar aspectos individuais que dificultam minha relação no/ com o mundo, referentes ao complexo de rejeição, constatei que há também outros aspectos de caráter institucional, que se colocam entre mim e os colegas ou superiores, estes se relacionam com as artimanhas dos modos de produção capitalista. (Diário II, 25 de setembro de 2019).

> Foi colocando minha vida em (re)vista que consegui identificar os padrões e origens da minha existência; não apenas as fases após a concepção; experiências intrauterinas, nascimento, infância, adolescência, vida adulta, mais acontecimentos que marcaram a vida dos meus pais e avós. O padrão da rejeição foi fortemente identificado [...]. Quando perguntei para minha mãe se havia desejado me abortar, sua resposta foi afirmativa. Ela falou do sofrimento que envolveu a gestação e o meu nascimento. Nascer não foi uma experiência fácil para mim que fui rejeitada pela mãe e pelo pai. [...] Bem, a rejeição é meu grande monstro. Ele é forte. Mesmo tendo o colocado numa gaiola, no porão de mim mesma, sua força muitas vezes me faz estremecer, me derruba. Preciso sempre descer ao porão para acalmá-lo. Até os meus 41 anos de idade, me vi dominada por esse monstro e, para permanecer viva, meu recurso foi a fantasia. Sempre tive uma força que me fazia seguir em frente. Eu reconheço essa força na minha experiência de bebê, criança, adolescente e até hoje. Foi ela que me trouxe aqui, neste ponto da minha vida, pois me deu recurso para lutar com/contra esse monstro. Para existir, eu sonhei. (Diário II, 2 de novembro de 2019).

> "A dor da rejeição atinge a área do cérebro da mesma forma que uma queimadura. O maior medo da criança é sentir-se rejeitado pela mãe." (William Sanches, 25/11/19). O sentimento da rejeição desde a vida intrauterina. Drama, vitimismo só aumenta a minha dor.
> Eu não quero mais a dor da rejeição. [...] (Diário II, 25 de novembro de 2019).

Lê-se nessas passagens dos diários a dimensão que ocupa o complexo de rejeição na minha vida-profissão. Foram 27 excertos encontrados. Entretanto, fazem parte da configuração apenas esses oito. Colocá-los em evidência, tal como foram escritos na trama do dia, é uma decisão que se ancora para mostrar a força que tem a rejeição – na minha vida – e como ela vai sendo balizada à medida que a consciência sobre a mesma se amplia.

Esses extratos narrativos destacam o sentimento de rejeição – o que é entendido como causador de deslocamento social – que se agudiza e provoca fissuras nas relações (intra/inter)pessoais, evidenciando o impacto das imagens associadas à aparência, com a identificação com "o patinho feio" e a influência da "fantasia", da figuração de si como uma pessoa forte, "de pedra" como dispositivo de sobrevivência.

As imagens associadas à aparência mostram como o corpo é visto no “espelho do social” (LE BRETON, 2012, p. 77), destacando assim o significado da aparência no que tange ao sentimento de pertencimento social e cultural. “O primeiro constituinte da aparência tem relação com as modalidades simbólicas de organização sob a égide do pertencimento social e cultural do ator” (Ibid., p. 77). “Qualquer relação com o corpo é efeito de construção social” (LE BRETON, 2012, p. 77). O uso de imagens – sardão, barata descascada, por exemplo – e os estereótipos, como feia, burra e estranha, são percebidos como causas dessa rejeição. Os estereótipos são, segundo Candau (2019, p. 84), “[...] muitas vezes, as muletas de um pensamento classificatório frustrado ou posto em questão por uma massa de informações muito complexa ou desordenada.”

Os dois aspectos que aparecem na figura exposta mediante os excertos narrativos, rejeição e dificuldades em relações interpessoais, são demarcações subjetivas de uma expressão de si mesmo que se ligam a um mesmo ponto: a necessidade de ser acolhida pelo outro. Ponto que esbarra num obstáculo perigoso no território do trabalho docente na contemporaneidade: a competitividade compulsiva imposta pelo capitalismo.

Ao estudar as mudanças no mundo do trabalho (ver Capítulo III) na dinâmica da história nas últimas décadas, identifiquei a razão do crescente mal-estar que passara a ser dito ou escrito nos ambientes de trabalho por onde estive como profissional da educação. Até 2005, imperava na minha jornada profissional a alegria de ser professora, mas, de lá pra cá, muita coisa mudou no território do trabalho docente. Primeiro, as queixas entre colegas passaram a imperar, mas temo que elas estejam perdendo lugar para o silêncio. Escuto algumas narrativas de medo e censura que pesam sobre a nossa condição docente. Nessa nova atmosfera, a doença aparece como um sinal de que há algo errado. Mas como estamos lendo esse sinal? O que mais preocupa é a injunção do si no cerne da gestão, a ideia de que somos responsáveis pelas nossas próprias vidas, algo que ressoa do “cada um por si”; o pior é que essa injução coloca sobre o professor a responsabilidade de ser ele mesmo o solucionador de todos os problemas de sala de aula. E o “si” passa a ser um item em domínio das estratégias do capitalismo. Assim, pode-se afirmar que a alma foi vendida ao diabo. Logo, aqueles que desejam salvar sua alma precisarão forjar um poder às costas desse diabo. Tarefa nada fácil!

Colocar, portanto, em evidência, tais aspectos subjetivos é, a meu ver, uma estratégia para provocar reflexões sobre a fusão do pessoal com o profissional que o capitalismo financeiro tem criado. O campo de disputa entre essas dimensões da vida necessita ser visibilizado. Não tem sido saudável homogeneizar, unificar os interesses, confundir as funções essenciais do pessoal e do profissional. O sujeito é uno, mas a sua história é feita de eventos factuais e ficcionais em diversas dimensões da vida (pessoal, profissional, espiritual, econômica etc.). O econômico não pode unificar essa existência, não pode ser o horizonte humano, estando todo o resto colocado como suporte para ele. A história pessoal do sujeito se veicula a todas as demais dimensões, ela sim é a maestra da sinfonia da existência.

Penso que identificar esses acontecimentos que nos tornam humanos é um primeiro passo para entender a nossa história pessoal e, através da compreensão sobre o que nos aconteceu, alcançar novos modos de ser e estar no mundo. Contudo, o ato de identificar não é o bastante, faz-se necessário compreender. Neste ponto, somos levados a entender a história de nossa vida dentro da história dos "grupos de que fazíamos parte", bem como da história em geral (HALBWACHS, 2006). Passamos a compreender melhor a nossa vida – e a do outro –, nossos valores, princípios, desejos, interesses, medos, preconceitos; vemos assim nossas imagens refletidas em um espelho individual e no espelho do social.

Seguir essas pistas me levaria à compreensão de que se/quando não podemos evitar ou modificar as condições de trabalho que geram adoecimento há de se pensar em como lidar com as dificuldades que são suscitadas por aspectos dessas condições, a exemplo do salário e das relações entre colegas e com superiores.

6.2 Configuração: cruzando os episódios e criando "um tecido de histórias narradas"

Nesse exercício de análise – interpretativa-compreensiva – que compõe a configuração da minha história de vida-profissão, a partir dos acontecimentos identificados e separados, apresento o ciclo da minha vida pessoal e o da vida profissional em diálogo.

A *configuração* se faz no ato da composição da história (é a vez de unir os episódios, de fazer a mediação entre eles). A história, portanto, é o resultado da reunião desses episódios que significam a vida.

O ato configurante coloca em cena dois aspectos que juntam: mimesis II, a mimesis III, a esquematização e a tradicionalidade (RICOUER, 2012a, p. 118). “O esquematismo tem essa capacidade, porque a imaginação produtiva tem fundamentalmente uma função sintética.” (Ibid., p. 119) O “esquematismo, por sua vez, constitui-se numa história que tem todas as características de uma tradição.” (RICOUER, 2012a, p. 119).

Separando para unir, unindo para criar. Assim, apresento como organizo esses extratos narrativos a partir das lembranças da infância, da adolescência e da vida adulta (aqui outros extratos vão compor a trama dessa construção). E como, no cruzamento dessas pequenas histórias sobre os acontecimentos da minha vida, vão surgindo não apenas uma compreensão, mas uma reconstrução da minha criança. A infância deu cambalhotas em mim. Durante meses, senti intensamente a presença da criança que fui. Felizmente, encontrei teóricos que me ajudaram a compreender essa experiência de um retorno não apenas à infância, mas, mediante narrativa da minha mãe, à fase intrauterina para compreender quem sou hoje. Assim, fazendo a reunião desses episódios significativos, pude observar alterações na minha identidade narrativa.

6.2.1 Escutando minha criança interior: retratos da infância e a identificação com o “patinho feio”

> Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
> Vou meio dementado e enxada às costas
> cavar no meu quintal, vestígios dos meninos que fomos.
>
> Manoel de Barros (2003, s/p)

Assim, faço essa viagem parafraseando Manoel de Barros, como uma caçadora de achadouros da infância, meio dementada e enxada às costas, cavando no meu quintal, vestígios da menina que fui.

A interpretação que faço hoje das memórias da infância compreende que a mesma menina que se sente só, diferente, feia, não amada, identificada com “o patinho feio”, é também aquela que, questionando o mundo – muitas vezes em silêncio – ou em conversas com plantas e animais, produz uma força, a ponto de se dizer “pedra”. Essa personagem da “menina de pedra” inventada por volta dos 10/11 anos – quando percebia que era a preterida na família –, com base na ideia forjada de que

era forte, talvez possa ser lida como uma quimera, ao modo como analisa Cyrulnik (2013, p. 26, tradução minha)[59]:

> Estamos todos obrigados a fabricar uma quimera em nosso passado, em um sentimento de evidência. E as crianças feridas são obrigadas, mais do que outras, a se fazerem quimeras, verdadeiras na medida em que as quimeras são verdadeiras, para sustentar a representação da ferida, pois a única realidade suportável é aquela que inventam.

É bem possível que essa minha quimera tenha sido interpretada por algumas pessoas como uma expressão de rebeldia, de atrevimento. O que, posteriormente, me rendeu o título de “ovelha negra”. É, talvez tenha sido isso mesmo.

6.2.1.1 Achadouros da minha infância

Costumava na infância me dizer “corajosa” e fazia coisas para provar isso. Uma lembrança dessas “coisas” para mostrar minha coragem me faz viajar no tempo e me encontrar quando, após me chatear com minha vó, minha irmã e sua amiga, nossa vizinha D, meti-me entre vários bois, uma boiada. Estávamos cortando caminho para chegar em casa. Nesse dia, saímos da cidade de Mutuípe para irmos passar o final de semana em casa, na roça.

São vívidas também as lembranças das minhas escapadas existenciais, das fugas para lugares do meu quintal e do além terreiro da infância. Lá onde ia ficar por alguns instantes para chorar as dores emocionais, para me aliviar do sentimento de ser preterida, de “não” ser amada. Esses lugares me acolheram e deles lembro com saudades e gratidão. Lá tinham bananeiras, laranjeiras, flores e matos. Sim, eu conversava com eles, assim como com a novilha fujona que foi dada a mim por minha vó paterna-madrinha de batismo.

Fugia para não apanhar ou para me recuperar da surra. Conversar com as plantas e animais, quando me ameaçavam de surra ou me batiam, nasceu dessas fugas. Não havia diálogo, então quando aprontava era (ameaça de) surra de cipó,

[59] “Estamos todos obligados a fabricarmos em quimera em nuestro pasado, em em sentimiento de evidencia. Y los niños heridos estãn obligados, más que los otros, a construirse em quimera, verdadera em la medida em que son verdaderas las quimeras, a fin de soportar la representación de la herida, pues la única realidade soportable es la que inventam”.

sandália, cinto ou bainha de facão. Até cabelo amarrado ao da minha irmã mais velha tive num cruzeiro defronte à Igreja de São José. Até hoje sinto essa necessidade de me desligar de algumas situações e contextos. A frase “menino, gato e tamanco, tudo debaixo do banco” ecoava do universo adulto. Eu preferia estar debaixo das árvores, ao lado de flores, folhas e de animais.

Não foram muitas as surras, mas as ameaças foram várias. Lembro-me também da surra que tomei por ter chegado da cidade antes da minha irmã, pois quis assegurar o meu lugar na cabine da caçamba num dia de chuva. Eu a chamei, mas ela não foi. Acreditei que havia subido. Só quando cheguei percebi que ela tinha ficado para a segunda viagem. Mesmo assim, aguardei-a no “ponto”, na roça, mas quando chegou em casa fez questão de informar o ocorrido. Resultado: tomei uma baita surra! Tinha entre 11 e 12 anos. As surras faziam parte do “protocolo” da educação doméstica.

Sobre esses momentos e lugares de fugas, desses movimentos de isolar-me por alguns instantes, acredito que se relaciona com o que diz Le Breton (2018, p. 209):

> São lugares onde ninguém precisa prestar contar a ninguém, espaços de suspensão feliz e benfazeja de si, um desvio que leva a si após algumas horas ou dias, ou mais. Trata-se de meios de encontrar a própria vitalidade, a própria interioridade, o próprio prazer de viver.

Na contramão da imagem frágil, fundada nas experiências da rejeição, paradoxalmente, reconheço uma imagem de força, de afirmação. Recordo-me de uma criança que busca ser forte no enfrentamento das adversidades. Uma cena que me marcou e da qual recordo com plena nitidez foi a de uma competição – estimulada por minha mãe –, com a minha irmã mais velha, fazendo cabo de guerra com uma boneca. A nossa diferença de idade é de um ano e três meses, devíamos ter, na época, entre oito e sete anos, ou menos. Depois dos dez anos, passo a dizer que era de “pedra”. Quando meu pai me batia, segurava o choro. Na adolescência, chorava muito, sempre atenta para não ser vista, muitas vezes, por estar sentindo repulsa da minha aparência.

Depois que comecei a estudar no ensino secundário, surgiram outros problemas. Entre 1998 e 1999, como aluna da 5ª série, sentia-me desajustada na escola, não conseguia me conectar às aulas. Cheguei a fazer xixi na carteira por não conseguir pedir licença para a professora. Nesse dia, minha irmã estava com um

casaco (um capote) que me emprestou, então o amarrei na minha cintura para disfarçar a situação.

Uma outra cena que me marcou muito foi quando me senti humilhada pela professora de Língua Portuguesa: estava admirando os pássaros nas graxeiras coloridas, as quais formavam uma cerca viva; chamavam-me a atenção através das vidraças que nos separavam dessa paisagem. Acredito que a minha criança campesina queria naquele momento ter a mesma liberdade daqueles pássaros que podiam estar com as plantas, e não numa sala com carteiras enfileiradas, das quais ocupava a última fila por conta do nome, iniciado pela letra R, obedecendo à posição de acordo a ordem alfabética dos nossos nomes. Naquele dia, a professora deduzira que eu estava prestando atenção às pessoas que estavam passando por ali, dizendo em voz alta e ironicamente: “Rosiane parece que nunca viu gente!”. Acredito que ela não tenha imaginado o quanto sua ironia me marcou profundamente. Eu vivi alguns constrangimentos que me faziam ainda mais me sentir fora, uma estranha na escola da cidade. Dali, eu sabia que não podia fugir.

Recordo-me do momento em que meu pai após ver meu boletim – do primeiro ano da 5ª série – com várias notas vermelhas, numa conversa (a única do período da minha infância que lembro que não fora acompanhada de ameaça de surra), perguntou-me se eu preferia criar porcos ou estudar (o que implicava ser aprovada), e a minha resposta foi “criar porcos”. Geralmente, os adultos usam essa estratégia, colocando duas opções – uma que considera a ideal e outra que seria uma espécie de castigo. Nesse caso, vi na criação de porcos a vantagem que meu pai não enxergava naquela ocasião pelo trabalho que dá, mas entendi que ficaria rica, compraria uma fazenda com cavalos e uma linda casa com a venda desses porcos. Passei dias, meses, sonhando com isso, mas os porcos não chegaram e a oferta do meu pai não passou de uma “mentira”. Saí da escola – acho que na terceira unidade – mas fui matriculada no ano seguinte. Neste ano, o segundo ano da 5ª série, fiquei na recuperação de algumas disciplinas, e não fui fazer. Menti para meus pais dizendo que não tinha encontrado transporte para ir para a escola. Fui para o ponto, mas não tive coragem de ir para a cidade.

Enquanto escrevo sobre esses acontecimentos da minha vida, pergunto-me se não ter ido foi por medo de ser reprovada ou pelo medo de me perder na cidade – tinha essa sensação, sentia-me deslocada, sem referências geográficas.

6.2.1.1.1 Lembranças do tempo de infância: por que me identifico com o patinho feio?

Após anos me sentindo rejeitada, “o patinho feio” da família, escutei[60] da minha mãe numa discussão com o meu pai, que eu estava doente – com psoríase – por causa dele. Foi quando escutei que eu havia sido rejeitada por ele (pai) ao nascer. Tinha entre 13 e 14 anos de idade. Doeu escutar isso no contexto de um conflito entre eles. Lembro-me que estava com meu irmão – um bebê – no meu colo e minha irmã mais nova, tentando protegê-los daquela confusão. Só bem mais tarde entendi que eles (meus pais) também possuíam uma “criança interior ferida”, e que também passaram por situações de rejeição quando crianças.

Figura 7: Patinho feio

Fonte: https://stock.adobe.com/br/search?k=%22patinho+feio%22.

“Um ovo está demorando demais...”. Assim como “o patinho feio”, demorei para nascer e fui rejeitada. Ninguém melhor que a minha mãe para falar desse momento da minha vida. Afinal, como afirma Ricouer (2019, p. 171), “[...] meu nascimento e, com mais razão, o ato pelo qual fui concebido pertencem mais à história dos outros, no caso a de meus pais, que a mim mesmo.”

Em 2004, quando cursava Psicopedagogia, tive a coragem de perguntar à minha mãe se ela desejara me abortar. Já sabia de parte da história do meu

[60] Este episódio ocorreu após uma consulta com um dermatologista, que a chamou em particular para perguntar como era a minha relação com a família, afirmando que a psoríase se tratava de uma doença psicossomática, e que questões emocionais poderiam ter sido a causa.

nascimento, da rejeição do meu pai. Então, ela me contou que sim, que quisera abortar, me revelando também a razão da rejeição paterna. Confesso que não foi fácil, mas isso me ajudava a compreender melhor a minha vida.

Naquele momento, ao escutar da minha mãe que desejou me abortar e a razão de tal desejo, o sofrimento psíquico se tornou insuportável, mas, por outro lado, me fez alcançar maior consciência. Existia uma criança em mim completamente carente e desorientada emocionalmente e, sem dúvida, eu ainda não tinha recursos para lidar com isso. Havia, contudo, um suporte que amenizava esse sofrimento e até me fornecia experiências que me davam o sentimento de aceitação, acolhimento, que me faziam acreditar que era especial: a minha relação com a matemática.

Sei que muitas mulheres pensam no aborto quando se descobrem grávidas, por isso, definitivamente, não se trata de repreender tal desejo. O que durante muito tempo me consumiu foi o complexo de rejeição, esta que costumo relacionar à “síndrome do patinho feio”, a qual leio como consequência de diversas experiências em que fui rejeitada. Na medida do possível, fui racionalizando as respostas que obtive para o “por que comigo”, pergunta que permanecia me inquietando.

Considerei, portanto, necessário solicitar dela (minha mãe), neste período de análise dos meus diários, sua narrativa sobre alguns episódios da minha vida-infância. Minha intenção era saber se o modo como eu interpretava o que escutei – já que não me recordo dessas experiências, apenas tenho a memória do narrado por minha mãe em algumas circunstâncias (como a de tê-la deixado “toda lascada” no meu nascimento) durante alguns momentos do meu percurso de vida – não desviava do que realmente aconteceu, ou pelo menos, do que aconteceu ao modo de interpretar dela.

Trazer o não belo – se assim posso expressar – é o modo que encontrei para dar ênfase a esse tipo de violência que muitas crianças vivem, sejam ao nascer ou no desenvolvimento da infância, mas que muitos(as) adultos(as) não prestam atenção. Não se trata de lançar culpa a eles(as), sei que, assim como aconteceu a meus pais, muitos(as) adultos(as) não têm consciência sobre isso, e muitos(as) desses(as), sem dúvida, também viveram a rejeição nesse tempo de suas vidas. Trata-se ainda de trazer à reflexão as consequências da rejeição no desenvolvimento da inteligência, alimentando o debate no bojo do trabalho docente ao que tange à atenção à dimensão socioemocional.

Mostrar esses acontecimentos do meu passado que envolvem meus pais foi uma decisão que me trouxe dúvidas. Não estaria os expondo demais? Como se sentiriam com isso, dado que como participante anunciada da pesquisa – no movimento dessa autobiografia, não resguardo a minha identidade –, suas identidades também são desveladas.

Decidi, portanto, trazer uma parte das narrativas da minha mãe, a que trata do meu nascimento, após seu consentimento. Esta é a história do meu nascimento, tal como ela escrevera:

> Após ter vivido a circunstância da história que te contei, não tinha comprado nada para o teu nascimento; XA que tinha me dado uma roupinha bem ruim quando fez enxoval pra XM. Eu achava que tu ias nascer em agosto. No dia 16 de julho, eu estava sentindo muita dor na coluna, teu pai me levou para fazer uma consulta com Dr. XF, então ele disse que eu ia ter naquele dia que não era pra eu ir pra roça. Fiquei na maternidade e teu pai levou depois minhas coisas, iniciei o jejum ali, só tinha tomado um cafezinho pela manhã, era um sábado, na segunda feira, XI foi me visitar, contei pra ela que não estava sentindo dores, nenhum tipo de sinal, só fraqueza, ela contou paro o teu pai e aí começou a confusão que tu já sabes. O médico mandou me dá comida e disse que não tocava mais a mão em mim, assim que comi, comecei a sentir dores, não estourou a bolsa, era só dores na coluna; as enfermeiras fizeram o meu parto, me lascaram toda, tinha uma que rezava pra tu nascer porque não podia chamar o médico, foi um parto muito difícil, tu nasceu toda inchada com 4800g. No outro dia, ouvi o teu pai novamente brigando com XE dizendo que iria te levar pra casa sem registrar, não sei como, mas XB (a escrivã) fez o teu registo e até teu nome ela ajudou a escolher. Com 15 dias após o parto, tive uma doença na perna esquerda chamada fogo selvagem, fiquei boa com reza porque Dr. XD disse que era o que curava aquela doença. (Minha mãe, 4 de novembro de 2020).

Nascer viva parece que foi um milagre. Já sabia de algumas informações contidas nessa narrativa, mas não de outras. E foi assim que reagi ao lê-la:

> De repente, uma pausa. Já sabia da rejeição dos meus pais.... Hoje minha mãe detalhou como foi a gestação e meu nascimento. Nessas condições precárias, vim para o mundo, mas tudo bem pois me deixaram viver. Meu nome foi escolhido pela escrivã, uma novidade para mim. Devo ter sentido muito frio, já que nasci no inverno e na roça em Mutuípe nesse período há dias com temperaturas baixas... Aqui me perguntando sobre a psoríase, sobre a minha relação com a minha pele.
>
> Essa narrativa forte da minha mãe me deixou sem ar por um momento. Não consegui transpor para o diário. Pensei no contexto de sofrimento, especialmente dela – com 17 anos – e do bebê. Três dias de uma

> violência que deixou marcas em nós. E também sobre meu pai – com 28 anos, o qual não quis me registrar ali na maternidade como uma resistência, por conta de seu orgulho machista-cultural, provavelmente; mas foi forçado a isso (a me registrar), o que resultou na interferência da escrivã na escolha do meu nome. Uma postura profissional questionável do médico![61]

Posso dizer que conhecer esses episódios dói, mas gera libertação pela abertura ao perdão. Também gera em mim uma atenção de maior cuidado com o meu corpo-alma, propiciada nessa composição de uma história que reúne esses "fragmentos de uma vida", que por alguma razão vão se perdendo ou não são alcançados pela nossa consciência.

Alguns aspectos que aparecem na narrativa materna sobre o episódio do meu nascimento merecem destaque: 1) O sofrimento da minha mãe, uma adolescente, iniciado no processo de me gestar (desejo do aborto) toma neste episódio do meu nascimento uma dimensão mais acentuada e, acredito, mais violenta por se sentir desamparada pela atenção médica e ser forçada a um parto traumático, que reverbera no seu dizer "me lascaram toda". Não foi apenas a lasca física para a minha passagem; ela se sentiu lascada, despedaçada em sua condição humana; 2) como pode um médico abandonar uma paciente grávida por conta de um desajuste emocional do cônjuge dela? Tal conflito também pode ter criado dificuldades para as enfermeiras. Confesso que senti vontade de procurar saber dessas enfermeiras o que sentiram naquele momento, especialmente a que rezava para eu nascer; 3) outro aspecto que considero interessante nessa análise é o papel da escrivã. Não sabia, até acessar essa narrativa, da sua participação na escolha do meu nome. O meu nome! Tantas vezes brinquei dizendo que meu pai havia escolhido o meu nome e o da minha irmã mais velha pensando em formar uma "dupla sertaneja".

A tragédia do meu nascimento teve uma duração de três dias, o que também me chegou como uma novidade e me fez refletir sobre o sofrimento da minha mãe, e também do meu pai e do eu-bebê. Não tenho dúvidas de que esse momento me deixou feridas também n'alma. Acredito que essa chegada sofrida ao mundo explica essa agonia existencial e o investimento inconsciente do sofrimento para conseguir um retorno afetivo (quadros de adoecimento, reprovação). Acredito que: "As relações inaugurais com a mãe num contexto de instabilidade afetiva mergulham a criança

[61] Texto escrito para meu orientador, mas que não consegui enviá-lo.

numa busca incessante de sofrimento para obter um reconhecimento de si que as circunstâncias têm dificuldade para estabelecer" (LE BRETON, 2013, p. 117). Assim como a violência do nascer, penso que a rejeição paterna e a materna são um fato traumático que ficou imantado, o qual me induz(ira), "à forma de um convite inconsciente" a repetir o trauma de rejeição e violência simbólica nas minhas relações (intra/inter)pessoais.

Nesse sentido, podemos entender a rejeição como uma ferida emocional, a qual "[...] desenvolve-se quando as crianças são repetidamente criticadas pelos pais, quando sentem que não são desejadas ou quando são ignoradas pelos iguais." (YOUNG, 2003, p. 23). Segundo Le Breton (2016, p. 236), "[...] a privação de contatos físicos e afetivos altera o sistema imunológico, o crescimento e o desenvolvimento cognitivo e principalmente a alegria de viver da criança."

Meus pais contam que fui a filha que demorou mais para começar a andar e a falar, tive dificuldade de aprendizagem, dificuldade em me relacionar. Com um ano e quatro meses, adoeci, desmaios, gemidos e choros foram os sintomas descritos por minha mãe. Fui receitada com gardenal. Depois de alguns meses, com dois anos, passei por outro episódio, dessa vez, o médico não conseguiu me fazer calar. O choro se manteve. Só parei após uma promessa feita por meu pai a São Cosme e São Damião. E o milagre aconteceu: parei de chorar. Lendo *Antropologia da dor* (2013) e *Antropologia dos sentidos* (2016), ambos livros de Le Breton, entendi que vivi nesse momento uma experiência de vínculo com meus pais, que lutavam para me curar. Mesmo que depois essa atenção tenha voltado a dispersar, encontrei nisso um motivo para viver, um "milagre".

As experiências de rejeição e, depois, de autorrejeição me causavam muita dor, a ponto de ter desejado ter nascido em outra família, em outro contexto. Essa criança fez de tudo para chamar a atenção, fez xixi na cama até uma idade que segundo os adultos não era concebida, foi reprovada na escola, se fingiu de bêbada com nove anos etc. Cresceu com o sentimento de não ser amada. Não se trata apenas de imaginação, passei por muitas situações em que fui excluída, bicada. Entendo agora, com a ajuda de Zimerman (2010, 201-202), que enquanto um forte trauma

> [...] não for suficientemente reconhecido pelo consciente da pessoa, vai acontecer que este antigo trauma vai ficando imantado; isto é, tal como um eletroímã que cria um campo eletromagnético e que, assim, atrai metais, também o trauma atrai situações traumáticas

> equivalentes, como que compelido, por exemplo, pela necessidade de, magicamente, preencher vazios do passado, podem ter ficado erotizados, embora sofridos. Um outro tipo de imantação pode ser o de uma compulsão à repetição de um mesmo enredo de uma peça teatral que está impressa no teatro do psiquismo do paciente ou de qualquer pessoa vulnerável, assim atraindo e sendo atraído por pessoas que funcionam como novos atores reencenando o 'script' original das vivências da criança com a sua família original.

Nesse tempo de criança, analisava com nitidez que meu pai defendia e amava mais a terceira filha; que minha mãe e minha vó materna defendiam e amavam mais minha irmã mais velha. Essas demarcações se acentuaram nos anos seguintes, quando passei a observar com maior nitidez esses elos afetivos, identificando que minha irmã caçula, a quarta filha, tinha também uma protetora, nossa tia-avó materna, que passou a conviver conosco. Com a chegada do meu irmão, acabei assumindo um pouco essa proteção à ele, já que, no seu nascimento, nossa mãe ficou muito doente e ele precisou peregrinar entre algumas famílias. Foi um momento de muito sofrimento, muito medo.

Essas leituras sobre a falta de proteção estavam sempre acompanhadas de muito sofrimento, na solidão. "[...] A criança não sente apenas a necessidade de alimentação e cuidado, mas precisa sentir-se amada e entrar num diálogo corporal com uma pessoa que por ela se interesse. [...]." (LE BRETON, 2016, p. 235)

A rejeição que vivi no meu nascimento, pelos meus pais e na minha infância, por crianças – primas, colegas e outros(as) adultos(as) –, se fez presença em todo esse percurso e contribuiu para a autorrejeição. Muitas dores emocionais foram geradas por esse sentimento de não-aceitação. Acredito que pior do que não ser aceita e amada pelo outro é não ser aceita e amada por mim mesma. A aceitação, para Young (2003, p. 22), "[...] envolve o sentimento de ser amável (digno de ser amado), aceitável e desejável para os outros e merecedor de atenção, amor e respeito. As crianças que não obtém aceitação sentem-se rejeitadas."

Evidencia-se na história do patinho feio e em tantas histórias que conhecemos, através dos veículos de comunicação, que:

> A ação da aparência coloca o ator sob o olhar apreciativo do outro e, principalmente, na tabela do preconceito que o fixa de antemão numa categoria social ou moral conforme o aspecto ou o detalhe da vestimenta, conforme também a forma do corpo ou do rosto. Os estereótipos se fixam com predileção sobre as aparências físicas e as transformam naturalmente em estigmas, em marcas fatais de

> imperfeição moral ou de pertencimento de uma raça. (LE BRETON, 2012, p. 78).

A dimensão social integrada à emocional é uma opção discursiva tendo em vista a compreensão de que o que se observa em cenas de *bullying*, de humilhação, é semelhante ao que se passa na história “O patinho feio”, na qual a rejeição é provocada por uma visão cultural que nega ao diferente o direito de ser acolhido, aceito.

Muitas crianças vivem situações de rejeição, exclusão, humilhação, por serem comparadas e avaliadas como fora dos padrões. Na escola, identificamos muitas narrativas de *bullying*, que muitas vezes se dão como fruto de visões racistas, preconceituosas, apreendidas culturalmente. As crianças, nesses contextos, desde cedo, apreendem e exercem esse mal por assimilarem uma narrativa de superioridade, dadas as suas condições socioculturais, como podemos perceber nesta citação:

> O primeiro filósofo que li, o dinamarquês Sören Kierkegaard, um solitário que me faz companhia até hoje, observou que o início da infelicidade humana se encontra na comparação. Experimentei isso em minha própria carne. Foi quando eu, menino caipira de uma cidadezinha do interior de Minas, me mudei para o Rio de janeiro, que conheci a infelicidade. Comparei-me com eles: cariocas, espertos, bem-falantes, ricos. Eu diferente, sotaque ridículo, gaguejando de vergonha, pobre; entre eles eu não passava de um patinho feio que os outros compraziam em bicar. Nunca fui convidado a ir à casa de qualquer um deles. Nunca convidei nenhum deles a ir à minha casa. Eu não me atrevia. Conheci, então a solidão. A solidão de ser diferente. E sofri muito. Nem sequer me atrevi a compartilhar com meus pais esse meu sofrimento. Seria inútil. Eles não compreenderiam. E, mesmo que compreendessem, eles nada podiam fazer. Assim, tive de sofrer a minha solidão duas vezes sozinho. As caminhadas pelo deserto me fizeram forte. Aprendi a cuidar de mim mesmo. E aprendi a buscar as coisas que para mim, solitário, faziam sentido. Como por exemplo, a música clássica, a beleza que torna alegre a minha solidão [...]. (ALVES, 2019, p. 114-115).

Alves sugere que prefiramos sofrer a “dor real da solidão” à “dor da comparação”, evidenciando que é melhor fazer o que fez o patinho feio: seguir em frente, o que possibilitará encontrar sua própria beleza, novos sentidos do viver, mesmo que no caminho se experiencie grande sofrimento.

No final da história do patinho feio, ele se transmuta em cisne: “Eu nunca sonhei tanta felicidade quando era um patinho feio!”. Sobre isso, gostaria de trazer duas

questões. A primeira delas diz respeito ao olhar do outro, olhar cultural, limitação de compreensão/conhecimento. Por não saberem o que era um filhote de cisne, o ser diferente dos outros foi adjetivado de feio; e, por suas características físicas não estarem dentro do padrão de beleza aceitável, foi “perseguido e maltratado”, o que nos remete à negação ao diferente, a uma postura preconceituosa sobre o diferente, o estranho, o “não normal”. E se o patinho feio não fosse um cisne, continuaria a andarilhar pelo mundo à procura de aceitação? A segunda diz respeito à ideia de seguir em frente até “encontrar sua turma”, o que, de certo modo, me remete a questionar esse movimento. Quando sua mãe diz: “- Não sei o que daria para vê-lo a léguas e léguas daqui”, demonstra ser fraca, “[...] curva-se aos desejos da comunidade em vez de se alinhar a favor do filho” (ESTÉS, 1994, p. 221). Essa mãe não entende o que está errado, ela vê como os demais da sua cultura. O patinho feio segue sem saber para onde ir, segue por não poder ficar, ele acredita que o problema está em ser feio, o que só é superado quando ele descobre que não é pato, e sim cisne, sente a felicidade de se libertar do estereótipo do feio ao ser considerado um lindo cisne naquele lago.

O caminho da descoberta de si é necessário, penso que todos devíamos fazer. Entretanto, trago essas questões para reforçar a importância do acolhimento ao diferente. Partindo dessa ideia, prefiro a transformação da lagarta em borboleta, antes sendo o não belo – aos olhos de uns –, mas com essa potência do belo em si. E se o patinho feio não fosse um cisne, não poderia ter sido aceito pelo que é? O que é feio? Sem dúvida, trata-se de uma história que nos anima e que pode nos levar a esse desejo de ser um cisne também. Mas, o que acontece se formos verdadeiramente patos diferentes?

Aqui, nesta costura, interpreto que a repulsa coletiva expulsa o diferente, através de violência física e/ou simbólica. O indivíduo rejeitado na história do patinho feio, acredita que o problema está em ser feio, o que naquela conjuntura social se expressava como diferente. Muitos(as) adultos(as) não enfrentam os reflexos dessa cultura patológica a vida inteira? Homicídios, genocídios, suicídios também não aparecem como consequência dessa cultura? O racismo, por exemplo, não se trata de uma expressão patológica que elege a cor da pele como uma forma de capital cultural capaz de criar a separação dos desprovidos de poder daqueles(as) que o detêm em uma sociedade? O que faz uma cor ser vista como mais bonita, melhor, superior? Homofobia, gordofobia, xenofobia, dentre tantas outras fobias, também não

seriam produtos da construção dessa cultura patológica? A aparência corporal, portanto, é lida como "[...]uma espécie de 'capital' para os atores sociais. [...]." (LE BRETON, 2012, p. 77-78)

Não estou sugerindo que matemos a apreciação do que consideramos bonito, belo, definitivamente não. O que defendo é que o considerado feio, o não belo, o diferente, não seja condenado, amaldiçoado, bicado, mandado embora, como se não houvesse lugar para existências que não possuem o padrão de beleza aceitável no "espelho do social". (Ibid., p. 77)

Embora entenda – agora ainda mais – que, quando somos adultos(as), o poder de decisão se amplia, nem sempre é possível decidir entre ficar ou ir: buscar um novo grupo ou se adaptar a este? seguir em frente até encontrar um grupo onde se possa ser quem é ou permitir que os outros continuem lhe bicando, lhe tratando mal por não ser igual a eles(as)? Quanto à criança, ela não tem os recursos de sobrevivência para sair pelo mundo a procura de um grupo que a acolha. Até mesmo adultos(as) nem sempre têm tais recursos e, muitas vezes, por medo de não conseguir se dar bem, optam por ficar e aceitar as humilhações.

Entendo como natural esse julgamento sobre o que agrada e o que não agrada, mas não é razoável uma condenação ao diferente nesse modo de julgar. O patinho feio não poderia ser amado, aceito, independente da sua aparência? Ele precisou se transformar em cisne para ser considerado belo e ser aceito no grupo de cisne. É esse ponto da história que me incomoda, pois mesmo entendendo a metáfora da transformação do ser, o que leio é que foi necessário transformá-lo em outro e não em si-mesmo, para ser aceito nesse outro grupo. Ele não foi aceito no grupo de gansos sendo um pato, por exemplo, mas por ser "igual". É importante destacar que nós humanos somos seres de consciência, temos condição de refletir, de ter empatia.

Na passagem da infância para a adolescência, a vida me trouxe desafios que me fizeram experimentar o desejo de morrer e a alegria de viver. Minha vida comum me faz pensar que todas as vidas importam, todas carregam uma história singular. E, nessa história, é possível entender por que somos quem nos tornamos ao longo da vida.

6.2.2 Experiências na adolescência e (auto)imagem

Minha adolescência foi marcada por uma reviravolta da minha vida, um tempo cheio de desafios, medos, transformações – do corpo e da alma. Logo no início, tornei-me doente (doença na pele diagnosticada por um médico de Mutuípe como alergia – e por isso, prescreveu-me uma generosa dose de corticoide, o que, acredito, contribuiu para o excesso de peso – mais parecia um inchaço). Depois de meses, essa doença ganhou nome: psoríase. O médico dermatologista chamou minha mãe reservadamente e lhe perguntou como era a minha relação com a família.

A psoríase surgiu por volta dos 13 anos de idade, talvez tenha sido mais um momento de pedir socorro. Havia escutado de uma tia que minha mãe estava naquela situação – acamada em decorrência de uma trombose na perna após o nascimento do meu irmão caçula – por minha causa, porque eu era desobediente. Essa culpa me corroeu. Não sabia por que ela havia me dito isso, hoje me pergunto se essa afirmação não tinha relação com o fato de o nascimento do meu irmão ter sido para minha mãe mais uma experiência muito sofrida, já que, assim como aconteceu no meu nascimento, ela adoeceu, desta vez, com uma trombose que a afastou do bebê. Duas experiências de quase-morte.

Descobrir-me fisicamente doente aos 13 anos de idade (1990), em plena adolescência, não foi nada tranquilo. Sofri demasiadamente, desejei a morte. Ah, pedi a Deus que arrumasse um jeito para me fazer partir para o outro plano. Coloquei a minha vida à disposição, ofertei-a em troca da saúde da minha irmã mais velha, ao vê-la ao soro em casa por causa de uma pneumonia. Ofertei-a em troca da vida da minha mãe quando teve trombose e quase ficou aleijada, logo após o nascimento do meu irmão caçula. Pensei em me atirar na frente de um ônibus. Uma vida frágil, inconformada com a sua condição.

Meu sofrimento não era apenas físico, mas também psicológico e social. Olhar para a minha pele e vê-la cheia de placas me causou muita dor. Minha primeira reação com o seu aparecimento foi o isolamento. Nada sabia sobre o que estava acontecendo naquele momento. Era mais um problema na minha pele (considerando que ser muito branca colocava minha cor como um problema, um defeito).

Levou-se um tempo para ter um diagnóstico sobre os sintomas (placas avermelhadas com escamações espalhadas por todo o corpo, com maior incidência nos joelhos, cotovelos, cabeça). Pensei que estava com câncer. Naquela época, em meu contexto familiar, era proibido falar sobre essa doença, até mesmo pronunciar

essa palavra. Certa vez, um menino me disse que eu parecia o “fofão”[62], o que contribuiu para diminuir ainda mais a minha autoestima.

Nesse período, a maioria das vivências acontecia entre a casa e a escola. Na escola, havia superado a “maldição” da reprovação vivida na 5ª série; fui bem na 6ª série e na 7ª, mesmo com essa condição enferma (psoriática), não fui reprovada. Cheguei até a ser, por um erro da professora de uma disciplina, declarada reprovada, mas vi que tinha somado as notas de maneira errada. Naquele momento, não tive coragem de falar que ela havia errado, afinal, nesse tempo, a gente costumava escutar que, assim como nossos(as) pais/mães, os(as) professores(as) nunca estavam errados(as), e por isso não devíamos questionar. Questioná-los(as) nos rendia uma surra ou um castigo. Fiz a prova de recuperação e fui reprovada.

Foi no auge da desesperança que a coragem surgiu, timidamente, mas com a força necessária. Quando contei em casa não acreditaram em mim, - desde quando burro sabe contar (interpretação minha)? No início do ano seguinte, já matriculada na mesma série, convidei a colega de uma irmã – mais nova que eu – para ir comigo à secretaria escolar, estava disposta a reivindicar a recontagem das médias da disciplina de História, e ela topou ir. Solicitei à secretária escolar que somasse as notas e verificasse se eu realmente estava certa. Ficou confirmado. Tive reconhecido meu legal e legítimo acesso para a 8ª série. Ruídos se espalharam, eu estava sendo acusada de ter sido apadrinhada pelo diretor – meu padrinho de crisma –, uma pessoa que admirava e pela qual nutria imenso carinho.

A escola, para quem repetiu a mesma série três anos seguidos, não parece ser um lugar de desejo, mas foi o que aconteceu comigo. Na 8ª série, quando tinha 15 anos (1993), a minha vida girou 180º! Passei da menina burra, que tinha “mãos de faca”, para a menina inteligente, aquela com “mãos de caneta”. Foi com muito medo de não dar conta que aceitei o convite da professora LR para me tornar monitora de Matemática na minha 8ª série, mas com uma baita ousadia.

Tinha agora um passaporte da menina inteligente, mas tinha medo. Era com medo de ser barrada, que entrava no colégio no turno noturno e ocupava uma sala para dar aula para meus colegas, que ia à noite para o colégio mesmo sob

[62] "O Fofão tem as bochechas caídas de um São Bernardo, o nariz enrugado de porco, o cabelo e as mãos peludas de urso, e o macacão largo que lembra um palhaço. E mistura tudo e dá um E.T.", conta o ator Orival Pessini, de 68 anos, criador do personagem. Disponível em: https://www.douradosnews.com.br/noticias/brasil/famoso-na-decada-de-1980-personagem-fofao-completa-30-anos/518969/. Acesso em: 5 set. 2020.

reclamações de meus pais. Paralelamente, em 1994, fazia os cursos de Magistério e Contabilidade. Cheguei a filar muitas aulas no Magistério para ensinar Matemática e Física aos meus colegas da contabilidade, o que me levou a ficar em recuperação por falta; hoje, eu teria sido reprovada. Mas a paixão pela matemática era maior do que o medo de ser reprovada.

Depois de me reconhecer e ser reconhecida como inteligente na escola, essa minha coragem se expressou em alguns momentos de liderança, como foi a experiência que vivi quando a prefeitura atrasou o pagamento dos(as) professores(as) por meses. Nos unimos, alunos(as) da minha turma e de outras, e fomos reivindicar o pagamento. O cume disso foi a nossa ida à casa da prefeita, já que ela não estava na prefeitura, para solicitar que honrasse esse compromisso. Era ano de eleição para prefeito(a) e o candidato adversário quis se aproveitar da situação. Nos chamou, a mim e três colegas, para sugerir que devíamos depredar a casa da prefeita, a prefeitura não, pois ele assumiria no ano seguinte. Ainda bem que não caímos nesse jogo! Acreditávamos que com uma boa conversa resolveríamos aquele impasse.

6.2.2.1 O que me rendeu o título de “ovelha negra”?

Figura 8 - Ovelha negra

Fonte: https://www.fasdapsicanalise.com.br/as-vezes-ovelha-negra-e-pessoa-mais-saudavel-da-familia/.

Na adolescência, uma nova imagem colou-se à minha existência, a de ser uma “ovelha negra”. Escutei essa expressão da minha vó materna por volta dos 11 anos de idade, porque eu a desafiava ao ficar brincando na rua e ir para a casa de duas

colegas (irmãs) de sala, também éramos vizinhas de rua. Minha vó achava que elas eram “perdidas” pois tinham uma tia que, segundo ela, era “puta”, uma profissional do sexo. Não tive qualquer experiência nesse sentido com as minhas colegas, lembro que brincávamos muito de baleado e “ono um”, além de irmos para o colégio juntas; infelizmente, o preconceito é capaz de cercear até a amizade entre crianças e adolescentes, mesmo quando não há perigos reais. A imaginação de adultos(as), por vezes, é muito fértil e acredito que o medo de falhar na educação das crianças e adolescentes os(as) deixe mais opressores(as) (tenho buscado lidar com essa tendência em mim neste tempo de adulta-mãe). Essas pequenas travessuras eram meus momentos preferidos, experiências de acolhimento. Tinha esquecido delas; enquanto recordo me emociono, choro.

Algumas leituras me ajudaram a pensar essa imagem sob um outro ângulo. Ser considerada “a ovelha negra” para mim era um insulto, um ataque à minha existência, até compreender que essa expressão que denota “ser diferente”, usada geralmente para humilhar, estereotipar aqueles(as) que são vistos(as) pela sociedade como indisciplinados(as), rebeldes, insubmissos(as), não normais, pragas para a sociedade, pode conter em si a ideia de um sujeito que possui o potencial para promover transformações significativas. Nesse sentido, Estés (1994, p. 249) diz: “Quem tem a visão lenta diz que o rebelde é uma praga para a sociedade.”.

Por que me incomodava esse título? O(A) rebelde, quase sempre, é visto(a) de maneira negativa, limitada. Perguntava-me: por que me veem como rebelde? Por que questiono? Por que não aceito, por que não estou seguindo os padrões? Por que, mesmo sem a intenção, acabo criando outros atalhos, em vez de seguir o caminho que os outros seguem? Mas não estou exercendo o meu direito de ser livre? Acessar essas memórias me fizeram lembrar que durante um tempo uma música sobre rebeldia, “Eu sou rebelde”, se tornou um hino para mim:

Eu sou rebelde
Porque o mundo quis assim
Porque nunca me trataram com amor
E as pessoas se fecharam para mim

Eu sou rebelde
Porque sempre sem razão
Me negaram tudo aquilo que sonhei
E me deram tão somente incompreensão

Eu queria ser como uma criança
Cheia de esperança e feliz
E queria dar tudo que há em mim
Tudo em troca de uma amizade

E sonhar, e viver
Esquecer o rancor
E cantar, e sorrir
E sentir só o amor.

Cantar essa música doía. “Ovelha negra” foi outra música que me marcou na adolescência por conta da identificação com esse estereótipo:

Levava uma vida sossegada
Gostava de sombra e água fresca
Meu Deus, quanto tempo eu passei
Sem saber

Foi quando meu pai me disse
Filha, você é a ovelha negra da família
Agora é hora de você assumir e sumir

Baby, baby
Não adianta chamar
Quando alguém está perdido
Procurando se encontrar

Baby, baby
Não vale a pena esperar, oh não
Tire isso da cabeça
E ponha o resto no lugar.

Essas músicas me faziam refletir/chorar por ser lida como rebelde pelo meu modo de ser e estar no mundo. Eu sofria por me sentir diferente, por não ser como os(as) outros(as). Até soa estranho agora, mas é a verdade, eu vesti o estereótipo e me sentia uma vítima. E quem poderá dizer que não fui vítima dos infortúnios desta vida? Mas como mirar esses infortúnios? Como diz Estés (1994), chega o momento que se faz necessário soltar a mão do sobrevivente.

Entre os 13 e início dos 15 anos, evitei contato com as pessoas, refugiei-me em mim mesma. Nesse período, a psoríase devastou-me profundamente. Mas, com a nova relação com a matemática e o vínculo com a professora desta disciplina, pude viver experiências de muita alegria. Mesmo com a vergonha da minha pele, lancei-me ao mundo. A matemática me aproximou de muitas pessoas, de colegas que eu

admirava por diferentes formas de beleza, em especial de duas: da beleza-gentileza e da beleza física. De alguns desses colegas, tornei-me amiga.

Foi, portanto, nesse período da adolescência que a minha vida ganhou um sentido que me levou a uma nova experiência: a de ser vista como inteligente. Esse novo sentido se deu quando uma professora, na 8ª série, reconheceu o meu potencial cognitivo, algo que nenhum(a) outro(a) até aquele momento havia feito. Sentir-me especial quando me convidou para ser monitora de Matemática. Muitas foram as vezes que ela me apresentara como sua "aluna número 1". Brincava chamando-me de *Bhrama* (naquela época conhecida como a cerveja nº 1).

Então, estava decidido: eu me tornaria uma professora de Matemática. Projeto realizado, acredito que por força do desejo, por uma inquietação da minha alma para existir. Essa personagem nascida no cenário escolar me fez passar da arquibancada para o palco, e dela me apropriei e assim passei a atuar também em outros cenários. Minha identidade narrativa passara a ter como centralidade a relação profunda com a matemática escolar. A matemática assim se tornou o veículo para transitar no mundo, para estar com outros e, ao mesmo tempo, passou a ser esconderijo de mim mesma, lugar de esquecer a dor de existir. Uma desculpa encharcada de afeto para não expor a minha pele. Festas, praias, passeios, tudo isso era trocado pelos estudos de matemática.

Joguei-me numa aventura que me distanciou da dor que a psoríase, ou sendo mais precisa, a minha pele, causava na minha alma. Considero necessário dizer que a escola foi um lugar fundamental, no qual pude atravessar o pensamento da desistência para assim chegar à reinvenção da minha vida.

Durante muito tempo, dizia que a matemática havia mudado minha vida, mas, pensando bem, foi quando tudo parecia estar perdido com o acometimento da doença que nasceu em mim o desejo de viver, de reinventar-me. Se não tivesse experienciado o caos, talvez eu não tivesse mudado a rota, atravessado a ponte. O atravessar, certamente, tem a ver com o "a partir da doença", compreensão que não elimina o valor da matemática na minha vida. A matemática foi a ponte que construí nessa travessia de um ser excluído para um ser acolhido por sua inteligência. Assim que concluí o magistério, fui convidada por esse mesmo colégio onde fui considerada "burra", principalmente por mim mesma, para ser professora de Matemática (Emociono-me).

Quando eu entrava em sala para ensinar Matemática, a doença não incomodava, tornava-se até invisível. A paixão com a qual lecionava Matemática nos primeiros anos profissionais foi um combustível para me sentir feliz. Essa paixão pela matemática colmatava minha ferida existencial. Mas, a vida é maior do que o exercício de uma profissão, ela pede mais, muito mais.

6.2.3 A fase adulta: exercício da profissão, condições de trabalho e adoecimento

Minha entrada na fase adulta coincide com a entrada na vida profissional, aos 19 anos (1996), quando tive de ser responsável pela minha vida, e tem como marco decisório minha mudança para Valença com a aprovação no concurso para professor (1999). As experiências que são colocadas em relevo nesta seção enlaçam a vida pessoal e a vida profissional. É interessante observar como, nesse enlace, existem ecos de experiências da infância e da adolescência. Para me ajudar nessa tarefa de pensar a vida profissional, trago Huberman (2007) como suporte referencial.

Na universidade, morando com minhas irmãs, longe dos olhos dos nossos pais, agora precisávamos ser adultas. Assim, com 21 anos de idade, novos desafios surgiram. Conflitos com namorado por assumir uma narrativa de “mulher independente”. Conflitos no exercício da profissão por considerar certas práticas injustas e dizer a minha opinião. Fui, por isso, ameaçada de perder o emprego, e enviada para uma escola estadual. Por estar em estágio probatório, precisava ter muito cuidado com o que falava e fazia, precisava me “manter na linha” – fui condenada por perguntar as atribuições do coordenador; solicitar com outros dois colegas – minha irmã e um colega da universidade – que o prefeito prorrogasse o contrato de professores(as) e outros(as) funcionários(as) da escola onde lecionava, considerando que o ano letivo acabaria mais tarde em função do atraso do início pelo tempo de finalização da construção do prédio; por ter participado de um projeto de pesquisa sobre a História da Educação da Bahia (UNEB), pois anunciei em um evento que, ao investigar matérias em jornais no Centro de Cultura, havia encontrado algumas que tratavam do medo do povo valenciano. Por que coisas tão simples e óbvias eram lidas como ameaças ao bom funcionamento do sistema?

Os primeiros anos (1999-2002) na RPMEVa (BA), os quais coincidiram com o curso de Pedagogia (1998-2002), foram os mais difíceis. Na escola estadual, para qual fomos “emprestadas” no segundo ano de atuação, uma das vice-diretoras disse

em uma reunião que alguns/algumas professores(as) tinham sido enviados para lá para serem observados e, se saíssem da linha, perderiam o emprego, pois estavam no estágio probatório. Lembro-me como se fosse hoje desse dia, minha irmã e eu entendemos a mensagem.

Bem, apesar de não atuar a partir de uma direção partidária naquele momento, fui logo interpretada como petista. O que deu a um secretário no meu terceiro ano de docência na rede, o direito de dizer, a mim e a minha irmã, que o nosso problema na rede era político, e até ilustrou afirmando que não cabia à minha irmã trabalhar em suas aulas de Língua Portuguesa textos do jornal *Folha de São Paulo*, mesmo que estivessem nos livros didáticos. Segundo ele, a nossa competência didático-pedagógica era reconhecida pelos colegas. Enfim, naquele fatídico dia de regresso à Rede Pública Municipal de Ensino, já que estávamos sob observação, emprestadas à rede estadual, tivemos de ouvir desse secretário que ele não tinha o costume de "deixar lixo debaixo do tapete". Isso doeu muito. Bem, eu não me rendi a ameaças e humilhações, segui confiante no meu direito de exercer a minha profissão, mas até hoje minha posição nessa rede é conflituosa, sinto-me à margem dela; mesmo dentro, é como se estivesse fora.

Conviver com isso não era fácil, mas dei o melhor de mim, não por causa deles, mas porque acreditava na educação; e, por conta da experiência com a matemática na 8ª série, costumava pensar que encontraria na minha jornada profissional alunos(as) que viveriam experiência semelhante, restando a mim ser a melhor professora de Matemática que podia.

Analisando as etapas da minha vida profissional, localizo as características da "sobrevivência" e da "descoberta" de modo predominantes nos primeiros quatro anos de docência (1997-2000). Entre 1997 e 1998, senti de um lado euforia e, do outro, insegurança. Meus primeiros anos profissionais se efetivaram por meio do modelo de aula da professora de Matemática que foi minha grande referência desde a 8ª série. A partir de 1999, em função do curso de Pedagogia que estava fazendo, fiz mudanças que me afastaram um pouco desse modelo, com a inclusão de projetos, como o dos célebres matemáticos-filósofos Pitágoras, Tales, Bháskara, outros, atividades didáticas práticas (demonstração dos produtos notáveis). Passei a nutrir, portanto, a dimensão metodológica da docência com um repertório que transpassava o do ensino tradicional.

A fase da estabilização corresponde, segundo Huberman, ao período entre quatro a seis anos de carreira, pelo comprometimento definitivo na docência e, ainda, como uma fase de tomada de responsabilidades. Essa fase, para mim, teve como marco a saída do “estágio probatório” e esse investimento didático nas aulas de Matemática.

Após conclusão do curso de Pedagogia, novas oportunidades surgiram no campo profissional. Entre 2003 e 2005, cursei a especialização em Psicopedagogia. Tornei-me professora, em 2004, no ensino superior, trabalhando com Metodologia da Matemática. Ainda estava encantada com as possibilidades no campo do ensino da Matemática, meu trabalho foi reconhecido e valorizado. Muitos(as) alunos(as) e alguns colegas de trabalho expressavam esse reconhecimento. Cheguei a trabalhar as cinco noites, de segunda a sexta, numa faculdade de Valença, e ainda a realizar aulas em outras cidades, como Santo Antônio de Jesus e Salvador pela mesma instituição. Em 2005, iniciei o curso de especialização em Educação Matemática pela Universidade Católica do Salvador (UCSal).

Interpreto o período iniciado em 2004 como o momento da fase da diversificação e do questionamento que ocorrem, segundo Huberman, entre 7 a 25 anos de carreira. Para ele, a primeira é marcada pela quebra da rigidez pedagógica – quando o(a) professor(a) começa a fazer experimentações, o que, no meu caso, foi bastante influenciada pelo curso de especialização em Educação Matemática, quando fui apresentada às tendências etnomatemática, modelagem matemática e investigação matemática –; enquanto a do questionamento, é caracterizada pelas dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão.

Foi a partir de 2004 que vivi com maior intensidade a diversificação na minha vida profissional, não apenas no âmbito da docência da Matemática, mas especialmente no tocante às funções no campo da Educação – diretora, coordenadora, formadora de professores(as) –, na RPMEVa (BA). Foi nesse período também que iniciei a docência no ensino superior, no qual possuo 14 anos de experiência.

As novas atividades profissionais que se situavam no campo da gestão – direção e coordenação – me fizeram duvidar de mim e da educação. A matemática já não conseguia me ajudar a responder às questões que passaram a perturbar-me, as quais estavam centradas no campo político-social. Como diretora de um subsistema de ensino, composto por nove escolas, no contexto rural de Valença, convivi de perto

com um cenário de pobreza do lugar e da escola. Escola pobre para pobre? Costumava trabalhar em escolas com melhores condições. Eu podia brincar e fantasiar com a matemática, mas não com essa situação. Com um ano de atuação na gestão, pedi para sair e fui convidada para assumir a coordenação do mesmo subsistema, o que não ajudou muito. Nesse ano, após cerca de três meses de atuação como coordenadora, sofri um acidente de carro com duas colegas, eu estava dirigindo, e isso me fez muito mal, a ponto de entregar o cargo. Precisei recorrer à psicoterapia.

Bem, após entregar a coordenação do subsistema, fui convidada para assumir a coordenação geral dos anos finais do Ensino Fundamental. E o resultado foi entregá-la após alguns poucos meses. Fiquei um tempo na Secretaria Municipal de Educação, ajudando no que era possível até acontecer a mudança de governo, quando fui convidada, em 2006, para assumir a coordenação em uma escola na cidade; e precisei apenas alguns minutos para entender que não devia assumir. Nesse ponto, dei-me muito mal, pois tive de assumir várias disciplinas – Geografia na 5ª série; Artes, Orientação Para a Vida (OPV) e Ciências na 7ª série; Matemática na 7ª e Ciências na 8ª série – em duas escolas. Foi horrível, o ápice do meu mal-estar, cheguei ao ponto de não conseguir ir dar aula, sentia-me exausta e sem motivação. Vivi o primeiro episódio de estafa. Passei a me questionar, a questionar minha dedicação ao trabalho, parecia que minha vida havia se tornado o meu trabalho e por estar vivendo uma grande crise no trabalho não conseguia enxergar luz no fundo do poço.

Nesse mesmo ano, engravidei e precisei recomeçar no trabalho. Ainda continuava lecionando na mesma faculdade, mas alguma coisa também havia mudado. Em 2007, voltei a ensinar apenas Matemática, na escola Augusta Messias. Pedi para ir para a escola do Guaibim em 2008, mas fiquei lá apenas no primeiro semestre, pois só consegui 20h, então, retornei para a Escola Augusta Messias.

Em 2009, no contexto da gestão municipal iniciada em 2008, fui convidada para assumir a formação de professores de Matemática do Programa Gestar[63] na rede pública de ensino municipal, e aceitei. Retomava assim meu interesse pela Educação Matemática. Participei da formação pela Universidade de Brasília (UnB), um curso de extensão de 300h, que aconteceu em Salvador, e voltei a sentir o encantamento pela

[63] "O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de promover a formação dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática com vistas a fortalecer o ensino e a aprendizagem destas disciplinas nos ensinos fundamental I e II." Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestar1. Acesso em: 21 nov. 2021.

matemática, mas não sentia muito interesse por parte da maioria desses(as) professores(as). Poucos(as) demonstravam o interesse pela formação, mas seguimos em frente e concluímos. Nesse ano, participei da seleção para professora substituta da UNEB para o *campus* XV, Valença, e fui aprovada. E assim me tornei professora do componente curricular Educação do Campo. Nascia ali mais um interesse, o qual encontrara eco lá na minha infância rural.

As leituras sobre o movimento "Por uma educação do Campo" me fizeram aprofundar esse interesse. Acreditei que podia, através da Universidade, fazer parte desse grupo de homens e mulheres que têm lutado historicamente por uma educação digna para as pessoas que vivem em contextos rurais; acreditei que poderia me tornar uma militante. E fiz o movimento de ir ao encontro deles(as), mas o que consegui foi entender que não. Escutei de algumas pessoas desse grupo palavras que me afastaram dessa ideia, eu lhes parecia pertencer à elite. Desisti por respeito.

Vivi, em 2009, mais um episódio de estafa. Eu tinha um filho de dois anos que precisava da minha presença e atenção. Tive crises de ansiedade, dificuldade para respirar e arritmia cardíaca. Andava me esforçando para ter credibilidade no trabalho e não deixar faltar nada ao meu filho, mas o grande esforço me afastava fisicamente dele. Voltei à terapia, queria ficar bem e ser uma boa mãe para meu filho. Não sabia bem como, mas sabia que independentemente de como fosse não lhe faltava amor. Nesse episódio de estafa, em situações nas quais ele chorava muito, colocava-o no colo e apertava os meus braços com as minhas mãos para não o machucar. Foram dias difíceis até iniciar o tratamento homeopático. Mesmo passando por isso, evitava ao máximo faltar aos trabalhos. Quase não apresentava atestados. Eu me virava, e compensava posteriormente se realmente não desse para ir.

Em 2010, fui convidada para ser uma das formadoras do Pacto[64]. Coloquei, para aceitar o convite, a condição de trabalhar com professores(as) de escolas rurais, o que aconteceu. Tínhamos o curso de formadores(as) em Santo Antônio de Jesus pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Nos encontros, apresentava minha indignação com a proposta em relação à não contemplação das classes multisseriadas. Tivemos problemas no desenvolvimento do curso, pois os "tempos" determinados do programa colidiam com os tempos de uma "pedagogia multisseriada", o que tornava impossível cumpri-lo na totalidade. O que implicaria na

[64] Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pacto).

não certificação de um número significativo de professores(as) que estavam na turma sob minha responsabilidade. Questionei e pedi que os professores(as) da formação tivessem direito ao certificado, o que aconteceu.

Em 2011, assumi a coordenação do curso de pedagogia do PARFOR em Maraú. Nesse mesmo ano, participei da seleção do mestrado do PPGEduC com um projeto que tratava da formação de professores(as) de classes multisseriadas, fui eliminada na entrevista. Voltei a participar em 2012 e fui aprovada. Em 2013, dei início ao mestrado com o mesmo projeto, mas, em 2013.2, tive que mudar o tema, quando resolvi tratar das condições de trabalho. Então, minha pesquisa versou sobre as condições de trabalho de professoras de classes multisseriadas de seis municípios do TIBSB.

Entre 2010 e 2014, tive uma vida profissional e acadêmica bem ativa. Faltava tempo para dormir, para viver com o meu filho. Para concluir a dissertação e ao mesmo tempo escrever o projeto de reconhecimento do curso de Pedagogia do PARFOR/UNEB em Maraú, tive de desafiar o meu corpo, dormindo a cada 48 horas, uma média de quatro horas e me enchendo de café; quando a minha perna direita começou a inchar, passei 15 dias escrevendo na cama, acompanhada do *notebook*, dos livros, das narrativas das professoras e de uma grande vontade de concluir o mestrado. Vivi nesse período o terceiro episódio de estafa, adoeci, tive problemas no fígado, problema de circulação na perna, mas nada disso me fez parar. O primeiro episódio de estafa aconteceu em 2006. De 2007 a 2019, a psoríase voltou a ser uma preocupação, poucos foram os momentos de diminuição das placas, que ocupavam em maior proporção a região abdominal, a cabeça e as costas.

Acredito que um dos fatores que contribuíram para os quadros de estafa, de 2009 e 2015, tenha sido o endividamento financeiro. Assim que fui aprovada no mestrado, iniciei a construção da minha casa, pois objetivava não continuar pagando aluguel e queria garantir uma morada mais segura para meu filho; essa construção foi feita na laje da casa dos meus pais, o que me possibilitava dar continuidade à minha formação e ao meu exercício profissional com maior tranquilidade. Mas juntando as despesas que tinha com as viagens – locomoção, hospedagem, alimentação – com as do carro, da construção da casa, da mensalidade da escola, as básicas – água, luz, gás, alimentação –, salário de babá, dentre outras – roupas, calçados etc. –, fui acumulando dívidas e tomando pequenos empréstimos no Banco.

Assim que concluí o mestrado, no início de 2015, encontrava-me em mais um ano difícil, meus investimentos pareciam ser em vão; não tinha encontrado um lugar nesse campo e fiquei à deriva. Nesse ano, vivi uma longa experiência de angústia por conta de uma grande redução salarial, cerca de 3/4 do salário que recebia até dezembro de 2014, resultado do fim do contrato com a UNEB/Estado. Passei a receber apenas o salário correspondente a 20h do município, que quando subtraídos os empréstimos bancários ficava um pouco mais de um salário-mínimo, mas minhas despesas eram bem maiores. Esse episódio foi retratado neste extrato:

> [...] Trato dessas questões relacionadas a gastos financeiros, pois estes foram um vilão na minha vida, tornando-se um dos mais ostensivos estressores. Houve um período de acúmulo de dívidas, minha relação com o dinheiro era a pior possível e o mais interessante é que coincide com o período em que mais ganhei. Eu gastava tudo [...]. Com a ida do meu filho para a escola, aluguel, pagamento das parcelas do carro, construção da casa, compra de móveis, pagamento de I.R., cartão de crédito, empréstimo, despesas com a minha formação (especializações, mestrado), despesas com saúde, minhas despesas ultrapassavam as minhas receitas e me vi desesperada quando, em 2015, comecei a receber menos de um salário-mínimo e meio. Foi desesperador, enlouquecedor. Já não tinha como tomar empréstimo bancário, despesas básicas (alimentação, água, luz, gás, outros) me apavoravam, meu cartão de crédito estava estourado [...]. (Diário I, 13 de fevereiro de 2019).

Para minimizar essa situação, resolvi dar algumas aulas particulares de Matemática, mas não foi uma experiência agradável para mim. A matemática ainda era o que existia de concreto, de possível. E, após alguns meses, surgiu a oportunidade de assumir mais 20h como professora de Matemática numa escola onde já havia trabalhado. Isso me salvou! Estava com uma dívida feita para pagar o cartão de crédito que havia se tornado um tormento. Mesmo esgotada, inscrevi-me na seleção do doutorado, e fui reprovada na entrevista.

A necessidade de um certo controle financeiro nasceu da consciência de que numa sociedade de consumo, tendemos a nos sentirmos inferiores por não termos condição de adquirir o que um outro consegue. Nessa mesma sociedade de consumo, estratégias são criadas para alimentar esse desejo e a aquisição do máximo possível: dividir em parcelas “a perder de vista”, tomar empréstimos em bancos, com agiotas, financeiras etc. Assim, acabamos nos envolvendo em um círculo vicioso de endividamento, chegamos a pedir empréstimo para pagar um antigo empréstimo, um

financiamento de um bem, por exemplo. Trago essa reflexão, pois vivi isso entre 2007 e 2015. E o desespero foi o resultado do estresse causado pelo endividamento que estava além da minha capacidade financeira de continuar honrando o pagamento.

O ano de 2016 foi meu inferno na terra, quando meus traumas pareciam zombar de mim. A escrita foi um atenuante para controlar a ira, a tortura. Mesmo nesse inferno, consegui participar da seleção do doutorado e ser aprovada. Solicitei licença para estudo, conseguindo de apenas dois anos. E preocupada com a questão financeira, já que meu salário mal dava para pagar as dívidas e o básico da sobrevivência, resolvi apelar para a mudança de nível e direito a aumento que tinha em função dos cursos – especialmente, o da especialização em Educação Matemática – feitos. Foi um período de muita tensão, pois me senti humilhada por pessoas que escancaradamente nos tratam como imbecis e não obtive êxito com essas solicitações.

O doutorado me trouxe, portanto, novos desafios e aumentou antigas preocupações, uma destas foi o aspecto financeiro. Pagar passagens, hospedagem, alimentação, participar de eventos, dentre outros gastos. Por conta disso, pedi uma vaga numa faculdade, mas fui exercer além da docência uma função que não condizia com o que realmente devia fazer naquele momento. Para piorar, a Faculdade passava por dificuldade financeira, e não estava conseguindo pagar em dia. Resolvi sair. Participei da seleção de bolsa de pesquisa duas vezes, mas sem êxito. Sem mais alternativa, inscrevi-me para a seleção de professor substituto para o *campus* XV da UNEB, na qual fui aprovada em primeiro lugar. Se, por um lado, o salário com esse contrato me trouxe a possibilidade de me organizar financeiramente; por outro, gerou preocupações, não apenas por trabalhar no período do doutorado, mas por ter de assumir componentes para os quais não me sentia devidamente preparada. Tive de deixar em suspenso os estudos relacionados à pesquisa para estudar os conteúdos desses componentes.

Alguns extratos narrativos evidenciam o movimento que realizo para resolver o problema financeiro, o que só foi possível com a ampliação da carga de trabalho e o consequente aumento de estresse gerado pelas demandas.

> Fazer a seleção para professora substituta no ano passado foi uma decisão para poder me manter no doutorado, fruto de uma necessidade financeira. Meu desejo era me dedicar exclusivamente à pesquisa, participar de eventos sobre o objeto de estudo, mas ele não

> pode se materializar já que para tanto seria necessário dispor de mais recurso financeiro. Ter mais uma fonte de renda significava o rompimento desse desejo. Defendo que o pesquisador precisa de suporte de financiamento de pesquisa. Participei duas vezes do processo de seleção de bolsa da Fapesb, mas não consegui, quando entendi que precisava encontrar uma forma de aumentar minha receita. Dessa necessidade, resultou a decisão de concorrer à vaga para professora substituta, sendo aprovada em primeiro lugar. Gosto de trabalhar nesse *campus*, o que me desgosta é a sobrecarga de trabalho e a instabilidade, já que se trata de um contrato temporário. Em junho, havia tomado a decisão de sair para ter tempo para o doutorado, mas no mês passado declinei dela especialmente por causa do plano de saúde. (Diário II, 09 de setembro de 2019).
> [...] Um dos aspectos que mais causaram mal-estar nos últimos 13 anos foi o financeiro. Passei por alguns perrengues por conta de endividamento. Atualmente, estou tranquila, pois consegui sustentar a decisão de não me endividar novamente. (Diário II, 09 de novembro de 2019)

Ampliar a carga horária de trabalho tem um preço, às vezes alto, para a saúde. Foi quando minha carga de trabalho foi incongruente com a realização em outras dimensões da vida e minha receita inferior à despesa, que me senti esgotada física e mentalmente. Nos três episódios de estafa, aparecem esses sintomas, da falta de tempo e dificuldade financeira. Nesse sentido, é que entendo que precisamos investir na luta por salários dignos.

Segundo Dejours (1993, p. 102), a carga de trabalho deve ser encarada sob seus três componentes: o físico “(barulho, iluminação, calor, desgaste energético etc.)”; o mental, “relativo à percepção e ao tratamento da informação necessária à execução do trabalho”; e o psíquico, concernente “a variáveis diferentes do tratamento da informação e que são relativas a fenômenos de ordem afetiva e relacional [...].”

Após os dois anos de licença da prefeitura, precisei voltar ao trabalho na RPMEVa (BA), o que me trouxe mais angústia. Fui convidada para assumir a coordenação numa escola da cidade; relutei, mas era a opção que existia já que não havia mais vaga para a docência de Matemática. A escola não me acolheu e, depois de alguns meses, pedi para sair. Fui para outra escola, onde me senti melhor acolhida por alguns. E, depois de uns meses, resolvi sustentar essa experiência, já que a minha formação havia ganhado outros horizontes. Então, veio a pandemia do novo coronavírus e com ela os novos desafios para a educação.

A relação com colegas e superiores aparece nessa minha história profissional como um aspecto que tem gerado adoecimento. Sobre ele, separei dos meus diários os seguintes extratos:

> Acordei às 05h30 da manhã, consegui chegar na escola no horário certo, sem atraso. Foi uma manhã cheia de demandas. Uma colega de outra escola sofreu um AVC hemorrágico, o que causou preocupação e tensão. Um professor passou mal, mas depois de conversarmos, ele reagiu. Uma professora que retornou hoje para a escola narrou alguns episódios de desentendimentos com colegas; contou-nos que estava retornando agora, pois a coordenadora anterior havia saído. O professor acima mencionado também falou de colegas que procuraram prejudicá-lo 'por realizar um bom trabalho'. Essas narrativas chegam em muitos espaços, secretaria de educação, escola. Pode ser feita alguma coisa para melhorar as *relações entre colegas e com superiores* no ambiente de trabalho? O quê? (Diário II, 30 de setembro de 2019, grifo nosso).

> Sei que há inúmeros problemas que tocam, atravessam as condições de trabalho docente e, mesmo que traga boa parte deles para a discussão sobre a relação entre os processos de adoecimento e essas condições, minhas experiências gritam por dar luz, foco ao aspecto das *relações sociais entre colegas e com superiores*. Também com os alunos, com a comunidade e funcionários da escola. Nossas narrativas docentes sobre esses atores evidenciam medos, frustrações, preconceitos, estresse, ansiedade. As ações expressam que estamos perdendo o controle da situação. Uma mescla entre piedade e repúdio assola o cotidiano docente numa sequência de conflitos em cena no palco escolar. (Diário II, 6 de outubro de 2019, grifo nosso)

> [...] Observei que *as relações com colegas e com superiores*, além da intervenção do modelo de produção, são afetadas pela configuração pessoal. (Diário II, 25 de novembro de 2019, grifo nosso).

Sofri muito em função de muitas vezes me sentir rejeitada e ser prejudicada na RPMEVa (BA) por mentiras criadas em nome de uma desconfiança sobre mim. Eu sentia profundamente as dores dessas injustiças. Às vezes, me perguntava se não era apenas fruto da minha imaginação, mas após cada um dos episódios tinha a confirmação de que era real, escutava da própria gestão. De vez em quando, algumas pessoas diziam: "fazem isso por inveja", "por medo". Esse tipo de narrativa também me levou a questionar o porquê disso. Cheguei a perguntar: o problema é meu? Sou eu quem não sabe se relacionar com ou outros? Se por um lado, sim, eu tenho dificuldades; por outro, não, o problema não é meu exclusivamente, não se trata apenas das dificuldades impostas pelo complexo de rejeição, mas principalmente pelas formas de organização do trabalho, de gestão e de administração estabelecidas pelo sistema.

Com as leituras de Alves (2018), Antunes (2018, 2019), Dejours (2004b, 2014, 2017a, 2017b) e Gaulejac (2020), fui compreendendo o que tem fragilizado essas relações. Dejours nos alerta para o sofrimento ético, que se relaciona com as ações que são desenvolvidas para eliminar o outro. Em *A banalização da injustiça social*, esse autor explicita de que modo "pessoas do bem" são mobilizadas para o "exercício do mal" – "o trabalho sujo" – "[...] como fazer a seleção para as listas de demissões, intensificar o trabalho para os que permanecem no emprego, violar o direito trabalhista, participar da mentira [...]." (DEJOURS, 2017b, p. 79)

> [...] não creio que os interesses econômicos sejam suficientes para mobilizar as pessoas de bem. Não que essa motivação esteja ausente, muito pelo contrário, mas porque ela conhece limites. [...], é preciso coragem para fazer o 'trabalho sujo'. Logo, é à coragem das pessoas de bem que se vai apelar para mobilizá-las. (Ibid., p. 79).

Me parece que assim se explica por que pessoas que atuam no sentido da subversão da razão ética, quando estão fora do exercício da gestão se apresentam como pessoas do bem, religiosas, solidárias. A questão econômica e a coragem! Sim, tenho observado que apenas a questão econômica não nos segura nesses cargos, é preciso coragem, estômago para fazer o que é preciso ser feito. "A subversão da razão ética só pode sustentar-se publicamente e lograr a adesão de terceiros quando toma como pretexto o *trabalho*, sua eficácia e sua qualidade". (DEJOURS, 2017b, p. 81, grifo do autor). Eles e elas agem, não por motivos estritamente pessoais, como seria o caso de fazer apenas por interesse econômico, mas em nome do trabalho, o que muitas vezes é interpretado como "[...] dedicação ao outro, à nação, ao bem público." (Ibid., p. 81) A coragem, portanto, é um elemento essencial para o título de "competentes" servidos a estes(as).

Se, por um lado, está evidente que existe um reconhecimento pela Rede do meu trabalho; por outro, também é evidente que existe um desconforto gerado por ruídos na comunicação com colegas e mais ainda com os superiores (direção, técnicos da secretária de educação). Ressalvo que foram muitas as vezes em que fiquei sabendo que colegas de trabalho, professores(as), gestores criaram situações para me prejudicar. Nem quero imaginar as que não se tornaram explícitas, mas que me atingiram nesse percurso.

Nesse tempo de pandemia, após entregar a coordenação, deram-me mais um desafio profissional: ensinar Língua Portuguesa. Até procurei fugir dele, propus ensinar Matemática, assumir a função de Psicopedagoga (já que tenho formação). Mas, o possível foi o ensino de Língua Portuguesa, então, estou acolhendo da melhor forma.

Finalmente, entendi que ocupar esses cargos – direção e coordenação – na Educação me trazia dilemas sobre a minha condição docente. Noto que, quando estive nessas funções, vivi sob maior estresse, envolvida em grande mal-estar. Está claro para mim que a distância entre o que penso e desejo na educação difere muito do que é possível nesses espaços da gestão. A sala de aula, como espaço representativo da docência, mesmo com as adversidades, tem um sentido diferente, é como se ali eu pudesse tocar almas. Talvez por ter sido um dia tocada n'alma nesse espaço. Foi com essa bandeira que me afilei à docência da Matemática. Tinha a vontade de tornar possível que outras pessoas pudessem viver experiências com a matemática, como as que vivi. Dessas experiências que nos fazem tremer, apostar todos os nossos recursos. Quando leio o que Larrosa diz sobre experiência, sinto-me contemplada e abençoada, pois também acredito que "[...] a experiência é o que me acontece, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade." (LARROSA, 2019, p. 48)

Foi tão importante rememorar esses episódios do meu percurso profissional, pois me fizeram perceber que atravessei muitas vezes um mar revolto, que enfrentei tantos medos, que não desisti de viver. Indubitavelmente, essa aventura autobiográfica abriu novas clareiras.

Seguir vivendo não se deu sem medos, mas impulsionada pelo desejo e uma coragem que brotavam entre as pedras que apareciam no meu caminho. Não tinha tanta confiança de que conseguiria, mas ia! Foi assim que obtive aprovação quando fiz o vestibular para Pedagogia; quando prestei o concurso para professora da rede RPMEVa (BA); quando fiz a aula pública para a docência no ensino superior na FACE; quando participei das duas seleções (2009 e 2018) para professora substituta na UNEB, *campus* XV; quando participei da seleção do mestrado e do doutorado.

Estou caminhando para o 25º ano de exercício profissional. Retornei ao ensino da Matemática na rede e estou feliz por isso. Percebo agora com nitidez que ser professora de Matemática sempre foi o meu porto seguro, onde ancorar é sossegado,

tranquilo. Onde posso passar dias, anos e me sentir legítima, de onde não preciso sair, fugir. Continua sendo um refúgio possível. Embora ande desejante de outros portos, de outras paradas, de novas aberturas. Depois de tanto escrever, ler e conversar sobre essas atividades, sinto-me desejante de escrever e ler ainda mais sobre escrever e ler.

Após essa feitura do tecido de minhas histórias narradas mediante os episódios mais significativos da minha vida pessoal e profissional, no movimento de aprofundar o conhecimento sobre o meu passado na trama dessa arte, gostaria de dizer que essa configuração pode ser sintetizada como

> Uma reconstrução memorável intimamente ligada a um horizonte de expectativa. Não se trata de modo algum de voltar-se sobre o passado com a ilusão de uma reconstrução tal como os eventos realmente ocorreram, mas com o intuito de salvar distâncias por meio de um processo de transmissão capaz de gerar novos significados. (ARANGO, 2019, p. 13, tradução minha)[65]

Esses novos sentidos me conduzem ao mundo da ação com a condição de gozar de maior bem-estar, com a possibilidade de lidar com o mal-estar e não ser por ele aniquilada.

6.3 Refiguração da vida-profissão: identidade narrativa, mundo da ação

O tecido de histórias narradas da minha vida-profissão está pronto. Ele é a expressão da minha identidade narrativa. A partir dela, pergunto-me: o que faço agora com o que fizeram comigo, e mais importante: o que faço agora com o que fiz comigo? Parece que nesse ponto há um novo horizonte de expectativas, uma abertura.

> Diferentemente da identidade abstrata do Mesmo, a identidade narrativa, constitutiva da ipseidade, pode incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida. O sujeito aparece então constituído simultaneamente como leitor e como *scriptor* de sua própria vida [...]. Como se comprova pela análise literária da autobiografia, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta de si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas. (RICOUER, 2012c, p. 419)

[65] "Uma reconstrucción memorable em estrecha relación con um horizonte de expectativa. De ningún modo se trata de volver sobre el pasado con la ilusión de uma reconstrucción tal y como efetivamente ocurrieron los hechos, sino com la intención de salvar distancias mediante um processo de transmissión capaz de generar nuevos sentidos".

Assim, mirar a vida-profissão como “um tecido de histórias narradas” (RICOUER, 2012c) desvela quem somos, melhor dizendo, desvela a nossa identidade narrativa; ilustra o que nos tornou quem somos, e, nesse ponto, o que podemos ser. Enquanto ia, no ato de construir o tecido dessas histórias narradas, ligando um episódio a outro, pude ver com mais clareza valores que apreendi em experiências na infância e que foram reforçados pelas que se seguiram; visão que aponta para a percepção de que ao longo da vida carreguei o fardo de me rejeitar e rejeitar os que se pareciam comigo. Mas também contei com a criatividade inerente à infância para sobreviver e me reinventar como um ser forte, dura – a pedra. A dureza que me faz lembrar da frase atribuída a Che Guevara: “há que endurecer-se mas sem jamais perder a ternura”.

A infância apareceu como uma noção de grande importância para a refiguração da minha vida-profissão. Le Breton, Cyrulnik, Zimerman e Dejours explicitam em suas teorias a importância que a criança tem na vida adulta. Entende-se que ela “[...] continuará ocupando certas posições no espaço psíquico do adulto [...]” (DEJOURS, 2004a, 291).

Diante desse “tecido de histórias narradas”, pergunto-me: o que tenho ainda daquele bebê que demorou a nascer e foi rejeitado por seus pais, da criancinha de dois anos, da criança de dez anos, da adolescente de 13 anos que se mantém? “Fui outrora essa criança, mas já não sou mais ela” e ao mesmo tempo “sou eu mesma, eu me reconheço” (FABRE, 2011, p. 357).

Fiz as pazes com o espelho. Sinto-me apaziguada, mais tranquila do que era antes. Sinto como se tivesse eliminado toneladas de dores emocionais que ficaram armazenada desde a minha infância. Voltei a acreditar em mim e no futuro.

Pensar sobre o repúdio que sentia pela minha aparência refletida no espelho e sobre a minha insegurança nos grupos por medo de ser descoberta como a menina burra foi imperativo. O feio e o “burro” como fantasmas opressores na minha condição existencial. O fato é que sustentei esses valores apreendidos na infância, e sei que andei julgando pessoas com base neles, ainda que fosse cuidadosa para não as agredir com comentários que até pouco tempo escutei; mas, fiz esses julgamentos, em silêncio – apenas para mim –, quando quis encontrar uma beleza maior em mim, comparando-me com pessoas que julgava como mais feias que eu e em outras circunstâncias, com pessoas com as quais me comparava para afirmar a minha

inteligência. Aquilo que eu mais repudiava era uma necessidade escamoteada. Reavaliar esses valores exigiu de mim mais que coragem, exigiu um esforço tremendo para avançar numa autoafirmação livre de comparação com os outros.

Há traços dessa minha criança que se mantém, não só físicos. Nesse ponto da vida, portanto, tenho consciência de que o bebê rejeitado, a criança e a adolescente, tantas vezes humilhadas por sua aparência e as dificuldades em seu desenvolvimento, motor e intelectual, conseguiram sobreviver e me conduzir a uma vida adulta com muitas possibilidades. Esse movimento de reconstrução da minha criança – melhor dizendo, da forma como a enxergava – me fez olhar para ela com olhos compreensivos e amorosos.

Figura 9 – Fotografia de infância

Exponho a foto[66] da minha criança como um meio de afirmar para ela (mim) que a acolho e a amo como é. Que não há nada de errado em ter um rosto redondo como a bola, a cor tão branca que chega a ser transparente, como a de um sardão. Que está tudo bem agora, que tenho verdadeira admiração pela relação que criou com a vida, mesmo com o reconhecimento das dificuldades que persistem. Você, minha criança, fez do medo um motivo para a coragem; fez da dor de se sentir bicada um motivo para a força.

6.3.1 Entre tempos da vida e da profissão: refiguração identitária e o nó(s) nas relações

Adoecer, fisicamente, parece ter sido a forma que encontrei, inconscientemente, para fazer a minha existência notável quando criança e, principalmente, na adolescência, com o surgimento da psoríase, esta que o meu corpo carrega até hoje.

As questões “por que adoeci?”, “por que isso aconteceu comigo?” se fizeram presentes a partir de então. Chorei muito em completa solidão, já que não conseguia falar sobre esse assunto com as pessoas; na verdade, eu só pensava em esconder a minha pele, em me esconder. Eu não suportava a minha aparência, o espelho foi durante muito tempo um grande inimigo. É como diz Delory-Momberger (2016a, p. 31):

[66] Única foto que tenho da minha infância.

> Atentos a eles mesmos, aos outros e aos próprios entornos, os doentes avançam em uma distância que cada um constrói, na qual cada um coloca as coisas que se tornaram essenciais, na qual a vida e a morte estão ligadas. A saúde não é uma entidade abstrata, é nutrida de fragilidades, de medos, de reincidências, de acidentes, ela vive das experiências, dos recursos e das forças que ela vai buscar

Pois é, diante da fragilidade que tomava forma na minha pele eu quase sucumbi de medo e sofrimento. Passei um bom tempo sem saber que se tratava de uma doença sem cura e fazendo de tudo para escondê-la do olhar das pessoas.

O tempo foi passando e ela continuava colada ao meu existir. E a pergunta “por que comigo” persistia sem resposta. Só depois de bastante tempo, mais de uma década, algumas pistas dessa resposta foram encontradas. Sinto na pele o que é ter uma doença que chega e nos acompanha até o nosso último suspiro! Como conviver com essa realidade? Não é nada fácil chegar a essa constatação; e depois disso algumas estratégias de sobrevivência são necessárias. Para mim, investigar a minha história de vida, buscando encontrar o que me levou a adoecer foi a principal delas.

A “síndrome do patinho feio” ainda interfere. Toda vez que ela me afeta, o medo e o sentimento de rejeição me assustam. Entretanto, já não me demoro muito na companhia desses “demônios” e me lembro que é possível seguir no caminho da cura. Estou trabalhando, no sentido de quebrar “velhos padrões” e “[...] abrir espaço para que o meu próximo ciclo de vida se manifeste” (SAMS, 1993, p. 333). A psoríase, portanto, significa para mim mais que uma “doença de pele”, ela me faz entender o quanto a minha existência foi afetada por uma história de rejeição que está longe de ser iniciada pelo desejo de aborto materno. A rejeição é, portanto, uma noção que vai ganhando, nesta pesquisa, relevância.

Quem tem psoríase em todo o corpo já deve ter vivido o medo da rejeição na pele como eu. Ela é a expressão viva, a tatuagem que nos lembra que há algo a ser mudado. Imagino que quem tem alguma enfermidade no maior órgão do corpo – a pele –, que por ser externo é visível e não tem como esconder, já passou por momentos de aflição, de isolamento, de preconceito como vivi. E tentar esconder é uma forma de aumentar a agressão ao próprio corpo. Compreensão que encontra ressonância no que diz Rodrigues (2020, p. 224-225):

> Sendo o mais extenso órgão do ser humano, a pele apresenta diversas funções [...]. ainda guarda características simbólicas expressando ideologias (tatuagens), culturas (adornos) e emoções (rubor, ‘suor

> frio'). Estendida como o limite concreto entre o indivíduo e o mundo, a aparência da pele pode aproximar ou afastar pessoas, convidar ao toque ou repeli-lo, abrir oportunidades ocupacionais e de trabalho ou dificultá-las.

Ainda segundo Rodrigues, as doenças de pele "[...] estão entre os problemas de saúde que mais mobilizam reações emocionais nas pessoas" (2020, p. 224). Ele informa que a psoríase, na divisão dos problemas dermatológicos, é uma das doenças mais comuns nos quadros psicofisiológicos e nos quadros dos distúrbios psiquiátricos secundários. "Nos quadros psicofisiológicos, existe uma relação entre o surgimento da doença, ou o seu agravamento, com aspectos emocionais e associados ao estresse." (RODRIGUES, 2020, p. 225) e, nos de distúrbios psiquiátricos secundários, "[...] a doença dermatológica é acompanhada por reações psicológicas intensas e eventualmente disfuncionais." (Ibid., p. 225)

Essa doença me fez questionar a vida. Faz-me questionar o "tempo do trabalho" docente que tanto atravessa o cotidiano dentro e fora da escola. Ademais, ela é a lembrança viva de um passado familiar que tem como marca a rejeição. Apreendi tal ideia das narrativas de meus pais e da minha avó materna sobre seus pais e avós.

Tenho, com o tempo, apreendido novos conhecimentos sobre a psoríase, o que me auxilia a conviver com ela com maior tranquilidade e aceitação. Atualmente, ela significa para mim um sinal de alerta, quando as placas avermelhadas aparecem, sei que há algo que preciso mudar: me alimentar melhor, dormir mais, tomar mais água, estressar-me menos. Mesmo assim, depois de três décadas de convivência com a psoríase, nem sempre consigo evitar as crises. Contribui com isso o fato de ter um cotidiano muito atravessado pelo estresse, um dos fatores que "[...] podem aumentar as chances de uma pessoa adquirir a doença – psoríase – ou piorar o quadro clínico já existente [...]." (SBD, s/a, s/p.)[67] "[...]. Muitas doenças de pele têm uma relação especial com as emoções e o estresse." (RODRIGUES, 2020, p. 225) Hoje entendo que a minha condição corpórea é o resultado das experiências que vivi, que vivo. Algumas lições só agora, confesso, estou aprendendo, a principal delas é o cuidado comigo mesma.

[67] Disponível em: https://www.sbd.org.br/dermatologia/unhas/doencas-e-problemas/psoriase/94/. Acesso em: 8 maio 2020.

Nesse exercício, ficou evidenciado, para mim, que entender a história de nossa vida requer a situarmos na história em geral (HALBWACHS, 2006), reconhecê-la no quadro da história dos "grupos de que fazíamos parte" (idem, p. 76).

> [...] Os grupos de que faço parte em diversas épocas não são os mesmos. Ora, é de seu ponto de vista que penso no passado... É preciso que minhas lembranças se renovem e se completem, à medida que me sinto mais envolvido nesses grupos e participo mais efetivamente de sua memória. (HALBWACHS, 2006, p. 94-95)

Desse modo, noto que uma viagem autobiográfica ao nos conduzir a diversas épocas da nossa história desvela a nossa passagem/pertencimento por/a grupos distintos. Quando me localizo na infância, no contexto rural de Mutuípe, município localizado no Vale do Jiquiriçá no interior da Bahia, identifico que pertenci naquele tempo a um grupo familiar e um grupo social que tinham características sócio-políticas-regionais muito próprias.

Nesse exercício, ao me situar em quadros de relações – entre a história pessoal e a história em geral, e entre àquela e a história dos grupos de que fiz/faço parte, percebo as referências da minha formação ética-estética-técnica-política-cultural. Pude ainda compreender o meu modo de ser e estar no mundo, o que implica em compreender a forma como me relaciono com os outros na vida-profissão. Sobre esta dimensão da vida – vida profissional –, cruzar os escritos do meu diário de pesquisa-formação com o do colaborador (BS) e das colaboradoras desta pesquisa (SP, SC, VP) foi de grande importância para ampliar a minha percepção sobre as condições de trabalho e as condições de saúde-doença docentes. É como diz Candau (2019, p. 77):

> [...] é impossível dissociar os efeitos ligados às representações da identidade individual daqueles relacionados às representações da identidade coletiva. Muitas de nossas lembranças existem porque encontramos eco a elas, observação que conduziu Halbwachs a elaborar a noção de 'quadros sociais da memória'. Por isso, é um tecido memorial coletivo que vai alimentar o sentimento de identidade.

Foi a partir da análise sobre o que SP disse – e até mesmo do não dito – a respeito de sua dificuldade em se relacionar com as pessoas, relacionando-a com acontecimentos da sua infância, no cruzamento com a minha própria história, que cogitei que talvez as pessoas que foram expostas, na infância, a alguma situação

traumática importante – seja por agressão (física ou psíquica), abandono –, no contexto profissional, possam sentir de forma mais intensa as consequências geradas pelas relações de trabalho. Como propõe Perrin,

> Podemos imaginar que os indivíduos menos 'à vontade', os mais fisicamente 'encurralados', 'bloqueados', 'reprimidos', tanto na expressão real como simbólica do corpo, são aqueles que as relações de trabalho expõem à agressividade mais direta, enquanto a profissão lhes proíbe manifestar, em troca, a menor agressividade... Essas categorias interiorizariam seu mal-estar social em mal-estar físico. (PERRIN, 1985, p. 124 *apud* BRETON, 2012, p. 85-86).

Concordando com esse pensamento, acredito que possamos melhorar as relações de trabalho a partir de um atentar-se a esse mal-estar, buscando entender por que nos afetamos mais do que outros; por que para algumas pessoas essas dificuldades não são sentidas como ameaças à saúde/vida, pois acredito que: "compreender o sentido do sofrimento é uma forma de compreender o sentido da vida." (LE BRETON, 2013, p. 109)

Escrever sobre a minha história de vida-profissão me conduziu a lugares que estavam obscurecidos, esquecidos. E conhecer melhor a história do trabalho certamente possibilitou-me entender como funcionam as relações de poder numa dada instituição.

A lógica que comanda essas relações é simples de entender, dada o esforço educacional por parte das instituições (escola, família, igreja, estado). Elas nos preparam bem para a manutenção dessa lógica na dinâmica social. Havia sobre elas questionamentos, não puro desconhecimento. O que em algum momento começou a me incomodar mais foi a relação que se estabelecia entre colegas – oprimido x oprimido; proletariado x proletariado; empregado x empregado. Perguntava-me: o que, afinal, ganham quando deduram um(a) colega de trabalho? O que ganham quando criam histórias para eliminar um(a) colega? Quando puxam o tapete de um(a) colega, o que ganham?

Foi na busca dessa compreensão que enveredei nesse movimento em prol da refiguração da minha vida-profissão. Uma aposta por uma condição de maior bem-estar. Essa proposta teve como objetivo alcançar uma vida diferente, uma vida mudada mediante a composição de uma intriga; transformada por uma vida examinada, ao compreender que

> [...] uma vida examinada é, em grande medida, uma vida depurada, clarificada pelos efeitos catárticos das narrativas tanto históricas como fictícias veiculadas por nossa cultura. A *ipseidade* é, portanto, a de um si instruído pelas obras da cultura que ele aplicou a si mesmo. (RICOUER, 2012c, p. 419, grifo nosso).

Fazer essa experiência não foi um processo simples, muito menos solitário. Examinar a minha vida não teria sido possível sem a narrativa de muitas pessoas. No espelho do social, muitas imagens foram apresentadas, ora feia, ora bonita; ora burra, ora inteligente; ora rejeitada, ora desejada. Mas entre o primeiro ora e o outro, as imagens depreciativas me conduziam à dor do existir. No outro ora – das imagens positivas –, nem sempre conseguia acreditar ou sustentá-las por muito tempo, regressando ao ora inicial, o das imagens negativas refletidas nesse espelho social da minha infância.

Reconheço que sou a minha história, que assim como a dor da rejeição me causou tanto sofrimento, a ousadia da rebeldia me deu imensuráveis alegrias mesmo pagando um preço alto por elas. Um professor querido, um dia, disse-me que eu sou uma sobrevivente. E me reconheci nesse dizer. Mas agora chegou o momento de soltar das mãos esse “arquétipo de sobrevivente”.

> Ser capaz de dizer que sobrevivemos é um feito. Para muitas, o poder está na própria palavra. No entanto, chega uma hora no processo de formação da identidade em que a ameaça, ou o trauma, já faz parte do passado. É então que se passa ao próximo estágio da sobrevivência, à cura e ao desenvolvimento futuro. (ESTÉS, 1994, p. 247).

Posso afirmar que as clareiras abertas nessa aventura autobiográfica me fizeram enxergar valores e significados que antes estavam ofuscados. Sim, elas não mudam o passado da minha vida-profissão, mas me conduzem a um olhar para mim mesma com amorosidade. Essas clareiras me conduziram a uma nova dimensão existencial, e, nesta, a caminhada se faz um tanto mais suave, fazendo-me enxergar paisagens que me agradam, novos horizontes de expectativas. Nesse ponto, há consciência de que no caminho que sigo encontrarei novos obstáculos, muitos, possivelmente, me recordarão alguns “velhos obstáculos”, mas sei que quando a gente segue vivendo, essas recordações podem ser importantes para nos lembrar que, se estamos nesse novo ponto do caminho, é porque superamos tais obstáculos,

ainda que escalando-os e não destruindo-os; assim, podemos fazer uso dos métodos usados, ou, se necessário, aperfeiçoá-los ou criar outros.

DO TECIDO DAS HISTÓRIAS NARRADAS À CRIAÇÃO DE MODOS DE REEXISTIR NO TERRITÓRIO DO TRABALHO DOCENTE:

disposições de cuidado de si

> [...]. A história de vida é a reconstrução de um passado como projeto, a projetização de uma vida, e cada acontecimento, cada personagem, cada palavra pronunciada encontra nela sua função e seu sentido segundo o lugar que ocupa na conexão do projeto de conjunto e dos projetos particulares que a conduzem para seu fim, para a realização hipotética daquilo que a projeta para o futuro, e que a justifica retrospectivamente.
>
> Delory-Momberger (2014, p. 345)

CAPÍTULO VII

Difícil tarefa esta, a de defender o cuidado de si no contexto de uma sociedade neoliberal. Estou convencida de que um dos grandes perigos à saúde humana é o individualismo exacerbado, o qual tem sido ferramenta de lucratividade do capitalismo financeiro. O discurso de gestão de si, nesse contexto, é o portador do fenômeno da autorresponsabilização.

Nos encontramos hoje diante do sufocamento desse fenômeno que apregoa o discurso da meritocracia numa sociedade desigual. O resultado é o aumento do sofrimento quando não se consegue alcançar seus objetivos, sob a ideia de que as oportunidades estão aí para todos; sendo assim, se não teve mérito, foi porque não teve competência.

Então, para início desta conversa quero esclarecer que o "si" é lido como alma, numa perspectiva filosófica.

Gaulejac expõe, ao iniciar o Capítulo 8 "A gestão de si mesmo", de seu livro *A doença como gestão*, a seguinte epígrafe:

> Quem ainda tem uma alma hoje? Premidos pelo estresse, impacientes para ganhar e gastar, para fruir e morrer, os homens e as mulheres de hoje fazem a economia dessa representação de sua experiência daquilo que chamamos de vida psíquica. Não se tem nem tempo nem espaço para fazer uma alma para si. Voltado para o próprio umbigo sofre seu quanto-a-si-mesmo, o homem moderno é um narcisista, talvez sofredor, mas sem remorsos. (Julia Kristeva)[68]

É, então, sobre essa ausência de tempo e espaço para fazer uma alma para si que me proponho a escrever neste capítulo. Quero refletir sobre essa consequência nefasta que nos leva à conclusão de que "[...] não resta mais nem tempo, nem força, nem disponibilidade para outra coisa: para encontrar o sentido das palavras, o sentido de seu desejo, inventar uma existência para si mesmo" (GAULEJAC, 2020, p. 180), pois vivi nesse tempo do doutorado esta experiência de uma nova existência para mim mesma. É a partir dela que afirmo minha condição humana, reivindicando meu *status* de pessoa e não o de empresa no mundo do trabalho.

Apresento neste capítulo uma síntese sobre aprendizagens e estratégias de convivência com a doença e disposições de cuidados de si, como modos não apenas de resistir, mas, sobretudo, de reexistir, resultante desse movimento de refiguração,

[68] apud GAULEJAC, 2020, p. 181.

cuja bagagem formou-se pela autoanálise interpretativa-compreensiva dos diários de pesquisa-formação – dos meus e dos demais professores(as)-colaboradores(as).

A partir da escuta dos diários pelo ato da leitura – do início para o fim; do fim para o começo; dos meios para os começos, para os fins e para os próprios meios –, ao entrecruzar as narrativas de experiências do adoecer, identifiquei pistas para a constituição de estratégias de aprendizagem e convivência com a doença e de disposições de cuidados de si. Uma dessas pistas, a qual considero de maior relevância, trata-se de um investimento na "reavaliação de valores e afirmação de si" (LARROSA, 2009, p. 54).

Estou de acordo com Dejours (1993, p. 104) quando afirma: "para compreender as relações complexas entre a saúde e o trabalho, é preciso, antes de mais nada, entender bem o que é, realmente, a saúde. [...]." Partindo de uma crítica à formulação da OMS de que "*a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consiste, somente, em uma ausência de doença ou enfermidade*." (Ibid., p. 99), ele defende que a saúde não seria um estado, "[...] mas um objetivo que se remaneja sem cessar." (DEJOURS, 1993, p. 104) e que ela "[...] não é apenas responsabilidade dos outros, de uma instituição, dos médicos ou Estado. É, antes de mais nada, responsabilidade de todos e de cada um." (Ibid., p. 104)

Charon (2015, p. 20), nesse sentido, afirma: "Até o mais robótico dos cirurgiões sabe que o corpo, sozinho, não consegue se recuperar da doença. Ele precisa da agência motivada do *eu* do paciente para fazer a fisioterapia, tomar os remédios, evitar o colesterol, se exercitar." E Sacks, ao se referir à recuperação e à reabilitação após derrame e outros problemas, nos diz que:

> Não existem regras; não existe um caminho traçado para a recuperação; cada paciente precisa descobrir ou criar seus próprios padrões motores e perceptuais, suas próprias soluções para os desafios que enfrenta, e cabe ao terapeuta sensível ajudá-lo nisso. (SACKS, 2015, p. 315).

É no sentido da agência motivada do *eu*, que entendo que não a doença, mas sim o seu tratamento deva ser considerado como responsabilidade do sujeito, além da responsabilidade da instituição para a qual trabalhamos e dos profissionais de saúde. É importante considerar, no âmbito do tratamento, que após a fase do diagnóstico, precisa-se de tempo para entender o que realmente aconteceu e como

lidar com a doença. E entender o que aconteceu remete não apenas às causas da doença, mas aos seus efeitos.

7.1 Aprendizagens e estratégias de convivência com a doença: trabalho, tempo e saúde

Acredito que só se é possível construir estratégias de convivência com a doença, bem como formas de evitá-la, se conhecermos, além dos sintomas, suas causas e efeitos, ao considerar que:

> 'Quem passou pela experiência patológica instaurou em si outra maneira de existir; ele conserva vestígios da tempestade. Ao superá-la, ele está, ao mesmo tempo, aguerrido e fragilizado', observa Dagognet (1997, p. 45). A doença, nesse caso, já não é o que havia sido, mas aquilo em que se tornou e há de tornar-se para quem a superou. A saúde não é o esquecimento da doença, mas o acesso dessa outra função na vida do sujeito, ou seja, um novo uso da doença. Se tivéssemos a certeza de sermos bem compreendidos, poderíamos falar da saúde como desenvolvimento da doença na história do sujeito: inicialmente, fonte de preocupação vital para ele, a doença pode oferecer-lhe, uma vez superada a provação, pelo aprimoramento conjunto da experiência e da consciência, uma nova disponibilidade do intelecto e do corpo; inversamente, ela pode também – destino frequente – desenvolver-se como um entrave recorrente. É porque existe, sem dúvida, desenvolvimento e desenvolvimento: desenvolvimento da doença na história do sujeito ou, então, desenvolvimento da história do sujeito na doença. Nada está escrito de antemão. Eis o motivo pelo qual – de acordo com a observação de Vygotski por meio de uma formulação que, certamente, não teria sido desaprovada por Canguilhem – 'não basta conhecer a doença que atinge determinado homem, mas convém saber como se comporta o doente' (1994b, p. 123); saber como, de algum modo, o doente desenvolve sua doença. (CLOT, 2010, p. 113-114).

Dessa perspectiva, assevero que conhecer histórias de doença de professores(as) foi um ponto fulcral nesse movimento da pesquisa para a compreensão de como se dá a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho no território do trabalho docente. Histórias que realçaram a importância de dimensões objetivas do trabalho como a formação, a carreira, a renda e o gênero, e sobre esta se faz necessário uma mirada sob lentes multifocais (sócio-político-econômico-cultural-comunicativa-pedagógica). A análise sobre o impacto das condições de trabalho sobre a nossa saúde é um bom começo para iniciarmos esta reflexão.

Foi possível identificar nos registros autobiográficos dos(as) professores(as)-colaboradores(as) que quando alguns aspectos dessas condições estão inadequados à realização do trabalho docente, ocorrem processos de adoecimento que, por sua vez, também ocasionam dificuldades à realização desse trabalho, ou o seu impedimento.

Como vimos no Capítulo 3, a professora VP registrou no dia 12 de novembro de 2019, em seu diário de pesquisa-formação, o sentimento que teve sobre um movimento feito para arrecadar dinheiro para uma professora da rede, que estava hospitalizada por conta de um AVC, ocorrido no banheiro da escola onde trabalhava. Conta que ficou angustiada com aquela situação, concluindo que “O trabalho nos adoece e quando estamos doentes não temos uma condição financeira que possibilite um tratamento digno.” (VP, Diário de pesquisa-formação, 12/11/2019). Essa questão também foi mencionada pela diretora de ensino em 2016, ao afirmar que muitos(as) professores(as) doentes optavam por continuar trabalhando mesmo tendo direito ao afastamento para tratamento, para não ter redução do salário.

Sobre essa necessidade de tratamento, observa-se que a questão financeira aparece como uma preocupação que se soma àquela proveniente da constatação de que se está doente. “O dinheiro é utilizado como unidade de medida no universo comercial e além dele, em tudo que se refere aos recursos humanos, às relações de serviço, à saúde, à educação, à cultura, ao meio ambiente. [...].” (GAULEJAC, 2020, p. 175)

A questão é que nós, profissionais da Educação, nem sempre conseguimos pagar um plano de saúde, e quando nos vemos doentes não há como não nos preocuparmos com os custos do(s) tratamento(s), que podem ser muito caros. A saída seria buscar uma outra fonte de renda, mas como, se as doenças nos trazem outras limitações, às vezes, nos chega com o esgotamento da nossa energia vital, nos impedindo até mesmo de nos manter no trabalho que temos? Um impedimento que acaba tendo como consequência a redução do salário. O trabalho docente não pode ser visto como sacerdócio, sob a visão de um serviço por amor. Que sejamos pagos de forma digna e justa. O valor do trabalho docente precisa ser reconhecido pela sociedade, precisa ser defendido pelas políticas públicas e, principalmente, acolhido por nós professores(as). Precisamos continuar cobrando os nossos direitos.

O aspecto financeiro das condições de trabalho é um dos que mais impacta a condição de saúde docente, pois dele depende não apenas o tratamento, mas muitos

recursos de prevenção. No ciclo da minha vida profissional, descrito na subseção “A fase adulta: exercício da profissão, subjetividade e adoecimento”, apresento como em alguns momentos minha condição financeira foi fonte de sofrimento e adoecimento, pelas inúmeras preocupações sobre moradia, alimentação, educação, saúde, entre outras. O nascimento do meu filho foi um divisor de águas para o começo dessas preocupações, até então estava mais interessada pela realização no trabalho em sua dimensão não material; valorizava mais os aspectos subjetivos (formação, reconhecimento, satisfação etc.). Outro marco para ampliar minha percepção sobre esse aspecto foi a pesquisa desenvolvida, entre 2013 e 2014, sobre as condições de trabalho no contexto multissérie, com a narrativa de 11 professoras. Muito do que parecia ser natural, pelas crenças enraizadas na ideia de que “dinheiro não é importante”, “nosso salário é uma consequência do nosso esforço”, fora colocado sob suspeita.

A defesa por melhores condições de trabalho – em seus aspectos objetivos e subjetivos – partilha então do entendimento de que assim os(as) professores(as) possam gozar de melhores condições de saúde.

Nos tempos de análise dos diários de pesquisa-formação, elucidei com maior ênfase, no Capítulo 4, que dentre os diversos aspectos das condições de trabalho relacionados a processos de adoecimento, além do financeiro, aparece o que se refere às relações entre colegas e com superiores. Duarte e Castro, numa pesquisa realizada com 40 professores(as) em atividade, afastados por motivo de saúde, readaptados ou em restrição, destacam que:

> Em relação aos colegas de trabalho, nota-se um coletivo fragmentado, que revela disputas dentro de uma mesma escola e falta de empatia entre os profissionais [...]. A direção, instância superior dentro da escola, de acordo com os participantes, oferece pouco apoio aos professores, atendendo, na visão destes, mais às demandas da secretaria de Educação do que defendendo os esforços dos colegas dentro da escola. Para os professores, a ascensão de colegas ao cargo de direção faz com que estes mudem a forma de pensar a realidade da profissão e passem a apenas exigir [...]. defendem que as questões pessoais e a ‘politicagem’ nesses casos tornam-se mais importantes do que a união em prol do que é melhor para a escola e para os alunos. (DUARTE; CASTRO, 2014, p. 158).

Esses(as) professores(as) anunciam o sofrimento advindo dessa falta de apoio no cotidiano escolar. As pesquisas que tratam de condições de trabalho docente, em

especial, aquelas que têm como tema a relação entre saúde e trabalho têm destacado o aspecto da relação entre colegas e com superiores, desvelando um desamparo marcado por esse sentimento/entendimento da “falta de apoio”. Esse aspecto foi amplamente abordado por mim no desenvolvimento desse capítulo, tanto sob a égide da sociologia do trabalho (Gaulejac) como da psicodinâmica do trabalho (Dejours). Inclusive, o movimento de refiguração da minha vida-profissão foi alimentado pela questão: “Afinal, por que alguns/algumas se sentem mais afetados(as) que outros(as) por dificuldades nessas relações?”.

Sabemos que existimos com outros indivíduos, não sobrevivemos sozinhos. Quando nascemos, dependemos do outro para tudo, para nos limpar, nos alimentar, nos confortar. Podemos viver períodos de isolamento, mas, mesmo assim, sempre dependeremos de outros. Se enfermos no leito de um hospital, vamos depender de profissionais de saúde, de quem limpa o ambiente, daqueles que preparam a alimentação, dos que fabricam esse leito, dos que fabricam o soro etc. No trabalho docente, nunca somos sós, estamos conectados a muitos outros indivíduos, a uma instituição, pela própria tarefa que desenvolvemos; é fato que nos sentimos mais resistentes ao sofrimento quando contamos com redes de apoio. Como afirma Dejours (2014, p. 95),

> Se por um lado, há inevitavelmente no trabalho preocupações estratégicas, se as pessoas tendem a reter informações ou seus saberes, por outro lado, quanto melhores forem as relações entre as pessoas, melhor será a circulação e a transmissão dessas informações ou saberes. [...] a questão do convívio não é uma questão de suplemento de alma, é uma questão vital da organização do trabalho.

Pode-se afirmar que uma das redes de apoio de grande importância é a formada entre colegas da profissão, principalmente para o movimento de luta em prol de melhores condições de trabalho. O que proponho, contudo, não se trata da defesa de uma permanente harmonia entre colegas, mas o de colocar como prioridade o que transpassa o campo do interesse individual para galgar o empoderamento do coletivo docente. Continuaremos no cotidiano escolar a nos estranhar com uns, a nos identificar com outros. A questão é reconhecer quando precisamos agir com/por todos(as), como uma categoria profissional. Existem momentos em que manter a

arrogância da superioridade ou da inferioridade pode gerar consequência para esta e para as próximas gerações.

Podemos ter crenças diferentes, sermos de partidos distintos, mas há causas que extrapolam esses limites, pois dizem respeito ao bem de todos(as), como a luta por melhores condições de trabalho e saúde. Talvez possamos mirar o momento atual e perceber que o nosso maior desafio agora é vencer um vírus. Assim como na vida, na profissão, precisamos reconhecer quais desafios são individuais e quais exigem de nós um agir com e por outros, no âmbito de micropolíticas.

De uma perspectiva mais geral, pode-se afirmar que as doenças decorrentes das inadequadas condições de trabalho docente são um sinal de que se faz necessário engrossar a exigência por melhores condições. Estar atentos(as) a esse sinal implica em atuar na vigilância da efetivação das políticas públicas, como, por exemplo, sobre o que está contemplado nos planos de cargos e salários e nos planos – nacional, estadual e municipal – de educação. A tendência é piorar com a reforma administrativa, a PEC nº 2/2020, em andamento, enviada ao Congresso Nacional, a qual impõe uma suposta meritocracia como "um dos critérios no serviço público" (SINDSAÚDE DF, 2020). Penso que os sindicatos de professores(as) precisam estar cada vez mais (pre)ocupados com a saúde docente diante da permanente "degradação das condições de trabalho" no contexto do capitalismo financeiro e seu modelo gerencialista. Para Gaulejac (2020, p. 211),

> No modelo hierárquico e disciplinar, as condições de trabalho eram sem dúvida penosas, mas a solidariedade entre os empregados atenuava seus efeitos psicológicos. A comunidade dos trabalhadores fornecia um apoio para suportar as obrigações. Essa solidariedade orgânica se enfraqueceu. A tentação do 'cada um por si' é mais forte por ter sido encorajada pela corrida ao mérito, a ameaça dos planos sociais, a diversidade dos estatutos, a mobilidade vertical e horizontal e a individualização das remunerações. As reivindicações coletivas são enfraquecidas em favor de um encorajamento à negociação individual das situações. A violência das condições de trabalho desloca-se para um nível psicológico.

Sentimos no território do trabalho docente todas essas nuances destacadas por Gaulejac sobre as consequências desse modelo gerencialista no mundo do trabalho, fortemente demarcadas nas condições de trabalho. Essa questão, sem dúvida, trata-se de um desafio na ordem do coletivo.

E, numa perspectiva mais específica, é indispensável entender que existem caminhos individuais no enfrentamento/evitamento dessas doenças. Existem doenças que podem e devem ser evitadas, como muitas que são causadas por inadequadas condições de trabalho e falta de atenção consigo mesmo(a); outras existirão, independente disso.

Essas aprendizagens, possíveis pela atenção aos processos de adoecimento causados/intensificados pelas inadequadas condições de trabalho, ao nos interrogar sobre como estamos vivendo a docência, como por ela estamos sendo afetados(as), abrem possibilidades para experiências de maior bem-estar e para a criação de estratégias de conviver com a doença, quando esta for uma realidade. Afinal, algumas doenças crônicas – diabetes, hipertensão arterial, psoríase, entre outras – chegam e nos fazem companhia até o último suspiro, ficam coladas à nossa existência, sendo necessário atentar-nos para os sintomas e garantir uma rotina de cuidados, com atenção especial ao(s) tratamento(s).

Sobre uma melhor convivência com essas doenças que ficam colocadas à nossa existência, entendo que depende também do nível de responsabilidade que tem a pessoa acometida por elas. Mas, como é possível? Aqui um convite para pensarmos novamente nos significados de saúde e doença. São elas antônimas? Sendo elas opostas, não seria interessante aplicar a famosa lei da física “os opostos se atraem”? (uma brincadeira!). Os(as) professores(as) deixam pistas importantes nesse sentido, como as que propõe BS (Diário de pesquisa-formação, 2019): uma formação que seja “um caminho para termos uma ‘educação sadia’” e a percepção de que “os professores deveriam ter um acompanhamento psicológico”.

Geralmente, ao receber o diagnóstico de uma doença – especialmente de uma doença grave ou incurável –, vivemos uma fase de negação, de nos sentirmos injustiçados(as) pelo divino. E aquelas famosas frases-questionamentos – “Por que comigo?”; “O que fiz para merecer isso”?; “Por que Deus não acaba logo com esse sofrimento?” – passam a fazer parte do nosso repertório de pensamentos. Passar o tempo da vida – que ainda pode ser grande – com esse mesmo repertório provoca ainda mais sofrimento a um corpo e a uma alma sofrido(a). Confesso que me senti muitas vezes amaldiçoada pela psoríase. Via essa doença como consequência e causa de não ter um corpo amado, acolhido. E não estava errada, pois eu repudiei o meu corpo. Até antes dos 30 anos, achava que se minha alma estivesse em um corpo mais bonito, menos branco, sem psoríase, aí sim eu seria uma pessoa feliz, amada.

O contraditório em mim, numa fantasia que alimentei durante um bom tempo da minha vida. Nesse tempo, costumava idealizar que com trinta e poucos anos eu seria essa mulher. A ironia foi entender que precisava era ajustar o foco dessas lentes, enxergar o real, viver a realidade, pois esta que crio e recrio continuamente é o "solo" da minha existência, esta que, claro, também é feita de sonhos e fantasias! Eu precisava me amar e me acolher como eu sou, e o que sou não é esfacelado, é integração; não é estático, é fluido. Para enxergar isso, precisei passar por muitos exames e ajustes.

Bem, a doença está no meu corpo. No capítulo anterior, destaquei como minhas condições de trabalho têm refletido em crises de psoríase, evidenciando que se trata de uma doença que tenho desde o início da minha adolescência. Essa consciência não a elimina, mas me ajuda a viver com ela, a ter uma convivência apaziguada com os sintomas. Rodrigues, ao tratar de doenças dermatológicas – um dos temas abordados na parte II, "Condições de saúde", do livro *Psicoeducação: em terapia cognitiva-comportamental* –, defende que:

> O modo como cada pessoa constrói a sua compreensão a respeito das situações que enfrenta irá, em grande parte, determinar suas atitudes e sentimentos em relação a si mesmo, aos outros e ao futuro. Quanto mais realistas são seus pensamentos, mais bem-adequadas tendem a ser seus comportamentos, promovendo um efeito emocional de satisfação e conforto. Por outro lado, quanto mais disfuncionais forem os pensamentos, maior sofrimento estará atrelado a eles e você terá maior dificuldade de ter atitudes que gerem efeitos positivos. (RODRIGUES, 2020, p. 227)

Sei que não é simples tratar dessa questão de compreensão a respeito das doenças, o que demanda alguns movimentos, como o de acompanhamento com psicoterapeutas e tempo para entender os sinais que estão registrados como sintomas. É como afirma Charon (2015, p. 21): "A doença expõe. Levanta o véu de realidades ordinariamente ocultada da visão – segredos de família, memórias enterradas, arrependimentos pessoais, ambições não realizadas, cicatrizes.".

Através da psoríase, por exemplo, vejo muitas dessas "realidades ordinariamente ocultadas da visão". Ela, para mim, simboliza a dificuldade na relação com as pessoas, externa a rejeição escamoteada. A psoríase traz à superfície as marcas de um sofrimento. Expõe o que estava silenciado, o não dito. Um grito que irrompe na pele!

> A pele é uma memória viva das carências infantis. Estas últimas continuam ressoando por longo tempo, mesmo se às vezes seus efeitos são atenuados através de medicamentos ou de encontros que ativam ou colmatam as feridas. Preocupações crônicas ou circunstanciais às vezes provocam reações epidérmicas: 'botões', no sentido real e figurado, uma crise de eczema, de psoríase ou urticária, manchas avermelhadas. [...]. A irritação interior ressoa sobre o anteparo cutâneo, o corpo somatiza o contato perturbado [...]. (LE BRETON, 2016, p. 238)

A psoríase na minha vida me conduziu a períodos de isolamento, à criação de estratégias de defesa que me causaram muita dor emocional. Era muito difícil escutar daqueles(as) que sabiam que eu tenho psoríase: "você está limpa!", como se a doença me deixasse suja. Sei que quem proferia isso não o fazia com a intenção de causar sofrimento, pois é um modo cultural de se referir a doenças na pele, assim como a usuários de drogas. Gostaria de dizer, em nome daqueles(as) que, assim como eu, têm psoríase, que as marcas em nossas peles não são sujeiras, apenas expressões da vida. São "botões" expressando nossa existência à flor da pele.

> À flor da pele lê-se então, à maneira de um sismógrafo pessoal muito sensível, o estado moral do indivíduo. Se a pele não deixa de ser uma superfície, ela é a profundidade figurada de si, ela encarna a interioridade. Tocando a pele, toca-se o sujeito no sentido próprio e figurado. A pele é duplamente órgão de contato: se ela condiciona a tatilidade, ela igualmente mede a qualidade da relação como os outros. Fala-se em bons e maus contatos, em sentir-se bem ou mal na própria pele! (LE BRETON, 2016, p. 238).

Muitas vezes, busquei evitar esse contato pelo toque do outro para impedir comentários ou outras reações. A psoríase tem um forte significado no meu corpo. Amar o meu corpo, aceitá-lo como é, se constituiu um dos grandes desafios. Só com o tempo aprendi a entender a psoríase na minha pele, que extrapolava o entendimento fornecido pela Biomedicina[69].

No caso da psoríase, geralmente, o médico receita medicamentos à base de corticoide, substância que provoca grandes efeitos colaterais. Existem, porém, outros tratamentos que auxiliam no seu controle. Às vezes, conseguimos controlar com ações de cuidado relacionadas à alimentação, à exposição ao sol, à meditação, à

[69] A doença sendo o oposto da saúde. "De acordo com o modelo biomédico, a saúde e a doença são qualitativamente diferentes – ou se é saudável ou se é doente, não existe uma continuidade entre ambas." (OGDEM, 2004, p. 16) Para a biomedicina, "[...] a doença pode ter consequências psicológicas, mas não causas psicológicas. [...]." (Ibid., p. 16).

acupuntura, entre outras. A atenção ao nível de estresse ao qual estamos submetidos(as) é importante para evitar quadros agressivos da psoríase, e de muitas das doenças autoimunes. Precisamos compreender que somos mais que a doença que nos habita; que, muitas vezes, ela significa uma marca no nosso corpo que precisa de atenção, tratamento. “É preciso, portanto, em qualquer interpretação de sintomas patológicos, levar em consideração o aspecto negativo e o aspecto positivo. A doença é, ao mesmo tempo, privação e reformulação”. (CANGUILHEM, 2011, p. 129-130).

A aposta na escrita de si como dispositivo de refiguração da vida-profissão partilha do objetivo de contribuir para o reconhecimento de “quem se é e porque age do jeito que age” (ZIHLMANN; MOREIRA, 2019, p. 81), de dimensões de aprendizagem com a doença, possibilitando a inscrição numa jornada de *conhecimento de si* e entrada no *caminho da cura*; caminhada que pode ser longa, até mesmo sem fim, mas que desperta no sujeito novos modos de viver e possíveis aprendizagens relacionadas às experiências com a doença. Uma jornada que tem como rumo a “grande saúde”.

> Desse isolamento doentio, do deserto desses anos de experimento, é ainda longo o caminho até a enorme e transbordante certeza e saúde, que não pode dispensar a própria doença como meio e anzol para o conhecimento, até a madura liberdade do espírito, que é também auto-domínio e disciplina do coração e permite o acesso a modos de pensar numerosos e contrários — até a amplidão e refinamento interior que vem da abundância [...] até o excesso de forças plásticas, curativas, reconstrutoras e restauradoras, que é precisamente a marca da grande saúde. (NIETZSCHE, Humano Demasiado Humano, Prólogo §4).

Ao ler essa noção de *grande saúde* identifico a dimensão da superação, da condição da resiliência. No mundo real, penso em vários casos de pessoas que se curaram de doenças como o câncer, mas, em especial, naqueles que evidenciam a continuidade da vida a partir da doença; pessoas com câncer, por exemplo, que não se entregaram à morbidez, de pessoas com HIV etc. No mundo da ficção, recordo-me da Montanha Mágica, de Thomas Mann, que nos apresenta uma percepção outra de estar no mundo a partir da tuberculose, como a doença nos (trans)forma. Exemplos não faltam para o reconhecimento de uma definição de doença que extrapola a da ausência de saúde, a qual nos põe a pensar nesses modos subjetivos de lidar com a

doença, ou melhor dizendo, de lidar com a vida; uma perspectiva que, na esteira nietzschiana, podemos designar de “grande saúde”, entendendo-a não como “[...] o outro da doença, da *décadence*, pois é também por ela constituída. Como mobilização do corpo, até mesmo a doença pode servir de ‘estimulante’ ao combate, ao tempo em que exige uma ‘contra-investida’ dos impulsos” (MOREIRA, 2006, p. 72, grifo da autora)

Essa noção de *grande saúde* nos conduz à compreensão de que doença não é oposto de saúde, visto que: “[...] a grande saúde ultrapassa a ideia de conceito comum da ‘boa saúde’ como um equilíbrio do corpo a ser mantido para proteger-se da morte, desvencilha-se das contingências, das aderências para tocar um essencial da vida, um existir” (DELORY-MOMBERGER, 2016a, p. 31).

Pensar que podemos aprender com a doença não é o mesmo que a colocar como a norma, não se trata, portanto, de aceitar passivamente a doença.

Essas aprendizagens foram fundamentais para pensar em disposições de cuidado de si. Afinal, como cuidar de si? Essa pergunta, anterior a essas aprendizagens, surgiu na tecedura do projeto de pesquisa, e foi, inicialmente, fundamentada em Foucault. Agora, a mesma se enlaça à perspectiva de convivência com a doença, mas também de evitação/tratamento desta.

7.2 Disposições de cuidados de si: corpo e alma

> Como sei que a sua vida depende da minha, para que possa cuidar dela, cuido antes da minha.
>
> Sêneca (2019, p. 123)

Nessa proposta da cultura do cuidado de si mesmo no âmbito da profissão docente, tomo como centralidade a constituição de “[...] processos interpretativos-compreensivos que elucidem significados do adoecer para sujeitos e contextos de intersubjetividade, na procura cotidiana do bem-viver [...].” (AYRES, 2007, p. 52), especificamente, dos significados do adoecer de professores(as) e seus contextos de intersubjetividade na construção de uma vida profissional mais consciente e de maior bem-estar. Escolhi essa noção “si mesmo” porque, como diz Ricouer[70], ela “[...] está

[70] Ver: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/conhecimento_de_si. (p. 4). Acesso em: 26 mar. 2021.

naturalmente em posição de complemento, como o mostra a expressão ‘cuidado de si’, o si mesmo é sempre reflectido, situa-se sempre em segundo grau, sendo o primeiro grau precisamente a passagem pelo exterior”.

Ao tratar da noção de “cuidado de si”, em *A hermenêutica do sujeito* (2018), em *O governo de si e dos outros* (2013) e em *História da sexualidade III: o cuidado de si* (2017a), Foucault parte de referências do período compreendido entre o século V a. C. e os séculos IV-V d. C., percorrendo “[...] toda a filosofia grega, helenística e romana, assim como a espiritualidade cristã.” (FOUCAULT, 2018, p. 12) Se, *a priori*, o cuidar de si parece um ato solitário, com o aprofundamento, na esteira dessa formulação filosófica, percebe-se que essa noção inclui a relação com o outro.

Em *O governo de si e dos outros*[71], Foucault coloca em evidência o que, a meu ver, expressa o essencial sobre a natureza do cuidado de si, ao afirmar que “Não se pode cuidar de si mesmo, se preocupar consigo mesmo sem ter relação com outro”. E ainda, amplia essa discussão destacando: “Essa arte de si necessita de uma relação com o outro” (FOUCAULT, 2013, p. 43). “O cuidado de si – [...] – aparece então como uma intensificação das relações sociais” (FOUCAULT, 2017a, p. 69).

O cuidar de si mesmo, como explicita Foucault (2018): 1) tratar-se-ia de “[...] uma atitude – para consigo, para com os outro, para com o mundo” (Ibid., p. 11); 2) constitui “[...] certa forma de atenção, de olhar. [...] é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para ‘si mesmo’. [...] implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. [...].” (Ibid., p. 12); 3) designa “[...] algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. [...].” (FOUCAULT, 2018, p. 12)

E é no sentido dessas “funções”, apresentadas pelo referido autor, no que classificou como “simples sobrevoo antecipador”, que o investimento nessa noção é potente.

O cuidado de si (*epiméleia heautoû*), conforme Foucault, não é “uma invenção do pensamento filosófico”. Essa noção era compreendida como “um preceito de vida, de modo geral, altamente valorizado na Grécia”. Mas, “[...] ainda quando se tornou um

[71] “Curso ministrado em 1983, é editado por Frédreric Gros” (FOUCAULT, 2013, IN: NOTA, p. XII). “Esta edição dos cursos no Collège de France foi autorizada pelos herdeiros de Michel Foucault, que desejaram satisfazer à forte de que eram objeto, na França como no exterior” (FOUCAULT, 2013, In: NOTA, p. XIII).

princípio filosófico, o cuidado de si continuou sendo uma forma de atividade." (FOUCAULT, 2018, p. 445) "Ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida: é uma forma de vida." (Ibid*.,* p. 446)

Em *A hermenêutica do sujeito*, ele apresenta o seguinte esquema para tratar da história do "cuidado de si":

> [...] o momento socrático-platônico, de surgimento da *epiméleia heautoû* na reflexão filosófica; em segundo lugar, o período da idade de ouro da cultura de si, da cultura de si mesmo, que pode ser situado nos dois primeiros séculos de nossa era; e depois a passagem aos séculos IV-V, genericamente da ascese filosófica pagã para o ascetismo cristão. (2018, p. 30)

Ao confrontar o *Alcibíades*[72] com os textos dos séculos I e II, período helenístico-romano, Foucault destaca que ocorreram muitas transformações importantes em relação a essa noção. Dentre elas, a que trata da diferença concernente à pedagogia – como era no período socrático-platônico. Nesse sentido, ele destaca:

> A partir do momento em que a aplicação de si se tornou uma prática adulta a ser exercida por toda a vida, seu papel pedagógico tende a se dissipar e outras funções se afirmam.
> Inicialmente, uma *função crítica*. A prática de si deve permitir desfazer-nos de todos os maus hábitos, de todas as opiniões falsas que podemos receber da multidão ou dos maus mestres, como também dos pais e dos que nos cercam. 'Desaprender' (*de-discere*) é uma das tarefas importantes da cultura de si.
> Tem uma *função de luta*. A prática de si é conhecida como um combate permanente. Não se trata simplesmente de formar para o porvir, um homem de valor. É preciso fornecer ao indivíduo as armas e a coragem que lhe permitirão lutar durante toda a sua vida. [...]
> Sobretudo, essa cultura de si tem uma *função curativa e terapêutica*. Está muito mais próxima do modelo médico que do modelo pedagógico. É preciso, sem dúvida, lembrar fatos muitos antigos na cultura grega: a existência de uma noção como a de *páthos*, que significa tanto a paixão da alma quanto a doença do corpo; a amplitude de um campo metafórico que permite aplicar ao corpo e à alma expressões como cuidar, curar, amputar, escarificar, purgar. É preciso

[72] "Foucault localiza em Platão, justamente no diálogo *Alcibíades*, o gérmen filosófico da *epimeléia heautou* que se apresenta aí, segundo ele, pela primeira vez como uma 'teoria completa'. É a partir deste texto, e destacando sua importância, que Foucault identifica os eixos que conduzirão sua pesquisa sobre o 'cuidado de si' até o advento da modernidade.
Mas, apesar da importância do 'cuidado de si' em Platão, haveria, para Foucault, certa ambiguidade desse autor em relação à *epimeléia*, pois, se por um lado o *Alcibíades* reforça a importância do cuidado de si, por outro o submete ao 'conhecimento de si'". (MARETTO, 2011, p. 12) Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15541/1/d.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

> lembrar também o princípio familiar aos epicuristas, aos cínicos e aos estoicos de que o papel da filosofia é curar as doenças da alma [...]. (FOUCAULT, 2018, p. 446-447, grifos meus)

Essas funções relacionadas às práticas de si – cuidado de si – merecem destaque no atual momento histórico, pois a todo momento estamos aprendendo o quanto maus hábitos, opiniões falsas criam mazelas pessoais e sociais. Eleger um presidente do país ou escolher um alimento passa, em grande medida, por opiniões e hábitos destrutivos que recebemos de nossos pais, dos maus-mestres, de nossas interações sociais, então, é preciso desaprendê-los. E esse desaprender passa pela consciência de que há certas aprendizagens que são nocivas a nós mesmos e aos outros e que eliminá-las exige coragem no caminho da transformação de si.

Minha afiliação ao pensamento do período helenístico-romano (séculos I e II) sobre a noção de "cuidado de si" se deu a partir desse conhecimento exposto por Foucault, o qual me deu fundamentos para insistir que cuidar de si também inclui cuidados com o corpo.

Incomoda-me[73], muitas vezes, que filósofos eliminem de suas filosofias o interesse de conhecer o corpo e suas conexões com a alma; ou que atribua a ele um valor inferior, como fizeram Sócrates e Platão, atribuindo ao corpo o significado de moldura da alma. Descartes, o corpo como uma máquina, bem como o cristianismo que, historicamente, produz violências ao corpo – em maior medida ao corpo feminino, sob a ótica do corpo como instrumento do pecado, – e à alma. Mas, como tanto enfatizei através de Le Breton e Dejours, neste estudo o corpo não se limita à ideia de uma ferramenta, de uma moldura, ele é contemplado como essencial assim como a alma.

Para Dejours (2004b, p. 29), "[...] O trabalho revela que é no próprio corpo que reside a inteligência do mundo e que é, antes de tudo, antes de tudo pelo seu corpo

[73] Cheguei a pensar em abandonar o uso dessa noção, por ter escutado de uma pessoa da plateia de um evento no qual participei como expositora, que o cuidado de si nada tinha a ver com o corpo. Desde então, passei a catar nas minhas leituras no campo da filosofia "achadouros" que pudessem sustentar meu pensamento (tendo em vista que por não ser formada em Filosofia, parece que não estou academicamente legitimada para me meter com ela). Contudo, sendo eu adepta à liberdade do pensar e reconhecendo as imensuráveis contribuições dessa área para o desenvolvimento da minha pesquisa, aqui estou a plantear que o cuidado de si abre espaço para, no cuidado da alma, se cuidar do corpo. Cabe destacar que a minha defesa nada tem a ver com o propósito de "exibição ou luxo" tão comum quando se relaciona o corpo à ideia de moldura, de uma aparência exigida pela "ditadura do corpo perfeito" (NUNES, 2014). Bem, superado esse incômodo, apresento à luz de Foucault e de estóicos – Rufus, Epicteto, Sêneca e Marco Aurélio – uma base para sustentar a minha defesa do uso da noção de cuidado de si no desenvolvimento desta pesquisa.

que o sujeito investe no mundo para fazê-lo seu, para habitá-lo." Então, como pensar em cuidado de si, sem aí incluir o corpo? Ao modo ricoueriano, acredito que

> Sem dúvida, apesar da interioridade da própria vida, o si é essencialmente abertura para o mundo, e sua relação com o mundo, é como disse Brague, uma relação de concernência total: tudo me concerne. E essa concernência vai do ser-em-vida ao pensamento militante, passando pela práxis e o bem-viver. (RICOUER, 2014, p. 370)

Bem, como poderia uma tese que trata de narrativas de experiências de adoecimento, relacionando-as a aspectos das condições de trabalho, fazer apologia ao apagamento ou à depreciação do corpo? Esse corpo que dá materialidade à alma, que tanto expressa dores da alma quanto se apresenta em tantas circunstâncias como a causa dessas dores, não precisa de uma compreensão do "si" que o assume como elemento essencial de sua existência? Trata-se de entender que: "Por ser habilitado pela linguagem, o corpo revela, fala e faz sintoma. O corpo produz um discurso que deixa inscrições no afetivo, no cognitivo e no social. [...]." (ORNELLAS, 2011, p. 37) e, nesse sentido,

> O 'corpo que se conta' – a narrativização do corpo – é a capacidade da trama do corpo, de sua forma, de sua voz, de sua temporalidade, das imagens que o governam. Dentro de nossos próprios corpos, nós possuímos [...] um meio que nos leva à mais profunda e à mais reveladora narração de si, bastando que os signos sejam reconhecidos e a história seja contada. [...]. E o que todos nós podemos contar uns aos outros e a nós mesmos, enquanto entes corpóreos, diz respeito ao perigo do contato, ao risco de se expor e, ainda, à percepção do alcance, da necessidade, do desejo e da eloquência de nossas fronteiras, agora permeáveis. (CHARON, 2015, p. 66)

Ornellas e Charon me conduzem a mapear o meu corpo, até onde posso alcançá-lo. Um exercício que me faz ler seu discurso. Um discurso que explicita sinais do que minha alma sente através de marcas inscritas na pele.

A atenção ao corpo é uma preocupação antiga, geralmente por ele sinalizar a interdependência com a alma, mesmo que se defenda a superioridade desta. Em *A arte de viver*, Epicteto (2018, p. 78) diz:

> Respeite as necessidades do seu corpo. Dê a ele os melhores cuidados para lhe proporcionar saúde e bem-estar. Dê a seu corpo

> absolutamente tudo de que ele necessita: alimentação saudável, roupas apropriadas e dignas e uma casa confortável e acolhedora. Não o use, porém, como motivo para exibição ou luxo.

Para Foucault, o momento da idade de ouro (2018, 2017a), do desenvolvimento na "cultura de si" helenística e romana dos séculos I e II d.C diferente da *epistrophé* platônica, na conversão[74] helenística e romana "[...] tem a feição não de uma liberação em relação ao corpo, mas do estabelecimento de uma relação completa, adequada de si para consigo. Portanto, não é na cisão com o corpo, mas antes da adequação de si para consigo, que a conversão se fará [...]".

> Musonius Rufus, filósofo estoico no início do Império, afirma que nos exercícios (de ascese), o corpo não deve ser negligenciado, mesmo quando, diz ele, se trata de praticar filosofia. Pois, afirma, se é verdade que o corpo não é grande coisa, ou afinal nada mais que um instrumento, é um instrumento cujas virtudes devem ser úteis às ações da vida. Para tornar-se ativa, a virtude deve passar pelo corpo. Portanto, é preciso ocupar-se com o próprio corpo e a áskesis (a ascética) deve incluí-lo. [...]. Pois bem, segundo ele, há exercícios do próprio corpo, há exercícios da própria alma e há exercícios do corpo e da alma[...]. Segundo ele, os exercícios da alma e do corpo devem ter dois objetivos. Por um lado, forçar a ter coragem (*andreía*), e com isso deve-se entender: a resistência aos acontecimentos exteriores, a capacidade de suportá-los sem sofrer, sem sucumbir, sem se deixar vencer por eles; resistência aos acontecimentos exteriores, aos infortúnios, a todos os rigores do mundo. Em segundo lugar, formar e reforçar aquela outra virtude que é a *sophrosyne*, isto é a capacidade de moderar a si mesmo. (FOUCAULT, 2018, p. 383).

"[...] Às vezes, trata-se também de lembrar os efeitos do corpo na alma, a ação desta no corpo, ou a cura do primeiro pelos cuidados dispensados à segunda. [...]" (FOUCAULT, 2017b, p. 154). O referido autor destaca temas que foram tratados – como a doença e a saúde – em cartas, como a de Sêneca para Lucílius; a de Marco Aurélio a Fronton. Sobre a carta de Marco Aurélio a Fronton, diz:

> Encontram-se unidos nesse texto os dois temas da vida campestre, saudável porque natural, e da vida ociosa dedicada à conversa, à leitura e à meditação. Ao mesmo tempo todo, todo um conjunto de anotações sutis sobre o corpo, a saúde, as sensações físicas, a dieta,

[74] "Parece-me que o tema da 'conversão' – entre parênteses, repito, pois não creio que se deva tomá-lo como uma noção construída, fechada em si mesma, cerrada e bem definida – que encontramos no cerne da cultura helenística e romana é muito diferente da *epistrophé* platônica. [...], trata-se de um retorno que se fará de certo modo, na própria imanência do mundo, o que não significa, contudo, que não haverá oposição essencial – e realmente essencial – entre o que depende e o que não depende de nós." (FOUCAULT, 2018, p. 189).

> os sentimentos mostram a extrema vigilância de uma atenção que está intensamente focalizada em si mesmo. (FOUCAULT, 2017b, p. 156)

Em *História da sexualidade: cuidado de si*, Foucault, ao tratar da *"techne tou biou"* (arte de viver), deixa explícito que, nesse período de idade de ouro da cultura de si, cuidar de si envolve ocupar-se com o corpo: "Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação tão medida quanto possível, das necessidades. [...]." (FOUCAULT, 2017a, p. 66). Afinal,

> O corpo é a condição humana do mundo, [...]. O homem participa do vínculo social não só por sua sagacidade e suas palavras, por seus empreendimentos, mas também por uma série de gestos, de mímicas que recorrem à comunicação, pela imersão no seio dos incontáveis rituais que escandem a cotidianidade. (LE BRETON, 2016, p. 13)

Como se vê, ocupar-se de si requer compreensão das interfaces entre corpo e alma, o que nessa época era um privilégio de "[...] grupos sociais, bem limitados em número, que eram portadores de cultura e para os quais uma *techne tou biou* podia ter um sentido e uma realidade." (FOUCAULT, 2017a, p. 58) E "[...] em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem" (FOUCAULT, 2017a, p. 66-67). Tendo como base Sêneca e Marco Aurélio, Foucault afirma que em um ou no outro, às vezes, também em Plínio,

> [...] a narrativa de si é a narrativa da relação consigo mesmo e nela é possível destacar claramente dois elementos, dois pontos estratégicos que vão se tornar mais tarde objetos privilegiados do que se poderia chamar a escrita da relação consigo: as interferências da alma e do corpo (as impressões mais do que as ações) e as atividades do lazer (mais do que os acontecimentos exteriores); o corpo e os dias. (FOUCAULT, 2017b, p. 153-154).

Talvez ainda hoje "ocupar-se de si" nessa perspectiva filosófica seja um privilégio de poucos, aos mais afortunados culturamente (conhecimento, arte, moral, leis, costumes, atitudes, valores etc. que formam o patrimônio social de um grupo). De tal modo, que esse "ocupar-se de si" tem conotações que diferem de um grupo em relação a outro.

O que estou defendendo é que possamos aprender com essa época, não se tratando de agir de tal modo como proposto por esses filósofos, mas extrair contribuições para a criação de disposições de cuidado de si que nos são viáveis, adequadas, imagináveis. Aprender que se faz necessário no decorrer da vida "ocupar-se de si", com práticas que possibilitem à nossa alma e ao nosso corpo meios de resistência e modos de reexistência. Dessas, elegi a escrita de si por reconhecer nela um caminho para esse "ocupar de de si", cujas funções de crítica, de luta, de cura da alma e terapêutica são possíveis.

Nesse sentido, acredito que a pesquisa (auto)biográfica tenha muito a contribuir como campo de possibilidades para a refiguração da vida daqueles(as) que se encontram no "reino da doença" (SONTAG, 1984). "Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória" (ABRAHÃO, 2004, p. 202) de vida.

Narrar a doença não seria uma forma de escutá-la e de escutar-se? Narrar a doença não nos possibilita uma abertura ao conhecimento de "[...] realidades ordinariamente ocultada da visão – segredos de família, memórias enterradas, arrependimentos pessoais, ambições não realizadas, cicatrizes."? Segundo Souza (2018, p. 59),

> O trabalho com as narrativas parte das experiências individuais e coletivas, inscreve-se na temporalidade e reflexividade biográfica, possibilitando aos próprios sujeitos, quando narram suas experiências de vida e com o adoecimento construírem modos próprios de aprenderem com a cronicidade da doença, a superarem preconceitos, discriminação, estigmatização, através de processos implicados entre narrativas, refiguração identitária e modos próprios de viver com o adoecimento, [...].

Nesse movimento de refiguração, a escrita diária foi, por si, um dispositivo de cuidado de si que me possibilitou o registro dos momentos que mais me afetavam no par vida-profissão. Atualmente, quando leio os registros menos recentes, me dou conta de que parte deles ficou esquecida, e uma parte importante é aquela que revela como atravessei períodos difíceis. Constato assim, que: "O fato de escrever permite dar forma a todos esses momentos que poderiam permanecer fugitivos ou mesmo desaparecer, permitindo àquele que escreve se apropriar e, por meio da escrita, tornar-se sujeito de sua vivência imediata (GALVÃO et al, 2011, p. 24). E mais, permite

o reconhecimento de decisões que foram equivocadas e delas extrair pistas necessárias para modos outros de bem-viver.

Sentidos político-formador das narrativas de adoecimento no território do trabalho docente e outras questões

> Se uma sociedade não se cuida, podemos, todavia, pensar em transformá-la. [...]
> [...].
> [...] Um mundo construído para que cada ser humano possa ter um lugar como cidadão, como sujeito e como ator. [...]. Não mais um mundo a gerenciar, mas um mundo a amar, mundo que estaríamos orgulhosos de transmitir a nossos filhos.
>
> Gaulejac (2020, p. 311-318)

REFLEXÕES DERRADEIRAS

Nesse tempo de construção da tese doutoral, muitas dúvidas foram emergindo das reflexões sobre a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente. Dúvidas que redimensionaram a proposta metodológica inicial da pesquisa.

Essas dúvidas apontaram uma questão ética importante: como poderia defender a refiguração da vida-profissão de outrem se eu estava em plena crise existencial e profissional? Assim que fiz a primeira qualificação em julho de 2018, com a apresentação de um relatório elaborado na perspectiva da pesquisa quali-quanti, tendo como público-alvo professores e professoras com doenças laborais e, como lócus da pesquisa, as escolas rurais de seis municípios do território de identidade do baixo sul baiano, senti-me derrapando ladeira abaixo; o sentimento era o de impotência. Foi nesse momento que percebi o quanto eu estava doente e, depois de alguns meses de profunda agonia existencial, que existiam dois caminhos: desistir do doutorado ou me assumir como uma colaboradora da pesquisa, desvelando assim a minha condição patológica.

Escolhi o segundo caminho após fazer a experiência do exercício da escrita de si, tendo como referências basilares Foucault, os estoicos – Epicteto, Sêneca e Marco Aurélio – e autores da pesquisa (auto)biográfica (referenciados no capítulo I). Essa escrita de si mais tarde ganhou um suporte: o diário. Para contemplar os dois objetivos gerais desta pesquisa, fiz uso de duas versões do diário: 1) diário autobiográfico; e 2) diário de pesquisa-formação.

Nesse caminho, a tese de que é possível refigurar a vida-profissão mediante escrita de si foi se constituindo sob a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica. A escrita de si como movimento de reflexividade autobiográfica ganhou centralidade neste estudo, pois fui compreendendo como a nossa condição no tempo presente reverbera do modo como interpretamos acontecimentos passados, ao mesmo tempo que compreendia que horizontes de perspectivas (RICOUER, 2012) nascem do modo como alteramos nossa identidade narrativa ao mirarmos sob novos ângulos a reunião das memórias desses acontecimentos, o que nos conduz a entender melhor a nossa história.

Refiguração para uma outra postura na vida e no território do trabalho docente, com o suporte de resistência formado por disposições de cuidado de si e estratégias de conviver com a doença, quando esta não puder ser evitada/curada. Um cuidado de si que se diferencia do proposto nos moldes capitalistas.

Ao tratar desse suporte de resistência no último capítulo desta tese, defendo uma perspectiva da ação que é mais geral, na ordem da luta por políticas públicas que possam ir remodelando essa sociedade, com a garantia de melhores condições de vida – saúde, trabalho, segurança etc. –, que tem como referência um sindicato reinventado na atualidade; um sindicato fortalecido pelo coletivo docente, na contramão do que temos como imperativo do capitalismo financeiro. Um agir, portanto, situado no campo da dinâmica coletiva de enfrentamento e que está imbricado na ideia de uma aprendizagem a partir do que a doença – física, emocional, social – diz sobre as condições de trabalho.

E outra perspectiva de ações que começam de forma individual, pela assunção que também é responsável pela própria saúde, como discutido na seção 7.1 “Aprendizagens e estratégias de convivência com a doença: trabalho, tempo e saúde”, para, numa performance de maior resistência, alcançar um modo de se constituir no coletivo de luta. Tarefa de grande complexidade no atual cenário.

E foi sobre essa perspectiva de enfrentamento individual, que me aventurei no movimento de refiguração usando o diário como meio de abordagem (auto)biográfica e como ferramenta metodológica. Quando me refiro ao individual, acredito que tenha ficado claro que essa noção é contemplada não numa acepção herdada do liberalismo, mas a partir do entendimento da indispensável relação com o outro, ao modo do que Dominicé explicita:

> A afirmação do eu, no sentido de uma autonomização construída no confronto com a sujeição do meio ambiente, sobressai muito claramente como processo central do curso da vida. Cada um deixa aí a sua pele ou fabrica aí a sua identidade. [...] toda a decisão está mergulhada na sua carga emotiva e, muitas vezes, é provocada por um raciocínio [...] (DOMINICÉ, 2014, p. 209).

Ao voltar-me sobre mim mesma, sobre minha história, faço isso para retornar ao mundo com maior condição de estar com o outro, de conviver melhor no e com o mundo. Não tenho dúvidas de que o alcance desse objetivo não é definitivo, do tipo “agora estou pronta”, “estou preparada para gozar de um bem-estar pleno”; pelo contrário, estou certa de que viver tem um “q” de uma agonística que nos dá a condição de seguir nos reinventando para gozar de instantes de felicidade máxima, de uma alegria impossível de dizer. Penso essa dinâmica do existir, ao modo ricoueriano, no tocante à sua afirmação de que “a vida não cessa de ser refigurada”.

Nesse movimento de refiguração da vida-profissão, dois ciclos serviram como referências: o da vida pessoal – intrauterina, infância, adolescência, adulta – e o da vida profissional. E a infância deu cambalhotas em mim nesse movimento de refiguração. O que me faz concordar plenamente com esta afirmação:

> A autobiografia é uma intervenção corretiva no passado, e não uma mera crônica de eventos passados. Um de seus aspectos, por exemplo, é 'acalentar a criança que fomos'. Pensando para trás sobre uma fase difícil ou traumática da infância, o indivíduo fala com a criança que foi, confortando-a e apoiando-a e aconselhando-a. (GIDDENS, 2002, p. 72, grifo do autor)

Foi, portanto, um movimento que colocou em cena memórias minhas e memórias das professoras SP, SC e VP e do professor BS, e da minha mãe. Essas memórias desvelam a intersubjetividade como condição humana. Assim, o projeto de refiguração da vida-profissão é assumido como uma micropolítica por essa ancoragem no entrecruzamento de subjetividades e sociabilidades.

As aprendizagens e estratégias de convivência com a doença e disposições de cuidados de si são tomadas como potencializadores de novos horizontes de expectativas no exercício da docência. Entendo que

> [...], o termo expectativa é bastante vasto para incluir a esperança e o temos, o desejar e o querer, a preocupação e o cálculo, todas as manifestações privadas ou comuns que visam o futuro; assim, como a experiência, a expectativa relativa ao futuro está inscrita no presente. (RICOUER, 2012, p. 354)

É o presente o tempo no qual nos questionamos, questionamos as relações. É o tempo em que interrogamos o passado. Assim, à medida que interrogamos o passado, este também nos interroga. Por que temos adoecido tanto no território do trabalho docente? As experiências nos conduzem a reflexões importantes sobre as causas dessa persistência. E a partir delas precisamos nos perguntar o que fazer diante desse (re)conhecimento? "O passado nos interroga na medida em que o interrogamos. Responde-nos na medida em que lhe respondemos". (Ibid., p. 379).

Os diários de pesquisa-formação possibilitaram-me a apreensão de narrativas de adoecimento, modos de convivência com a doença, de desdobramentos dos processos de adoecimento na vida e no trabalho. Se, por um lado, a narrativa de cada professor(a) é satisfatória para compreendermos a relação entre processos de

adoecimento e condições de trabalho inadequadas na rede, por outro, nota-se que uma reforça a outra, evidenciando que o problema de um(a) é também de outros(as). Citam em suas narrativas como essas condições de trabalho têm afetado outros(as) colegas, informando que alguns desses(as) chegaram a se afastar das atividades docentes para tratamento. A situação é grave e merece maior atenção.

Esses diários colocaram em destaque doenças físicas e psíquicas: estresse, angústia, trombose, dor de cabeça, deslocamento de mandíbula, enjoo, problema de voz, hipertensão arterial, problemas mentais. O estresse aparece como um grande vilão nesse território do trabalho docente. Em algumas situações, o(a) professor(a) solicita a mudança para outra escola, como narram SP, SC e RS. Há também casos de abandono da profissão, de desvio de função em que alguns/algumas professores(as) passam a ocupar funções em secretaria escolar, em bibliotecas por exemplo. Os(as) que, mesmo acometidos(as) por alguma doença decorrente ou intensificada nesse contexto, ficam no exercício docente e nem sempre conseguem manter-se em equilíbrio, como averiguamos nestes extratos narrativos:

> Me sentia morta-viva! Em sala de aula, ambiente de trabalho hostil e tantos problemas, tudo parecia estar contra mim. (SP, Diário de pesquisa-formação, 2019).

> Aquilo foi me angustiando a ponto de não ver mais nenhuma possibilidade de ficar ali, não conseguia fazer o meu trabalho. (SC, Diário de pesquisa-formação, 2019).

> Hoje o professor não é respeitado... o resultado da conta é muita gente deixando o barco à deriva sem pouco se importarem com essa realidade caótica que se mostra. Acho que é porque os que sobram ficam contando nos dedos o dia da tão sonhada e mesquinha aposentadoria. [...]. Ou profissão ingrata sô! (BS, Diário de pesquisa-formação, 2019)

São narrativas que expressam como o sofrimento tem se ampliado na rede pública municipal de ensino de Valença. Narrativas de mal-estar docente, o qual se vincula aos fenômenos de precarização, intensificação e responsabilização. Esse sentimento de angústia crescente muitas vezes requer mecanismos de defesa que podem com o tempo levar o(a) docente ao isolamento. As narrativas se SC e SP apontam para essa condição, quando informam que têm recorrido a estratégias como silenciar-se e/ou ignorar a situação.

Quando VP diz “a sociedade está doente”, compreendo que sobre isso ela esteja se referindo ao “exercício do mal” operado sob normas e valores que ancoram a manutenção de uma sociedade desigual e desumana para muitos. Temas como racismos, sexismos, desigualdades sociais, injustiças sociais aparecem, portanto, como grandes desafios ao exercício docente no território escolar. E quando BS diz “a escola está doente”, compreendo que ele percebe que o impacto dessa sociedade patológica, regida por princípios do capitalismo financeiro e da mundialização, faz dessa instituição um “aparelho” cada vez mais “reprodutor do Estado”/Capital.

No discurso capitalista atual, há uma intimação no mundo do trabalho à gestão de si mesmo. E como sintoma desse imperativo sobre a autogestão notamos a autorresponsabilização. É importante, nesse sentido, atentar-se para esse discurso, tão propagado hoje pelas mídias. Na contramão desse discurso, o que propomos como esse necessário “cuidado de si” é revestido da luta contra o modelo de gestão do capitalismo. “Significando inicialmente administrar, dirigir, conduzir, o termo gestão remete atualmente a certo tipo de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, da qual convém delinear os contornos” (GAULEJAC, 2020, p. 37). Esses contornos precisam ser bem destacados nessa luta. Para isso, é indispensável conhecer bem de que modo a gestão opera no território do trabalho docente, de que modo atua na relação que estabelecemos com o mundo, com os outros(as) e com nós mesmos(as).

Chamado(a) a agir como autogestor(a), no sentido de encontrar soluções para os problemas que surgem no processo de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula, o(a) professor(a) passa a ser avaliado por sua performance. Para fazer parte do grupo de excelência, o(a) professor compra materiais pedagógicas para realização de suas aulas com recursos próprios (pincel atômico, recarga de tinta para o pincel, papel ofício, impressora e tinta para esta, caderno para alunos, cujos responsáveis não têm condição para comprar etc.).

Nesse contexto, a escola tem se tornado um território mais árido, onde os(as) colegas de trabalho já não são vistos como pessoas de confiança; dentre eles há os(as) que realizam cerco moral. Agora, temos que ficar mais atentos(as) com essa vizinhança que antes costumava funcionar como apoio social.

Com base nesse panorama foram identificados muitos aspectos geradores/agravadores do adoecimento desses profissionais, dos quais destaco: condições ambientais e organizacionais inadequadas; escassez de legislação

específica para a proteção da saúde e regularização do ambiente de trabalho; violência direta contra o(a) professor(a), como manifestação de racismo, agressão, insulto [...]; crescente complexificação das atividades docentes; transformação do trabalho; precarização dos vínculos de trabalho; intensificação das atividades docentes; problemas com as novas formas de gestão da escola; novo perfil sociocultural dos alunos; fragilidade na relação professor(a)-aluno(a); falta de trabalho coletivo na escola; falta de participação da família na vida escolar de seus filhos; desvalorização profissional; pressões de tempo.

A precarização tem sido mais visível a partir da Reforma Trabalhista e da Reforma da Previdência Social, com o aumento do tempo de trabalho para a aposentadoria e outras perdas de direitos historicamente conquistados pela luta das categorias. E, certamente, essas perdas aumentarão com o que está previsto na Reforma Administrativa (PEC nº 32/2020).

Não poderia ficar sem marcar, ao tratar de precarização do trabalho docente, os impactos da pandemia da Covid-19. Penso que durante um bom período os reflexos dessa pandemia serão sentidos e precisarão ser colocados como prioridades nas agendas políticas. Se antes, o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática saúde docente era de grande relevância, agora elas são, cada vez mais, indispensáveis, urgentes. Vamos precisar investigar como a escola dialoga com o futuro da humanidade, portanto, com as vidas do presente. Que aprendizagens surgirão dessas reflexões impostas por vírus que desafiam a ciência e ameaça o futuro? Que saberes, a partir dessas aprendizagens, serão incluídos nos currículos escolares?

Ao observar e analisar a forma como se dá a produção de processos de adoecimento no território docente, percebe-se que nesse espaço os(as) professores(as), tanto individual quanto coletivamente, agem sob diversas linhas de força, diretrizes de governo, de associações de trabalhadores (sindicatos) e dispositivos que o próprio trabalhador adota para viver o cotidiano.

Na medida em que essas linhas de força agem em sentido diferente, e nem sempre compartilham de interesses comuns, cria-se uma alta tensão constante no processo de trabalho docente. Avalia-se que as tensões também são constitutivas deste processo, aí onde se impõe o “trabalho real”, mas quando em grande escala pode provocar excessivo mal-estar e dificuldades na realização das tarefas.

Desse modo, entendemos a importância de investigações que tenham como centralidade a (inter)subjetividade do(a) professor(a), para que possamos compreender o que se passa em ambientes de trabalho (docente) que apresentam constantemente quadros de adoecimento laboral.

Foi evidenciado, portanto, no transcorrer desta pesquisa que a relação entre processos de adoecimento e condições laborais necessita, cada vez mais, de uma ampla atenção na contemporaneidade. Existe, como vimos, em especial no Capítulo 3, uma tendência à precarização das condições de trabalho docente, o que amplia/agrava o quadro de adoecimento e sofrimento.

O que fazer diante disso? Frente a essa pergunta, é válido lembrar que o remédio não existe antes da doença. De tal modo que precisamos primeiro conhecer a doença, em termos de causas e efeitos, para saber se para ela existirá algum remédio que cure e se/como é possível evitá-la. Em caso negativo neste ou naquele, o importante é desenvolver um "remédio" para seu "controle". Para tanto, se faz necessário investigar o(a) doente, saber como ele(a) se comporta e o que esse comportamento informa sobre o desenvolvimento dessa doença.

> Eis o motivo pelo qual - de acordo com a observação de Vygotski por meio de uma formulação que, certamente, não teria sido desaprovada por Canguilhem – 'não basta conhecer a doença que atinge determinado homem, mas convém saber como se comporta o doente' (1994b, p. 123); saber como, de algum modo, o doente desenvolve sua doença. (CLOT, 2010, p. 113-114).

Cabe ressaltar que uma das aprendizagens verificadas na análise interpretativa-compreensiva dos diários se refere à própria compreensão sobre a relação entre o adoecimento e as condições de trabalho, a qual acontece possivelmente pelo dizer da experiência do adoecimento. Os(as) professores(as) evidenciam, ao escrever sobre essas experiências, os aspectos das condições de trabalho docente que necessitam de mudanças. Desses aspectos, optei por colocar em relevo estes dois: relações entre colegas e com superiores; e a questão financeira.

Não se trata da defesa de um trabalho isento de sofrimento, seria uma premissa ingênua; sabemos que mesmo sob condições dignas não há como banir completamente processos de adoecimento (mesmo porque, às vezes, já iniciamos o exercício de uma profissão com a existência da doença); e que o sofrimento é inerente à condição humana, muitas vezes, de forma ambivalente, faz par com o prazer.

Existem muitos estudos que evidenciam que o trabalho é fonte de prazer e sofrimento[75].

Ao defender melhores condições de trabalho, partimos da compreensão de que assim é possível nessa balança-de-dois-pratos, gerar, se não uma medida maior quando nos referimos ao prazer, pelo menos, possamos chegar a um ponto de equilíbrio dele com o sofrimento. Condições adequadas de trabalho possibilitam maior bem-estar docente, gerando melhores condições de saúde e, certamente, melhores condições de passar por processos de adoecimento com mais tranquilidade. É simples a equação: trabalhando em atividades destinadas ao atendimento das necessidades coletivas e sociais em condições dignas – salários justos/dignos, infraestrutura condizente com as atividades, relações sociais mais equilibradas etc. – , o(a) profissional terá meios para cuidar de si, como, por exemplo, fazer tratamento da doença (quando esta não puder ser evitada).

No caso do trabalho docente, é importante sinalizar que o exercício laboral pode ser afetado pela inadequação de condições (i)materiais. Essa inadequação pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Um simples exemplo nesse sentido pode ser ilustrado pela falta de recursos didático-pedagógicos: se o(a) aluno(a) não tiver acesso ao livro do componente curricular, o trabalho docente certamente envolverá produzir material de estudo – como apostila, e nem sempre a escola dispõe de papel para a reprodução deste material, o que leva o(a) professor(a) escrever no quadro para que os(as) alunos(as) copiem em seus cadernos, consumindo assim grande parte do tempo da aula –, o que pode comprometer a qualidade do produto desse trabalho, o qual "[...] não é algo concreto que se possa pegar, tal qual uma peça de roupa ou um eletrodoméstico, é bem mais sutil e, por vezes, totalmente abstrato." (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 2002, p. 91) Trata-se de um produto que se constrói cotidianamente na relação entre professor(a) e aluno(a). Destarte, é preponderante, em função dessa demanda, que sejam ofertadas a esse(a) trabalhador(a) condições de trabalho favoráveis.

E condições de trabalho docente favoráveis resultam de políticas públicas educacionais e de interesses políticos que visam à construção de uma sociedade que tenha como valor indispensável a formação humana equitativa, em seus sentidos

[75] Gostaria de destacar, neste sentido, o livro (referenciado em outros momentos nesta tese), cujo título é "Prazer e Sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras".

ético, estético, técnico e comunicativo. Sob tais condições, os(as) professores(as) podem aumentar as condições dignas de vida e, assim, a possibilidade de um melhor exercício profissional.

"Em condições favoráveis, os trabalhadores apreciam sua profissão e chegam a alimentar aspirações profissionais e culturais" (LE GUILLANT, 2006, p. 233). Entretanto, o que se vê, cada vez mais, com os novos arranjos neoliberais, são condições indecentes de trabalho, condições precarizadas que tornam o(a) trabalhador(a) vulnerável, cada vez mais rendido(a) à competitividade - e por isto mais individualista – muitas vezes, sem perspectivas de um futuro melhor. Basta mirar os locais de trabalho docente para averiguar esse perfil.

Antunes (2015), ao falar sobre o futuro do trabalho, defende que, por ter a história um traço de cotidianidade, podemos construir um conceito de trabalho que tenha uma esfera de tempo voltado para atividades destinadas ao atendimento das necessidades coletivas e sociais e outra, que seja destinada para descansar, viver o gozo e a fruição.

A tecedura desta tese me conduziu ao pensamento de que a cotidianidade do trabalho docente se modifica e alcança o sentido catártico da criação quando os (as) profissionais se encontram em condições favoráveis, objetiva e subjetivamente e o alcance dessas condições de trabalho favoráveis depende do papel de macro e micropolíticas.

Concluo a pesquisa entendendo mais essa relação entre processos de adoecimento e as condições de trabalho. Contudo, entendo cada vez menos o que a população humana anda fazendo ao mundo. Mas gosto de pensar que podemos "virar o jogo" a partir das lições deixadas por essas experiências; que podemos existir para resistir e resistir para reexistir.

Destaco, nesse sentido, a necessidade de "[...] um melhor reconhecimento da ação sindical em nível mundial, continental e nacional" (GAULEJAC, 2020, p. 306) e local. Embora pense que aí, no âmbito sindical, também se faz imprescindível uma reinvenção que conduza à criação de "[...] dispositivos que protejam os trabalhadores diante dos efeitos nefastos da flexibilidade." (Ibid., p. 306)

Compreendendo este momento de conclusão da tese como o encerramento de mais um ciclo da minha vida, lanço às interpretações de outrem a minha interpretação que defende a possibilidade de refiguração da vida-profissão mediante a escrita de si. E estou certa de que continuarei a refigurar a minha vida-profissão por meio dela.

Derradeiramente, gostaria de dizer que minha tese é um convite para conhecermos (as) relações existentes entre processos de adoecimento e condições de trabalho, investigando (as) vinculações ente o pessoal e o profissional, o individual e o coletivo, o singular e o plural, na trama temporal entre passado, presente e futuro.

[...] Afinal, as bibliotecas estão cheias de livros não lidos, que, no entanto, têm uma configuração bem desenhada e que não refiguram nada. [...] sem leitor que o acompanhe, não há ato configurante em obra no texto; e sem leitor que se aproprie dele, não há nenhum mundo desdobrado diante do texto.

Ricouer (2012, p. 280)

REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: https://sistemas.vilavelha.es.gov.br/qualificalideres/Content/material/Dicionario-de-Filosofia.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.

ALEJANDRO, Manuel; Magdalena, Ana; Coelho, Paulo. Eu sou rebelde. Disponível em: https://www.letras.mus.br/lilian/1033619/. Acesso em: 29 set. 2020.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2018.

ALVES, Rubem. **Palavras para desatar nós**. 8ª reimpressão. Campinas, SP: Papirus, 2019.

ALVES, Paulo Cesar. **A Experiência da Enfermidade**: Considerações Teóricas. *In*: **Cad. Saúde Públ**., Rio de Janeiro, jul/set, 1993, p. 263-271.

AMORIM-JUNIOR, Cléber Nilson. **Segurança e saúde no trabalho**: princípios norteadores. São Paulo: LTr, 2017.

ANDERSEN, Hans Christian. **O patinho feio.** Tradução de Mary França e Eliardo França. Em comemoração aos 200 anos do nascimento de Hans Christian Andersen. São Paulo: Editora Ática, 1992.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **O futuro do trabalho**. 2015. Vídeo do YouTube: Disponível em: *In*: Escola do governo do Estado de São Paulo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pf0CtWJfVuE. Acesso em: 6 out. 2019.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização à flexibilidade toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2019.

APPLE, Michel. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Cad. Pesq**. São Paulo (60), fev. 1987, p. 3-14. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/768.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

APPLE, M. W. **Poder, significado e identidade**: ensaios de estudos educacionais críticos. Tradução de Ana Paula Barros e Cecília Mendes. Porto: Porto Editora, 2003.

ARANGO, Gabriel Jaime Murillo. Vivir para educar(se): una experiencia en busca de narrador. **Revista @mbienteeducação**, V.12, n. 2, 2019, p. 33-49. Disponível em: https://www.researchgate.net/search/publication?q=Vivir+para+educar%28se%29%3A+una+experiencia+en+busca+de+narrador. Acesso em: 27 set. 2020.

ARAÚJO, Tânia Maria de.; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *In*: **Educ. Soc**., Campinas, V. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/83. Acesso em: 17 set. 2020.

ARAUJO, Tânia Maria de.; *et al*. Aspectos psicossociais do trabalho e transtornos mentais comuns entre trabalhadores da saúde: contribuições da análise de modelos combinados. **Rev. bras. epidemiol**. [*on-line*]. 2016, vol. 19, n. 3, p. 645-657. ISSN 1980-5497. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-5497201600030014. Acesso em: 25 set. 2020.

ARAÚJO, Tânia Maria de.; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *In*: **Cad. Saúde Pública**, Rio de janeiro, 35, Suplemento 1, 2019, p. 1-14. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csp/v35s1/1678-4464-csp-35-s1-e00087318.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy D.; AKERT, Robin M. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *In*: **Educ. Soc**., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 maio 2020.

AYRES, José Ricardo C. M. Uma Concepção Hermenêutica de Saúde. PHYSIS: **Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17(1), p. 43-62, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a04.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

BAHIA. Plano Estadual de Educação (PEE). Disponível em: http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0. Acesso em: 27 set. 2020.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003. Disponível em: https://docero.com.br/doc/cv8n. Acesso em: 29 set. 2020.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTO, Lilian. **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; ET AL. Saúde e gestões do trabalho docente: uso e saberes. BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTO, Lilian. **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 117-131.

BATISTA, Analia Soria; Codo, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. *In*: Codo, W. (Coord.). **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 60-85.

BATISTELLA, Carlos. **Abordagens Contemporâneas do conceito de Saúde**. 2007, p. 51-86. Disponível em: http://dihs.ensp.fiocruz.br/documentos_dihsadmin/Batistella,_Carlos_-_Abordagens_Contempor%C3%A2neas_do_Conceito_de_Sa%C3%BAde.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar,1998.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. A síndrome de Burnout. *In*: GOIÁS. **Saúde mental no trabalho**: coletânea do fórum de saúde e segurança no trabalho do Estado de Goiás / coordenação geral, Januário Justino Ferreira; coordenação científica, Laís de Oliveira Penido. – Goiânia: Cir Gráfica, 2013, p. 389-402.

BERTEAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Montero. - São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *In*: **Vade Mecum Saraiva Compacto**. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Plano Plurianual da União (PPA) para o período de 2012 a 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12593.htm. Acesso em: 23 jun. 2018**.**

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em: 23 jun. 2018**.**

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Atualizada em 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8213-24-julho-1991-363650-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 16 maio 2021.

BRITO, Jussara; NEVES, Mary Yale. As relações de gênero e os mundos do trabalho. *In*: **Caderno de textos**: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas/ Jussara Brito, Mary Yale Neves e Milton Athayde (Orgs.). – Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/rosic/Downloads/silo.tips_caderno-de-textos-programa-de-formaao-em-saude-genero-e-trabalho-nas-escolas-2-ediao.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

BUENO, Belmira Oliveira, et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, S. Paulo, 4(1/2), p. 299-318, 1993. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34482. Acesso em: 23 maio 2020.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. O desenvolvimento da personalidade. As sete etapas da vida: a construção da identidade na dimensão simbólica. Disponível em: http://www.carlosbyington.com.br/site/wp-content/themes/drcarlosbyington/PDF/pt/o_desenvolvimento_da_personalidade_e_as_sete_etapas_da_vida.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. 1ª edição. 5ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2019.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CARTA CAPITAL. **Diferença de IDH entre regiões metropolitanas cai na última década**. 2014. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/diferenca-de-idh-entre-regioes-metropolitanas-do-pais-cai-na-ultima-decada-1254/. Acesso em: 26 set. 2020.

CARVALHO, Carlos Alberto de; SANT’ANA, Guilherme Antônio Carneiro de. *In*: C&S – São Bernardo do Campo, v. 35, n. 1, p. 227-250, jul./dez. 2013. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/pensando/article/download/918/1414. Acesso em: 27 out. 2021.

CARVALHO, Rita Lee Jones de. Ovelha negra da família. Disponível em: https://www.letras.mus.br/rita-lee/48516/. Acesso em: 29 set. 2020.

CHARON, Rita. **O corpo que se conta**: por que a medicina e as histórias precisam uma da outra. São Paulo: Letra e Voz, 2015.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. - Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CNTE/UFMG. Questionário: Mudanças Educacionais derivadas da pandemia da COVID-19. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpQ5mqd3hboh1fyM9nsW4fOUN1alHDEm_Uq4WWeR7Hdlaogg/viewform. Acesso em: 26 set. 2020.

CNTE/UFMG. Resumo técnico da pesquisa "Trabalho docente em tempos de pandemia, 2020b. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/esforce/pdf/ResumoTecnico_PesquisaTrabalhoDocenteECovid_07julho.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

COAD. Direito do Trabalho. Disponível em: http://www.coad.com.br/home/noticias-detalhe/99567/justica-do-trabalho-reconhece-relacao-de-emprego-entre-motorista-e-uber-na-modalidade-intermitente. Acesso em: 17 maio 2021.

CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COULON, Alain. Etnometodologia e pesquisa qualitativa em saúde: observar, ouvir, descrever. In: **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp**., Salvador, v. 28, n. 56, p. 33-43, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7833. Acesso em: 26 set. 2020.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. *In*: **Revista Patrimonio e Memória.** UNESP – FCLAs – CEDAP, v.3, n.1, 2007, p. 45-62. Disponível em: http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/8/455. Acesso em: 17 maio 2021.

CYRULNIK, Boris. **Los patitos feos:** la resiliencia – una infancia infeliz no determina la vida. Traducción de Maria Pons Irazazábal. Edição em formato digital. Barcelona: Debols!llo clave, 2013.

DAVID, Susan. **Agilidade emocional**: abra sua mente, aceite as mudanças e prospere no trabalho e na vida. Tradução Claudia Gerpe Duarte, Eduardo Gerpe Duarte. São Paulo: Cultrix, 2018.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez – Oboré, 2002.

DEJOURS, Christophe. Por um Trabalho, Fator de Equilíbrio. **RAE-Revista de Administração de Empresas,** vol. 33, n. 3, maio-jun. 1993, p. 98-104. Disponível em: https://rae.fgv.br/rae/vol33-num3-1993/por-trabalho-fator-equilibrio. Acesso em: 27 set. 2020.

DEJOURS, Christophe. Inteligência prática e sabedoria prática: duas dimensões desconhecidas do trabalho real. *In*: LANCMAN, S.; SNELWAR, L. I. (Org.). Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília, DF: Paralelo 15, 2004a. p. 277-299. Disponível em https://www.academia.edu/35363137/DEJOURS_Da_Psicopatologia_a_psicodinamica_do_trabalho_PDF. Acesso em: 27 set. 2020.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. In: **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34, Set./Dez. 2004b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132004000300004. Acesso em: 27 set. 2020.

DEJOURS, Christophe. **O fator humano**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017a.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017b.

DEJOURS, Christophe. Avaliação do trabalho submetida à prova do real: crítica aos fundamentos da avaliação. *In*: SZNELWAR, Laerte Idal; MASCIA, Fausto Leopoldo (orgs). **Cadernos de TTO (Trabalho, Tecnologia e Organização), 2**. 2ª reimpressão. São Paulo: Blucher, 2014. p. 31-125.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006, p. 359-371. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 maio 2020.

DELORY-MOMBERGER , Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN, 2014b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A experiência da doença: um tocar do existir. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 46, maio/ago. 2016a, p. 25-31.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *In*: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016b, p. 133-147. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/2526/1711. Acesso em: 29 set. 2020.

DIÁRIO AUTOBIOGRÁFICO (DIÁRIO I) DE RS, 2019-2020.

DIÁRIO DE PESQUISA-FORMAÇÃO DE BS, 2019.

DIÁRIO DE PESQUISA-FORMAÇÃO DE SC, 2019.

DIÁRIO DE PESQUISA-FORMAÇÃO DE RS, 2019.

DIÁRIO DE PESQUISA-FORMAÇÃO DE SP, 2019.

DIÁRIO DE PESQUISA-FORMAÇÃO DE VP, 2019.

DIAS, Matheus Felipe Gomes. Uberização: reflexos da precarização do trabalho no século XXI. *In*: **Rev. Boletim de Conjuntura (BOCA)**. Boa Vista, ano II, vol. 4, n. 10, 2020, p. 05-10. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/UberizacaoTrabalho/3107. Acesso em: 13 jan. 2021.

DIEESE. PEC 287: A minimização da Previdência pública. Número 168, Janeiro 2017 Atualizada em 06/03/2017. Disponível em: https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec168Pec.pdf. Acesso em: 23 jun. 2018.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução: Maria Nóvoa. Natal, RN: EDUFRN, 2014, p. 177-210.

DUNKER, Christian. Introdução. *In*: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo horizonte: Autêntica, 2020, p. 9-13.

DUNKER, Christian, et al. Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira. In: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo horizonte: Autêntica, 2020, p. 215-254.

DUNKER, Christian. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. 1ª edição. 5ª reimpressão. São Paulo: Boitempoo, 2015.

DOURADOS NEWS. Famoso na década de 1980, personagem Fofão completa 30 anos. Disponível em: https://www.douradosnews.com.br/noticias/brasil/famoso-na-decada-de-1980-personagem-fofao-completa-30-anos/518969/. Acesso em 25 set. 2020.

DUARTE, Fernanda Sousa; CASTRO, Thíele da Costa Müller. Clínica das patologias com professores da rede pública do Distrito Federal. In: MENDES, Ana Magnólia; BOTTEGA, Carla Garcia; CASTRO, Thíele da Costa Müller (orgs). **Clínica psicodinâmica do trabalho de professores**: práticas em saúde do trabalhador. Curitiba: Juruá, 2014.

Escritos de Louis Le Guillant: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho. Organização e apresentação de Maria Elizabeth Antunes Lima. Tradução de Guilherme Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar em espaço especulativo do ato investigativo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 549-584.

EPICTETO. A arte de viver: o manual clássico da virtude, felicidade e sabedoria. *In*: **Epicteto**: uma nova interpretação de Sharon Lebell. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ESTEVE, José. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2008, p. 93-124.

ESTEVE, José M. Bienestar y Salud docente. In: Protagonismo docente en el cambio educativo; **Revista PRELAC**, Vol.1, 2005, p. 116-133. Disponível em: https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/bienestar_salud_docente_esteve.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

ESTEVE, José M. **El malestar docente**. 6ª reimpressão. Barcelona: Paidós, 2011.

FABRE, Michel. “Fazer de sua vida uma obra”. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p. 347-368, abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a16.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

FACAS, Emílio Peres; et, al. Trabalho e riscos de adoecimento em professores de uma unidade federativa do Brasil. *In*: FREITAS, Lêda Gonçalves de (cord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013b, p. 93-105.

FERREIRA, Debora Carvalho, et al. A experiência do adoecer: uma discussão sobre saúde, doença e valores. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Minas Gerais, 38(2), p. 283-288, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbem/v38n2/a16v38n2.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

FORNARI, Liege Maria Sitja. Uma maneira singular de estar no mundo - ser professor. 2009. 318f. **Tese** (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11746/1/Liege%20Fornari%20parte%201.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros:** curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. 1ª edição. 3ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 15ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **Michel Foucault:** Ditos e escritos, volume 5: ética, sexualidade e política. Organização de Maneol de Barros Motta. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017b, p. 141-157.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3ª edição. 4ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

FRANCO; Cartografias do Trabalho e Cuidado em Saúde. *In*: **Revista Tempus - Actas de Saúde Coletiva**. Disponível em: https://www.academia.edu/31805202/Cartografias_do_Trabalho_e_Cuidado_em_Sa%C3%BAde. Acesso em: 16 maio 2021.

FREITAS, C. E. S. **Trabalho docente e saúde**: efeitos do modelo neoliberal. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2013a.

FREITAS, Lêda Gonçalves de (cord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013b.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (cord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013b, p. 35-47.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização**. Tradução de Paulo César de Souza. 1ª edição (2011). São Paulo: Penguin Classics & Companhia das Letras, 2020.

GALVÃO, Izabel; *et al*. Abertura das práticas da intervenção social ao território: um dispositivo de pesquisa e formação. In: **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 19-29, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/382. Acesso em; 26 set. 2020.

GASPARINI, Sandra. M.; BARRETO, Sandhi. M.; ASSUNÇÃO, Ada. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai./ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2018.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAULEJAC, Vicent de. **Gestão como doença social:** ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Tradução de Ivo Storniolo – Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2020.

GAULEJAC, Vicent de. **La historia que heredamos**: novela familiar y trayectoria social. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Nuevo Extremo, 2018. Libro digital, EPUB.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Foco**: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso. Tradução de Cássia Zanon. 1ª edição. 21ª reimpressão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

GRAFHO. Linhas de pesquisa. Disponível em: http://www.grafho.uneb.br/novo/quem-somos/linhas-de-pesquisa/ Acesso em: 17 maio 2021.

GRAFHO. Linhas de pesquisa 4: Narrativas (auto)biográficas e saúde. Disponível em: http://www.grafho.uneb.br/novo/quem-somos/linhas-de-pesquisa/linha-de-pesquisa-4/ Acesso em: 17 maio 2021.

GUATTARI Félix, ROLNIK Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTO, Lilian; BARROS, Maria Elizabeth Barros de BARROS. Introdução. *In*: Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTO, Lilian. **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 23-24.

HELMAN, Cecil G. **Cultura, Saúde e Doença**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÂO, Maria Helena Menna (orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegra: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 89-103.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 31-63.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados Brasileiros**.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. IN: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 79-110.

IBGE. Valença. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/valenca/panorama. Acesso em: 26 set. 2020.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie Christine. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si. *In*: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a, p. 171-192.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso – 2.ed.rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KAFKA, Franz. **A metamorfose.** Tradução e posfácio de Modesto Carone. — São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Disponível em: http://libarch.nmu.org.ua/bitstream/handle/GenofondUA/17745/a73d7c8fcff515d23c71ec36d79f3dd0.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 set. 2020.

LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente, precarização e quadros de adoecimento. **Revista da FAEEBA:** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 117-128, jul./dez. 2008.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicologia** USP, São Paulo, 2002, Vol. 13, No.2, 243-276. Disponível em: < Http://Www.Scielo.Br/Pdf/Cp/N118/16830.Pdf> Acesso em: 22 jun. 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. 1ª ed. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LE BRETON, David. **Antropologia da dor**. Tradução de Iraci D Poleti. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LE BRETON, David. **Desaparecer de si**: uma tentação contemporânea. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LE BRETON, David. **Antropologia das emoções**. Tradução de Luís Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LECHNER, Elsa. Narrativas autobiográficas e transformações de si: devir identitário em acção. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÂO, Maria Helena Menna (orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegra: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 171-182.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. Saúde como Negação da Negação: uma perspectiva dialética. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17(1): 15-28, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a02.pdf Acesso em: 23 maio 2020.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução de Luigi Dei Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LEVI, Primo. **A tabela periódica**. Tradução de Luiz Sergio Henriques. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

LIMA, Maria Elizabete Antunes (organização e apresentação). **Escritos de Louis Le Guillant**: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Memória e estudos autobiográficos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 225-242.

LOPONTE, Luciana Gruppelli**.** Escritas de si (e para os outros) na docência em arte. **Revista Educação**. Santa Maria, RS, 31 (2), s/p, 2006. Disponível em: file:///D:/Desktop/tese%20%20doutorado/__%20Revista%20do%20Centro%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20__.html. Acesso em: 3 jan. 2019.

LOUZADA, Ana Paula; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Trabalho docente: entre prescrições e singularidades. *In*: BARROS, Maria Elizabeth Barros de;

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTO, Lilian (orgs.). **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. (71-99).

MALAGRIS, Lucia Emmanoel Novaes; PACHECO, Diego dos Santos Gonçalves. Hipertensão arterial. *In*: CARVALHO, Marcele Regine de; MALAGRIS, Lucia Emmanoel Novaes; RANGÉ, Bernard P. **Psicoeducação em terapia cognitivo-comportamental.** 1ª reimpressão. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2020, p. 188-197.

MANACORDA, Mário Alighiero**. História da educação**: Da antiguidade aos nossos dias. 13ª edição. São Paulo: autores associados, 2010.

MARCHESI, Álvaro; Martín, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança.** Tradução de Fátima Murad. Porto alegre: Artmed, 2003.

MARGOTO, Lilian. **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 117-131.

MASCARENHA, Morgana Santana; ARAÚJO, Tânia Maria de; SANTOS, Kionna Oliveira Bernardes. Aspectos psicossociais do trabalho e transtornos mentais comuns entre docentes. *In*: **Anais** do X SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO – ISSN 2219-6854 - Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa. Eixo 7, 2014.

MENDES, Ana Magnólia; DUARTE, Fernanda Sousa. Notas sobre o percurso teórico da psicodinâmica do trabalho. *In*: FREITAS, Lêda Gonçalves de (cord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013b, p. 13-24.

MOREIRA, Adriana Belmonte. **Corpo, saúde e medicina**: a partir da filosofia de Nietzsche. 2006. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGEduC, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-26112007-140043/publico/TESE_ADRIANA_BELMONTE_MOREIRA.pdf. Acesso em: 2 jul. 2020.

MORETTO, Maria Lívia Tourinho. Adoecimento e fracasso: ser feliz é preciso. Viver não é preciso? In: QUAYLE, Julieta (org.). **O adoecer**. São Paulo: Editora dos editores, 2019, p. 29-38.

MUÇOUÇAH, Paulo. Saúde e bem-estar. Disponível em: http://docplayer.com.br/67837026-O-trabalho-decente-e-a-agenda-2030-de-desenvolvimento-sustentavel.html. Acesso em: 26 set. 2020.

NASCIMENTO, Débora Maria do. Pesquisa e ensino na perspectiva colaborativa e reflexiva: análise de práticas. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/4023 Acesso em: 22 nov. 2021.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2ª edição. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 11-30.

NUNES, Amanda. A ditadura do corpo perfeito. 2014. Disponível em: https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/03/ditadura-corpo-perfeito.html. Acesso em: 30 set. 2020.

OGDEN, Jane. **Psicologia da Saúde**. Manuais universitários 11. 2ª ed. Lisboa, Portugal: CLIMEPSI EDITORES, 2004.

OLINDA, EMB; PINTO, ECB. O círculo reflexivo biográfico na pesquisa com jovens da periferia de Maracanaú-CE. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 263-286 mai/ago 2019. Disponível em: http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/viewFile/718/675. Acesso em: 17 set. 2020.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC, 2010. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf. Acesso em: 18 julho 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. (Orgs). **Trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Condições de trabalho docente**. Disponível em: https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente/. Acesso em: 17 maio 2021.

OMS. Saúde Mental. Disponível em: https://www.who.int/topics/mental_health/es/. Acesso em: 10 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Dia Mundial da Saúde Mental 2017 - Saúde mental no local de trabalho. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/world-mental-health-day/2017/es/. Acesso em: 10 jan. 2019.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. **[Entre]vista**: a escuta revela. Prefácio: Augusto César Rios Leiro. Salvador: EDUFBA, 2011.

OPAS/BRASIL. Saúde do Trabalhador. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=378:saude-do-trabalhador&Itemid=595. Acesso em: 10 jan. 2019.

PARRA, Gabriel. Educación, reforma y sociedad del conocimiento: Una visión de la reforma educativa desde el Paradigma Político Estratégico. *In*: **La universidad se reforma V**, 2006. Disponível em: http://150.185.8.110/index.php?option=com_fabrik&task=plugin.pluginAjax&plugin=fileupload&method=ajax_download&element_id=22&formid=2&rowid=24&repeatcount=0. Acesso em: 26 set. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *In*: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.27, n.01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/382. Acesso em: 26 set. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação:1 do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: Acesso em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

PENNEBAKER, James W.; SEAGAL, Janel D. Forming a Story: The Health Benefits of Narrative. **Journal of clinical psychology**, Vol. 55(10), 1243–1254, 1999. Disponível em: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.58.8591&rep=rep1&type=pdf. Acesso em: 11 dez. 2018.

PENNEBAKER, James W. **Abra o seu coração**: o poder de cura através da expressão das emoções. Tradução: Inês Antônia Lohbauer. São Paulo: Editora Gente, 2006.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício Docente:** posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araquara, SP: Junqueira&Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.

PEREIRA, Gustavo Freitas. A grande saúde em Nietzsche. **Argumentos**: Revista de Filosofia. Fortaleza, ano 11, n. 21, p. 109-119, jan.-jun. 2019. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/41047. Acesso em: 2 de jul. 2020.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: TRIOM, 2004.

PINEAU, Gaston. Gêneros, gerações, infâncias e famílias: perspectivas (auto)biográficas. *In*: EGGERT, Edla; FISCHER, Beatriz Daudt (orgs.). **Gênero,**

geração, infância, juventude e família. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

PPGEDUC/UNEB. Linhas de Pesquisa. Disponível em: http://www.ppgeduc.uneb.br/index.php/linhas-de-pesquisa/. Acesso em: 17 maio 2021.

QUAYLE, Julieta (org.). **O adoecer**. São Paulo: Editora dos editores, 2020.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

RAINWATER, Janette. **Você é responsável**: guia de autoterapia. São Paulo: Summus, 1987.

RAMAZZINI, Bernardino. **As doenças dos trabalhadores** [texto] / Bernardino Ramazzini: tradução de Raimundo Estrêla. – 4. ed. – São Paulo: Fundacentro, 2016.

RAMOS, Michael Daian Pacheco; SOUZA, Elizeu Clementino de. Condições de trabalho docente de professores do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia: diálogos sobre escolaridade, formação acadêmica e situação funcional. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/284/original/Trabalho_Completo_Red_Estrado_2017_19_06_17.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

RAZÃO INADEQUADA. Micropolítica. Disponível em: https://razaoinadequada.com/fundamentos/micropolitica/. Acesso em: 23 set. 2020.

REBOLO, Flavinês. Do mal-estar docente ao abandono da profissão professor: a história. **Série-Estudos...** Campo Grande, MS, n. 33, p. 143-163, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/85/176. Acesso em: 21 maio 2019.

Retratos da escola.v.6, n.11, p. 379-390, jul/dez. 2012.

RICOEUR, Paul. Narrative Identity. **Philosophy Today**, 35:1, p. 73-81, 1991. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/24868946/Paul-Ricoeur-Narrative-Identity. Acesso em: 27 out. 2017.

RICOUER, Paul. **Compreensão de si e história**. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/autocomprehensio_et_histoire?web=1&wdLOR=cE2C0DAAA-925B-495E-9D63-F1B84E6346A1. Acesso em: 17 maio 2021.

RICOUER, Paul. **Identidade frágil**: respeito pelo outro e identidade cultural. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/identidade_fragil?web=1&wdLOR=c5C22EB32-67C7-47F4-9831-7CC1D8FE817D. Acesso em: 17 maio 2021.

RICOUER, Paul. **O bom uso das feridas da memória**. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/o_bom_uso_das_feridas_da_memoria. Acesso em: 17 maio 2021.

RICOUER, Paul. **O sofrimento não é a dor**. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/o_sofrimento_nao_e_a_dor. Acesso em: 18 maio 2021.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução: Alain François [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** 1: a intriga e a narrativa histórica. Tradução de Claudia Berliner. 2ª tiragem. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2012a.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** 2: a configuração do tempo na narrativa de ficção. Tradução de Claudia Berliner. 2ª tiragem. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2012b.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 3**: o tempo narrado. Tradução de Claudia Berliner. 2ª tiragem. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2012c.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. 2ª reimpressão. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução de Ivone C. Benedetti. 2ª tiragem. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2019.

RIEFF, David. Prefácio. In: SONTAG, Susan. **Diários II**: 1964-1980. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ROBALINO, Magaly. A saúde e o trabalho na educação da América Latina. In: **Condiciones de trabajo y salud docente** OREALC / UNESCO, Santiago de Chile, Chile, octubre 2005, p. 315-325.

ROBALINO, M. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; VIEIRA, Lívia Fraga. (Orgs). **Trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 371-397.

RODRIGUES, Cristiane de Figueiredo Vasconcellos. Doenças dermatológicas. In: CARVALHO, Marcele Regine de; MALAGRIS, Lucia Emmanoel Novaes; RANGÉ, Bernard P. **Psicoeducação em terapia cognitivo comportamental**. 1ª reimpressão. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2020.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. 2ª edição. São Paulo:n-1 edições, 2018.

ROSEMBERG, Dulcinea Sarmento; et al. Diálogos sobre readaptação profissional em educação. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lúcia

Coelho; MARGOTO, Lilian. **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 159-178.

SACKS, Oliver. **Sempre em movimento**: uma vida. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SAMS, Jamie. **As cartas do caminho sagrado**: a descoberta do ser através dos ensinamentos dos índios norte-americanos. Tradução de Fábio Fernandes. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SANTOS, Geisa Arlete do Carmo. **Histórias de vida e o abandono da profissão docente**: entre partidas e chegadas. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador.

SANTOS, Cheristianne Mariani Lucas dos; et al. O programa de formação e investigação em saúde e trabalho: a construção do conceito de saúde entre professores de escolas públicas do município de Serra/ES. *In*: BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTO, Lilian. **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 101-116.

SINEPE/RS. **Pesquisa mostra o sentimento de professores em meio à pandemia do coronavírus**. Disponível em: https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/pesquisa-mostra-o-sentimento-de-professores-em-meio-a-pandemia-do-coronavirus. Acesso em: 26 set. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DERMATOLOGIA - SBD. Disponível em: https://www.sbd.org.br/dermatologia/unhas/doencas-e-problemas/psoriase/94/. Acesso em: 8 maio 2020.

SÊNECA, Lúcio Anneo. **Aprendendo a viver**. Tradução de Lúcia Sá Rabello. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

SINDSAÚDE DF. **Reforma Administrativa reduz o número de carreiras e aposta na meritocracia**. Disponível em: https://sindsaude.org.br/noticias/servidor/reforma-administrativa-reduz-o-numero-de-carreiras-e-aposta-na-meritocracia/. Acesso em: 29 set. 2020.

SILVA, E. P. Sofrimento psíquico no trabalho do professor da universidade pública. In: Freitas, L. G. de. **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013, p. 71-92.

SILVA, Edileide M. Antonino da. Mal-estar na escola: marcas da contemporaneidade. *In*: **Psicanálise e Educação**: (im)passes subjetivos contemporâneos. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013, p. 175-191.

SMARTLAB. Brasil. Frequência de Afastamentos – INSS. Disponível em: https://smartlabbr.org/sst/localidade/0?dimensao=frequenciaAfastamentos. Acesso em: 17 maio 2021.

SONTAG, Susan. **A Doença como metáfora.** Tradução de Márcio Ramalho. — Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. (Coleção Tendências; v. n. 6).

SONTAG, Susan. **Diários**: 1947-1963. Organização e prefácio de David Rieff. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SONTAG, Susan. **Diários II**: 1964-1980. Organização e prefácio de David Rieff. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. IN: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 89-110.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Escola: uma organização multiprofissional. *In*: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 122- 136.

SORATTO, Lúcia; RAMOS, Fernanda. Burnout e relações sociais no trabalho. IN: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 272- 277.

SOUSA, Rosiane Costa de. **Professoras de classes multisseriadas**: condições de trabalho docente no território de identidade do baixo sul baiano. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/02/DISSERTA%C3%87%C3%83O-DE-ROSIANE-COSTA-DE-SOUSA-2015.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

SOUSA, Rosiane Costa de; SOUZA, Elizeu Clementino de. Como vai a saúde, professora? Condições de trabalho docente no contexto da multissérie. **Anais** do III Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica (ISSN 2446-5194), UNEB. Salvador, 2017, p. 446-462. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0ByNLmv5aZLadeEs1Qi1KQjN3Nnc/view. Acesso em: 26 set. 2020.

SOUSA, Rosiane Costa de. **(Auto)regulação da saúde-doença**: Refiguração da vida-profissão de professoras do Território de Identidade do Baixo Sul Baiano. 2018. 151f. Relatório de qualificação (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, narrativas, conhecimento de si, representações da docência. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 387-417.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Histórias a contrapelo: escritas de si, (auto)biografia e formação de leitores. **Anais**. Colloque international (1986-2007): Le biographique, la réflexivité et les temporalités- Articuler langues, cultures et formation,Tours/França, 2007. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss07_04.pdf Acesso em 17 mai. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014, educação. ISSN: 0101-9031. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344. Acesso em: 21 nov. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Existir para resistir: (auto)biografia, narrativas e aprendizagens com a doença. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 46, p. 25-31, mai./ago, 2016. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/2698/1827. Acesso em: 15 mar. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O que será que será? Estigmas, refiguração identitária e narrativas biográficas. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin; LOPES, Celi Espasadin. **Vida, narrativa e resistência**: Biografização e empoderamento. Curitiba: CRV, 2018, p. 43-62.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOURETTE-TURGIS, Catherine; PEREIRA-PAULO, Lennize. Reconhecer a experiência e a expertise do doente: um dispositivo inovador: a universidade dos pacientes. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 46, p. 33-44, maio/ago. 2016. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2699 Acesso em: 10 dez. 2019.

VALE, Natália do. **Estafa**: entenda seus sintomas e veja tratamentos. 2017. Disponível em: https://www.minhavida.com.br/saude/materias/10488-estafa-entenda-seus-sintomas-e-veja-tratamentos. Acesso em: 25 set. 2020.

VASQUES-MENEZES, Iône; SORATTO, Lúcia. Burnout e suporte social. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 267-271.

VALENÇA. **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)**. Disponível em http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=BA&tipoinfo=1. Acesso em: 4 fev. 2018.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

WINNICOTT, Donald W. **Os bebês e suas mães**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YOUNG, Jeffrey E. **Terapia cognitiva para transtornos da personalidade**: uma abordagem focada no esquema. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZIHLMANN, Karina Franco; MOREIRA, Fabiano de Abreu. Desafios atuais da prevenção ao HIV/Aids e o olhar da psicanálise diante das estratégias de prevenção combinada. *In*: QUAYLE, Julieta (org.). **O adoecer**. São Paulo: Editora dos editores, 2020, p. 61-84.

ZIMERMAN, David E. **Os quatro vínculos**: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: https://docero.com.br/doc/5vvn1s. Acesso em: 7 jun. 2020.

ANEXO 1: DOCUMENTOS SUBMETIDOS AO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

PPGEduC

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO PARTICIPANTE
(instituição vinculada sediadora ou pesquisada)

Eu, DANIEL ALVES DOS REIS, matrícula 2707/2018, Secretário(a) de Educação no Município de Valença/BA, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) **Rosiane Costa de Sousa** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **"Condição de saúde-doença de professoras em escolas rurais: por uma cultura do cuidado de si no exercício da profissão docente"**, DECLARO estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96 e estar ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

PPGEduC

Valença, 01 de março de 2018

.....

Assinatura e carimbo do responsável institucional

DANIEL ALVES DOS REIS
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DECRETO 2 707/2018

Gabinete da Reitoria | UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PPGEduC/UNEB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

(REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VALENÇA -BA)

Autorizo o (a) pesquisador/a **Rosiane Costa de Sousa** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **Reconfiguração da vida pela abordagem (auto)biográfica: condições de trabalho docente e processos de adoecimento** o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 28 de AGOSTO de 2019

Assinatura e carimbo do
responsável institucional

DANIEL ALVES DOS REIS
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DECRETO 2 707/2018

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

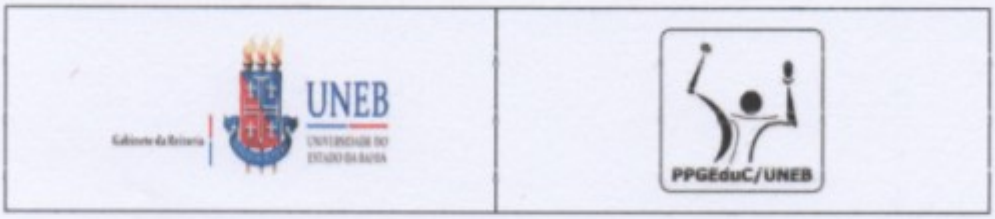
Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **Reconfiguração da vida pela abordagem (auto)biográfica: condições de trabalho docente e processos de adoecimento**, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Salvador, 24 de março de 2020

Rosiane Costa de Sousa

Assinatura do responsável pelo projeto



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado **RECONFIGURAÇÃO DA VIDA PELA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA: condições de trabalho docente e processos de adoecimento**, vinculado à instituição Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador, 09 de abril de 2020.

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
ROSIANE COSTA DE SOUSA (ORIENTANDA)	Rosiane Costa de Sousa
ELIZEU CLEMENTINO DE SOUSA (ORIENTADOS)	Elizeu Clementino de Sousa

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada RECONFIGURAÇÃO DA VIDA PELA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA: condições de trabalho docente e processos de adoecimento, cujos dados serão coletados através de diários (método (auto)biográfico), na Rede Municipal de Educação de Valença/BA, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a Dr. Elizeu Clementino de Souza. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 09 de abril de 2020

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
ROSIANE COSTA DE SOUSA	Rosiane Costa de Sousa
ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA	Elizeu Clementino de Souza

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

PPGEduC

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL
(instituição vinculada ou proponente)

Eu, Adelaide Rocha Badaró, matrícula 74001110-3, Diretor(a) do Departamento de Educação, Campus I Salvador, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora **Rosiane Costa de Sousa** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa do doutorado intitulado **Reconfiguração da vida pela abordagem (auto)biográfica: condições de trabalho docente e processos de adoecimento,** o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é co-responsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Salvador/BA, 29 de agosto de 2019.

Adelaide Rocha Badaró
Diretora

PROFª MA ADELAIDE ROCHA BADARÓ
DIRETORIA DO DEDC I / UNEB
Port. 1.646/2018- D O E 18/09/2018
Mat. 74001110-3

MINISTÉRIO DA SAÚDE – Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:
Reconfiguração da vida pela abordagem (auto)biográfica: condições de trabalho docente e processos de adoecimento

2. Número de Participantes da Pesquisa: 5

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
ROSIANE COSTA DE SOUSA

6. CPF:	7. Endereço (Rua, n.º):		
943.758.015-49		RUA DEOCLECIANO	
8. Nacionalidade:	9. Telefone:	10. Outro Telefone:	11. Email:
BRASILEIRO	(75) 9975-5826		rosicosta@hotmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 06 / 04 / 2020

Rosiane Costa de Sousa
Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão:
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	14.485.841/0022-75	
15. Telefone:	16. Outro Telefone:	
(07) 3281-6155		

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Maria da Conceição Alves Ferreira CPF: 473.588.405-00

Cargo/Função: Diretora temporária

Maria da Conceição Alves Ferreira

Data: 06 / 04 / 2020
Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gabinete da Reitoria UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	PPGEduC/UNEB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F ( ) M ( )

Data de nascimento: _____/____/_____.

Endereço: _____. Complemento:_____

Bairro: _____ Cidade: Valença (BA) CEP: 45400-000

Telefone: _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

V. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

RECONFIGURAÇÃO DA VIDA PELA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA: condições de trabalho docente e processos de adoecimento

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Rosiane Costa de Sousa

Cargo/Função: Doutoranda
Orientador: Elizeu Clementino de Souza

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "Reconfiguração da vida pela abordagem (auto)biográfica: condições de trabalho docente e processos de adoecimento", de responsabilidade da pesquisadora Rosiane Costa de Sousa, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que tem como objetivo investigar a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho de professores da Rede Municipal de Valença (BA) com o intuito de, por meio da abordagem autobiográfica, possibilitar a reconfiguração da vida-profissão.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para o campo da atuação profissional e para formação de professores, afinal os achados poderão servir como fonte para o enfrentamento/evitamento de processos de adoecimento causados e/ou intensificados pelas condições de trabalho e para reflexões sobre modos de convivência/aprendizagens com a doença. Caso aceite, o(a) senhor(a) irá participar de uma pesquisa (auto)biográfica tendo como dispositivo metodológico central a escrita de si como meio de apreensão/compreensão das relações existentes entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Valença. Essa investigação se dará em duas etapas, a saber: 1) identificação de situações que provocam adoecimento relacionadas às condições de trabalho, análise de causas e consequências da doença para o exercício docente; 2) movimento de reconfiguração da minha vida-profissão com a criação de modos de convivência com a doença e estratégias de cuidado de si. Nas duas etapas, será aplicado o dispositivo metodológico, "diário de (auto)pesquisa-formação". A primeira etapa é composta de três tempos: TEMPO 1 (1 encontro): Convite para participar da pesquisa, com a apresentação da metodologia; TEMPO 2 (3 meses): escrita do diário de (auto)pesquisa-formação; TEMPO 3: coleta dos diários e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na segunda etapa, apresentarei um movimento de reconfiguração da minha vida-profissão mediante abordagem (auto)biográfica, sob a perspectiva de elaboração de estratégias de evitamento/enfrentamento dessas situações causadoras de adoecimento/mal-estar, com a criação de estratégias de convivência e aprendizagem com a doença numa perspectiva de ideação da cultura do *cuidado de si.* No processo da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2006) dos diários de (auto)pesquisa-formação, por meio de leituras cruzadas dos dados biográficos, destacarei as categorias relevantes no âmbito da narrativa sobre a relação entre processos de adoecimento e condições de trabalho docente.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza (auto)biográfica que tem como dispositivo metodológico a escrita de si, na qual a pesquisadora (eu) também participa como professora-colaboradora. Essa decisão foi tomada quando percebi a necessidade de fazer a experiência que proporia aos professores colaboradores da pesquisa, através do dispositivo de escrita de si que nomeei como "diário de (auto)pesquisa-formação", já que sou professora dessa rede e estou acometida por doenças causadas/intensificadas por aspectos das condições de trabalho docente. Iniciei a escrita do diário autobiográfico no dia 31 de janeiro de 2019. Ressalvo que esse processo será orientado sobre a obrigatoriedade de conduta ética.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) senhor(a) não será identificado(a).

Devido à coleta de informações o(a) senhor(a) poderá sentir-se constrangido(a) por externar algumas memórias particulares. Entendemos, portanto, que a possibilidade de desconfortos e riscos da participação nesta pesquisa existem numa dimensão subjetiva. Caso isso ocorra em um nível que considere inaceitável, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e, caso o(a) senhor(a) queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da UNEB.

Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o(a) senhor(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado(a) por esta pesquisa e que o diário de (auto)pesquisa-formação será guardado, sem a identificação de sua autoria, em meu arquivo pessoal por um período de cinco anos, tendo em vista que os resultados obtidos serão apresentados na tese e, possivelmente, em publicações em eventos e artigos científicos.

O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo, o qual consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Rosiane Costa de Sousa
Endereço: Rua Deocleciano Gomes Ribeiro, nº 101, Tento, Valença (BA).
Telefone: (75)98871-5826 **E-mail:** rosicsousa@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEB: Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1° andar-Cabula, Salvador (BA). CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 *e-mail*: cepuneb@uneb.br

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa "Reconfiguração da vida pela abordagem (auto)biográfica: condições de trabalho docente e processos de adoecimento", e ter

entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntária, e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados na tese e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada a mim e a outra à pesquisadora.

Salvador, _____ de _____ de 20___.

Assinatura do participante da pesquisa

_____	_____
Assinatura do pesquisador discente (Rosiane Costa de Sousa)	Assinatura do professor responsável (Elizeu Clementino de Souza)