



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

STEFFI GREYCE DE CASTRO LIMA

**SENTIDOS DO TRABALHO PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM UMA
ESCOLA EM BAIRRO COM ALTO ÍNDICE DE CRIMINALIDADE**

São Luís
2020

STEFFI GREYCE DE CASTRO LIMA

**OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM
UMA ESCOLA EM BAIRRO COM ALTO ÍNDICE DE CRIMINALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Trabalho, saúde e subjetividade.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Denise Bessa Leda

São Luís

2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Lima, Steffi Greyce de Castro.

SENTIDOS DO TRABALHO PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
EM UMA ESCOLA EM BAIRRO COM ALTO ÍNDICE DE CRIMINALIDADE /
Steffi Greyce de Castro Lima. - 2020.

78 f.

Orientador(a): Denise Bessa Leda.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São
Luís, 2020.

1. Educação Básica. 2. Psicodinâmica do Trabalho. 3.
Sentido do trabalho. 4. Trabalho docente. 5. Violência
escolar. I. Leda, Denise Bessa. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestra em Psicologia. Linha de Pesquisa: Trabalho, saúde e subjetividade.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Profª Drª. Denise Bessa Leda (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª. Maria Áurea Pereira Silva
Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª. Yldry Souza Ramos Queiroz Pessoa
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Obrigada,

Mãe e pai, Angela e Mexicano (*in memoriam*), por me oferecerem as bases e condições necessárias para que eu chegasse até aqui.

Vovó Deinha, por sempre demonstrar seu orgulho pelas netas e nos motivar a chegar mais longe!

Maria Clara, por ser minha irmã e prima tão querida, e por ter me ajudado ativamente a ter concretizado mais esta etapa.

Renan Baltazar, por me fazer rir e me sentir extraordinária nos momentos tensos desta jornada.

Professora Denise Bessa Leda, por ter me recebido, acolhido e respeitado, me orientando sem causar nenhum sofrimento! Com certeza, sua orientação me ajudou a encher de sentido este trabalho e esta experiência.

Professoras Maria Áurea e Yldry Pessoa, que com Denise, formam um trio potente no mundo da educação e do trabalho.

Todos os professores e professoras que estiveram comigo ao longo da minha vida, e também, em especial, as que aceitaram fazer parte desta pesquisa, mesmo em um momento delicado para todos nós.

A mim mesma, que achei que não conseguiria.

*Se a educação sozinha não
transforma a sociedade, sem ela
tampouco a sociedade muda.*

(Paulo Freire)

RESUMO

O trabalhador docente, em especial da educação básica em escolas públicas, tem muitos desafios que lhes exigem habilidades físicas, psicológicas e sociais. Para além das dificuldades comuns à profissão, alguns vivenciam a experiência do trabalho em locais considerados violentos – o que também atravessa o fazer laboral. Nesta pesquisa, buscou-se analisar o sentido do trabalho para professores do ensino médio de uma escola pública localizada no bairro com maior índice de crimes violentos letais e intencionais (CVLI) em São Luís. Foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado e, a partir das falas, foi possível realizar as discussões sobre as percepções sobre violência de maneira geral e sobre a violência comunitária no bairro, as influências da violência na dinâmica escolar, o sentido do trabalho para esses docentes e os elementos de prazer e sofrimento no trabalho docente nesse espaço. Observou-se que o trabalho docente para as participantes da pesquisa ainda é constituído de sentido e de maneira geral considerado prazeroso em virtude também do significado que esse trabalho possui, apesar das dificuldades. Há dinâmicas de prazer e sofrimento, mas o sofrimento presente não se sobrepõe ao prazer. A violência na comunidade é reconhecida como um fator presente e percebida pelas docentes, principalmente o tráfico de drogas. Os relatos demonstram sentimentos de medo, mas o espaço escolar é considerado seguro e agradável em decorrência, principalmente, das relações construídas ali, o que facilita o trabalho no espaço.

Palavras-chave: Educação Básica. Sentido do trabalho. Trabalho docente. Psicodinâmica do Trabalho. Violência escolar.

ABSTRACT

The teaching worker, especially in basic education at public schools, has many challenges that require physical, psychological and social skills. In addition to the difficulties common to the profession, some experience working at neighborhood considered violent, which also influenced the work. In this research, we sought to analyze the meaning of work for high school teachers from a public school located in the neighborhood with the highest rate of lethal and intentional violent crimes (CVLI) in São Luís. Interviews were conducted with a semi-structured script and from the testimonies, it was possible to carry out discussions about perceptions about violence in general and about community violence in the neighborhood, the influences of violence on school dynamics, the meaning of work for these teachers and the elements of pleasure and suffering in the teaching work in this place. It was observed that the teaching work for the research participants is still constituted by meaning and, despite the difficulties, considered pleasurable due also to the meaning that this work has. There are dynamics of pleasure and suffering, but the present suffering does not overlap with pleasure. Violence in the community is recognized as a present factor and perceived by teachers, especially drug trafficking; the narratives show feelings of fear, but the school space is considered safe and pleasant due mainly to the relationships built there, which facilitates work in space.

Keywords: Basic education. Direction of work. Teaching work. Psychodynamics of Work. School violence.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 TRABALHO E SUBJETIVIDADE.....	17
3 O TRABALHO DOCENTE EM UMA COMUNIDADE CONSIDERADA VIOLENTA	23
3.1 A violência como elemento social estrutural.....	27
3.2 Violência escolar	29
3.2.1 O contexto socioterritorial da escola.....	34
4 “SER PROFESSOR HOJE É MUITO MAIS QUE ENSINAR”: A DINÂMICA PRAZER/SOFRIMENTO NO TRABALHO DOCENTE	45
4.1 O que você acha que pode ser feito para reduzir a violência aqui na escola e ao redor dela?	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Tcle)	72
APÊNDICE B – Questionário socioprofissional	73
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista	74
ANEXO A – Ofício de solicitação de informações estatísticas	75
ANEXO B – Ofício-resposta da Secretaria de Segurança Pública	76
ANEXO C – Autorização da unidade regional de educação para realização da pesquisa na escola definida	78

1 INTRODUÇÃO

Temos vivenciado momentos muito duros na política e na economia brasileiras. Há tempos, o Brasil se posiciona em lugares “privilegiados” nos rankings de violência internacionais – isso pode ser confirmado por qualquer pessoa que trabalha, estuda e vive tanto em centros urbanos, como na área rural. O espaço escolar – teoricamente, um espaço seguro para crianças, adolescentes e os demais atores deste ambiente– também vem sofrendo as influências do aumento da violência e das diversas formas pelas quais ela se expressa. E não somente os alunos sofrem os danos causados pelo aumento da violência, os professores e todo o restante do corpo escolar também.

A violência escolar é um fenômeno complexo e dinâmico e possui diversas causas, que, corriqueiramente, no senso comum, costumam ser atreladas à desestrutura familiar ou a motivos que invariavelmente culpabilizam o sujeito indisciplinado, ou seja, o aluno (criança ou adolescente). Entretanto, são poucos os estudos que relacionam a violência escolar com a violência urbana e, embora a cada dia cresça o número de notícias que mostram professores agredidos, furtos, vandalismo no ambiente escolar, também pouco se fala sobre o quanto a violência na escola e ao redor dela influencia na dinâmica do trabalho do professor(a), inclusive, pouco se fala da própria atuação do docente como alguém que pode participar do ciclo da violência, por meio de comportamentos agressivos ou excludentes, mesmo sem se dar conta disso. Há ainda uma escassez de estudos que relacionam a violência que acontece fora da escola com a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, com a qualidade do trabalho do professor, visto que este está na “linha de frente” da educação.

Em uma rápida busca em sites jornalísticos do país com palavras-chave como “educação”, “violência” e “escola”, é possível encontrar várias notícias sobre agressões a professores e violência policial ao redor do ambiente escolar, causando transtornos e medo no cotidiano do corpo escolar como um todo¹. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil tem

¹ Exemplos: 73% de diretores de escolas relatam casos de agressão verbal ou física entre alunos (Gazeta do Povo, 2019: [link](#)); Violência afasta professores da sala e alavanca o mal-estar social (Gazeta Online, 2019, [link](#)); Estados investem em vigilância nas escolas e alunos como mediadores para inibir violência (El país, 2019, [link](#))

um índice de 12,5% de relatos de professores que afirmam ter sofrido agressões verbais ou intimidações de maneira recorrente por parte de alunos – a média dos outros países é de 3,4% (VAZ, 2019; BERNARDO, 2019).

Em maio de 2019, o professor Alvaro Chrispino escreveu para o jornal O Globo o artigo “Até quando a violência escolar?”, no qual inicia sua discussão relembrando uma manifestação popular no Rio de Janeiro em memória a duas crianças mortas por bala perdida enquanto estavam na escola. Nesse artigo, o professor ressalta que a violência no entorno da escola é um novo desafio para profissionais da educação e para as políticas públicas: “[...] novo formato de violência é a que se instala no entorno da escola, tornando-o uma praça de guerra onde ações típicas de guerrilha são tão corriqueiras quanto desastrosas” (CHRISPINO, 2019).

Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019), 54,6% das escolas brasileiras estão situadas em locais com pouca iluminação pública. Ainda segundo o Fórum, no Maranhão, 31,7% de diretores escolares afirmam já terem tido em suas escolas casos de agressão verbal ou física de alunos a professores e 59,3%, de alunos a outros alunos. Os dados mostrados nesse anuário, no entanto, estão atrelados sempre à vitimização do professor/diretor diante da violência – desconsiderando o fato de que, em algumas ocasiões, a escola também age violentamente para com seus alunos – e também não aprofundam como a violência fora da escola pode estar relacionada a esses números.

O jornal El País (edição Brasil), no primeiro semestre de 2019, realizou uma consulta a 15 secretarias estaduais sobre dados de violência escolar (JUCÁ, 2019). O levantamento feito pelo jornal concluiu que grande parte dos estados não possui dados suficientes nem estratégias para coletar e armazenar essas informações, o que inviabiliza a promoção de políticas públicas e construção e implementação de projetos voltados para a redução da violência. Esta informação, inclusive, é corroborada nesta pesquisa, em que as consultas prévias em busca de dados mais seguros mostram que esses são dados praticamente inexistentes nas duas secretarias do Maranhão ligadas ao assunto: Secretaria de Segurança Pública e Secretaria de Educação.

Minha vivência pessoal desde sempre em instituições públicas de ensino, primeiro como aluna e agora como pesquisadora, me fez ver em muitos momentos casos de violência nas salas de aula, de pais com alunos, de alunos com outros alunos, de professores e alunos e vice-versa. Além disso, sempre estive em contato

com situações consideradas “violentas” ou de risco, por viver em bairros de periferia da cidade. A díade “educação e violência” sempre foi um assunto que chama minha atenção, principalmente por compreender e acreditar na educação e no ambiente escolar como uma ferramenta poderosa de transformação, não apenas dos sujeitos envolvidos, mas da comunidade.

Durante minhas leituras ao longo da minha formação, percebi, no entanto, que um dos principais agentes para que a tão sonhada transformação por via da educação aconteça sofre bastante e reclama quanto à desvalorização em todos os sentidos; esta figura, o professor e a professora, me fez ver o quanto o trabalho é um elemento central das relações sociais e perpassa pelas expectativas, necessidades e subjetividade do trabalhador, logo, ele precisa ser inserido também nesta análise.

Além da minha vivência pessoal já descrita acima, esta pesquisa também foi fortemente inspirada por falas de docentes ouvidas durante meu trabalho de conclusão de curso da graduação. Naquela época, já demonstrava interesse nos temas “educação e violência”, e pesquisava sobre as atitudes tomadas por uma escola em relação a casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes. A escola onde a pesquisa aconteceu se localizava em um bairro de periferia, e ao longo das entrevistas a violência urbana/comunitária apareceu como característica do contexto de trabalho.

A escolha por este tema, que envolve aspectos referentes à violência, trabalho e educação, reflete a necessidade de se trabalhar com profissionais da escola (professores, gestores e técnicos) sobre seus papéis diante de determinadas situações, e também compreender, principalmente, como este trabalhador consegue se manter produtivo e motivado (ou não) diante de situações adversas.

Diante destas reflexões, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o sentido do trabalho para professores do ensino médio de uma escola pública localizada no bairro com maior índice de crimes violentos letais e intencionais (CVLI)² em São Luís (MA). E como objetivos específicos:

- Caracterizar os índices de violência em São Luís do Maranhão, dando destaque para o bairro alvo da pesquisa empírica;

² Sigla criada em 2006, pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), órgão vinculado ao Ministério da Justiça. O objetivo da SENASP foi criar um indicador estatístico que contabilizava os crimes de maior relevância social: o homicídio doloso, lesão corporal seguida de morte e o roubo seguido de morte, conhecido como “latrocínio”.

- Analisar situações de sofrimento no ambiente de trabalho que estejam relacionadas à criminalidade na comunidade;
- Identificar as principais motivações pessoais para que o trabalhador continue em sua atividade laboral;
- Analisar a mobilização subjetiva e as estratégias defensivas dos docentes diante do sofrimento psíquico no trabalho relacionadas à criminalidade na comunidade.

A metodologia utilizada para a discussão e interpretação das informações desta pesquisa qualitativa tem como base o arcabouço teórico da Psicodinâmica do Trabalho e do Materialismo Histórico-Dialético, e a análise das informações obtidas foi feita com a Análise de Crítica do Discurso proposta por Norman Fairclough.

Os critérios de participação desta pesquisa foram:

- a) Ser professor da referida instituição;
- b) Lecionar em turmas de ensino médio;
- c) Colaborar espontaneamente.

A escola possui 20 professores, sendo que 2 atuam na gestão. Aceitaram participar da pesquisa 6 professoras e 1 gestora. O perfil da amostra pode ser caracterizado da seguinte maneira:

Quadro 1 - Perfil dos participantes

Perfil dos participantes
Participantes: mulheres (ao acaso).
Idade: Seis entre 30 e 40 anos; e uma com 42 anos.
Áreas que ensinam: linguagens, humanas e biológicas.
A maioria possui pós-graduação <i>lato sensu</i> (apenas uma não informou).
A maioria (5) estudou a maior parte da vida em instituição pública de ensino.
Tempo de atuação na escola: 9 meses para a participante que estava há menos tempo na escola e 3 anos e 3 meses para a que estava há mais tempo.
Tempo de atuação no ensino médio (incluindo outras escolas): A participante que tinha menor experiência informou 1 ano e 8 meses de atuação; a de maior experiência, 15 anos; as demais informaram entre 5 a 8 anos.
Todas informaram participar de formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação, e de cursos procurados por iniciativa pessoal.

Fonte: elaborado pela autora

A presente pesquisa foi realizada em uma escola do ensino médio da rede estadual, localizada no bairro da Cidade Olímpica, em São Luís (MA). Segundo os dados disponibilizados pela Secretaria de Segurança Pública do Maranhão, este bairro, no período de 2017 até o setembro de 2019, é o que apresentou o maior número de casos de CVLI. A Secretaria de Educação do Estado do Maranhão indicou a escola de acordo com os critérios propostos no projeto apresentado.

A escola faz parte dos Centros de Educação Integral, conhecidos também como Centros Educa Mais, e faz parte de um programa iniciado no Maranhão. Uma das características desta escola é ser de tempo integral e oferecer disciplinas eletivas aos alunos no turno vespertino. No Maranhão, a implementação das escolas de ensino médio em tempo integral teve início em 2017. De acordo com a gestão da escola:

Existe muito rodízio de professores, devido ao fato que alguns não se identificam com o modelo pedagógico, a questão da localização da escola e o fato do bairro ser considerado muito perigoso. Faz com que constantemente haja mudanças no quadro de docentes (Gestão escolar)

Ainda segundo a gestão, desde 2017, os anos letivos iniciam com defasagem no quadro de docentes. Assim, o Governo do Estado realizou seletivos internos e formações para os professores interessados em atuar nos Centros Educa Mais, uma proposta recentemente colocada em prática. Isso explica o tempo de atuação relativamente curto das participantes na escola em questão, tendo em vista que a maioria dos professores chegara à escola após o processo de integralização.

Os instrumentos utilizados – de acordo com a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CNS/CONEP) – dizem respeito:

- a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE para os participantes da pesquisa, tendo em vista que todos são maiores de idade (Apêndice A);
- b) Questionário para coletar dados pessoais e profissionais (Apêndice B);
- c) Roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice C).

Munida de ofício expedido pela Secretaria Acadêmica do Mestrado em Psicologia, dirigi-me à Secretaria de Segurança Pública do Maranhão (SSP-MA) para

solicitar informações acerca do quadro de violência na capital (o que responderia ao meu primeiro objetivo específico). A SSP-MA respondeu ao ofício, indicando duas formas de obter as informações necessárias: entrando em contato com o responsável pela Comissão Integrada de Prevenção e Repressão Qualificada à Violência no Ambiente Escolar ou com a Unidade de Estatística e Análise Criminal. A partir desta informação, foram adotadas as seguintes fases:

1. Optei por entrar em contato, primeiramente, com o responsável pela Comissão Integrada de Prevenção e Repressão Qualificada à Violência no Ambiente Escolar. Em uma reunião, o então tenente-coronel responsável por essa comissão informou não haver dados seguros para fins de pesquisa, pois o trabalho realizado pela referida comissão se trata de uma análise de informações a partir de um levantamento de **chamados** gerados pelo telefone 190, e não de **ocorrências**. O tenente explicou que as ocorrências (que são dados mais concretos) só são geradas a partir do momento em que a vítima se dirige à delegacia, enquanto que os chamados ao 190 não são seguros, já que muitos não são averiguados, sendo alguns, inclusive, falsos. A recomendação foi para obter informações oriundas da Unidade de Estatística e Análise Criminal da SSP-MA, que inclusive já havia sido indicada na primeira resposta ao ofício como um dos possíveis caminhos para a pesquisa, constando já a liberação para o contato.
2. Em reunião com o gestor da Unidade de Estatística e Análise Criminal, expliquei o objetivo da pesquisa, e o gestor orientou que o indicador CVLI fosse utilizado para definir o bairro, já que se trata de um indicador oficial, utilizado nacionalmente e que, portanto, tem os dados constantemente atualizados e notificados, sendo mais adequado para fins de pesquisa. Ressalta-se que é com base nesses dados que a própria SSP-MA define os bairros que são considerados mais “violentos”. O gestor também orientou que um novo ofício fosse encaminhado solicitando exatamente os dados que a pesquisa precisava.
3. Um novo ofício foi enviado, dirigido ao gestor da referida unidade, solicitando uma lista de bairros de São Luís, em ordem de maior índice de violência, utilizando o indicador CVLI, durante o período de 2017 a 2019.
4. Em resposta a esse segundo ofício, o gestor indicou a Cidade Olímpica como

o bairro com maior número de CVLI no período solicitado: 62 crimes violentos letais e intencionais.

5. Após a definição do bairro, um terceiro ofício foi enviado com cópia do projeto de pesquisa, desta vez para a Unidade Regional de Educação (URE), da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão, solicitando uma lista de escolas do ensino médio localizadas no bairro Cidade Olímpica, e uma carta de autorização para a realização da pesquisa em uma das escolas indicadas.
6. Após a resposta da URE sobre a escola com a autorização, dirigi-me à escola portando os documentos. Conversei primeiro com um dos responsáveis pela gestão escolar. Fui recebida bem gentilmente e notei disponibilidade da gestão em colaborar com o andamento da pesquisa. Em conversa com a gestão, optamos por escolher um dia na semana para que eu ficasse disponível (no ambiente escolar, em uma sala reservada) aos professores que quisessem participar da pesquisa.
7. As primeiras entrevistas foram realizadas presencialmente na escola. Entretanto, devido à pandemia da COVID-19, a escola foi fechada. Ainda aguardei por um período de 3 meses o provável retorno ao ambiente escolar. Em conversa com a coordenação da escola, foi-me explicado que devido à transição rápida e obrigatória para as atividades em *home office*, os professores se encontravam bastante ansiosos e angustiados em respeito à situação relatada. Assim, esperei ainda mais um mês para que pudesse retomar contato com mais tranquilidade com os professores. Após esse tempo, retomei as demais entrevistas na modalidade on-line, em horários acordados com cada participante. É importante ressaltar a disposição da coordenação escolar como mediação nesta conversa. Como, primeiramente, o planejado era que eu ficasse à disposição dos professores no próprio ambiente escolar, não havia necessidade de eu ter os contatos (telefones, e-mails) deles. A partir da decisão de realizar as entrevistas on-line, a coordenação escolar se disponibilizou a perguntar para os professores quem ainda se interessava em participar, autorizando que eu entrasse em contato via telefone ou WhatsApp.

A proposta desta pesquisa é lançar luz sobre o trabalho do professor diante de

situações adversas, como a violência urbana, marcada pela criminalidade e pela pobreza, principalmente. Neste trabalho, no capítulo “Trabalho e subjetividade” faço uma introdução teórica sobre a importância do trabalho como elemento que constitui a subjetividade e sobre os demais conceitos com base na Psicodinâmica do Trabalho que são importantes de serem avaliados em análises relacionados ao trabalho. No capítulo “O trabalho docente em uma comunidade considerada violenta”, abordo o conceito de violência e sua tipologia de acordo com a Organização Mundial de Saúde, relacionando-o com o ambiente escolar, enfatizando, principalmente, as diversas formas como a violência aparece nesse ambiente e como o professor sofre as consequências dela em seu trabalho; disserto sobre a violência comunitária como elemento do bairro onde a escola está, comentando sobre sua formação histórica, e também faço as relações e análises do trabalho do docente neste contexto socioterritorial. No capítulo “Ser professor hoje é muito mais que ensinar”: a dinâmica prazer e sofrimento no trabalho docente”, faço um levantamento da situação do professor de maneira geral, abordando os principais conceitos relacionados à temática sob a perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, e em seguida abordo as condições de trabalho desses profissionais.

A discussão teórica e a apresentação de algumas das respostas das participantes foram realizadas de maneira unificada, e assim é apresentada nesta dissertação. Desta forma, acredita-se que o entendimento dos conceitos, bem como minhas inferências e as relações com a situação analisada serão melhor compreendidas. Os nomes das participantes foram substituídos por nomes de consagradas escritoras da literatura nacional.

2 TRABALHO E SUBJETIVIDADE

A Psicologia fala de seu objeto de estudo – o sujeito – a partir de um lugar de fala autorizado a dizer verdades sobre construtos psicológicos que esse sujeito possui. Na Psicologia, são diversos e muito variados os construtos, pois temos várias psicologias com modos de ver o homem e o mundo diferentes e, às vezes, não complementares. Prado Filho e Martins (2007) chamam esse conjunto de conceitos de “reino da subjetividade”, e nesse reino todas as instâncias são objetivadas conforme o modelo científico exige, logo, naturalizando e substancializando cada uma delas (JACÓ-VILELA, 2001).

Alguns acontecimentos na história foram condições importantes para o surgimento do discurso psicológico e, portanto, da noção de subjetividade. Por exemplo, o humanismo renascentista no mundo artístico e na filosofia e a Reforma protestante e o Iluminismo, que colocou o homem no centro das análises humanas e sociais (PRADO FILHO; MARTINS, 2007). Isso reafirma a fala de Jacó-Vilela (2001, p. 12): “O mundo habitado pelo homem é mais que um mundo natural, é produzido pelos homens e se torna condição de sua existência”.

Todas essas mudanças históricas possibilitaram que na década de 1980 pudesse se falar em subjetividade e singularidade – conceitos pensados, inicialmente, de maneira interiorizada e, em seguida, de maneira política, social e histórica.

É importante compreender a subjetividade como um construto que difere do que se entende como “natureza humana”, já supracitado. Prado Filho e Martins (2007, p. 17) afirmam:

Subjetividade parece sugerir imediatamente interioridade, mas não há nada de natural nessa relação: percebe-se, arqueologicamente, que subjetividade e interioridade nem dizem respeito a instâncias psicológicas inerentes aos seres humanos, nem se referem a campos equivalentes de experiência ou a termos sinônimos. São enunciados de proveniências diversas que são posteriormente superpostos pelos discursos psicológicos, não necessariamente implicando uma relação de reciprocidade, ao contrário, a subjetividade, além de ser da ordem dos efeitos, é também da ordem da exterioridade – figura da “dobra” em Deleuze (1988) – produzida em relações saber/poder e também dos sujeitos consigo mesmos, quando estes se colocam como objetos para um trabalho sobre si.

Enquanto construto psicológico, a subjetividade também é estudada pela Psicodinâmica do Trabalho (PdT), abordagem teórica que embasa esta pesquisa.

Para a PdT, a subjetividade e a identidade dos indivíduos (e também das classes) são construtos influenciados diretamente pelo trabalho, este sendo compreendido, portanto, como categoria central, não porque ele sempre existiu na história da humanidade, mas porque é um elemento mediador entre o inconsciente e a sociedade, é intencional e perpassa pela cultura, sendo uma categoria sociológica chave para análises das relações humanas (UCHIDA; SZNELWAR; LANCMAN, 2011). É importante indicar que a PdT é recente (tendo seu início marcado na década de 1990, na França), e vem se desenvolvendo ao longo desses anos, contribuindo com reflexões sobre a relação do homem com o trabalho, tratando também sobre a formação da subjetividade por meio dessa relação. O psiquiatra francês Christophe Dejours é o principal representante dessa abordagem.

A Psicanálise foi uma das disciplinas em que Christophe Dejours mais se pautou no momento da construção da PdT, junto com a Ergonomia. Historicamente, antes do termo *Psicodinâmica do Trabalho*, a disciplina era conhecida como Psicopatologia do Trabalho (DEJOURS, 1940), que pode ser considerada, atualmente, mais como um ponto de vista do que propriamente um campo do saber, embora muitos pesquisadores ainda se pautem nos conceitos e construtos psicológicos dela, que surgiu das discussões entre psiquiatras, psicanalistas e outros profissionais relacionados à saúde mental e às origens das enfermidades de caráter psicológico.

No início, a Psicopatologia do Trabalho foi fortemente influenciada pela perspectiva sociogênica. Le Guillant, um dos psiquiatras envolvido nessa discussão, tinha uma visão mecanicista da relação trabalho–adoecimento mental, em que o sujeito não era considerado de forma integral, mas pelo contrário: atribuía às organizações do trabalho as funções de determinantes das patologias no sujeito (DEJOURS, 1994). Dejours, em seus primeiros trabalhos, também tinha uma visão semelhante, mas, após adotar a Psicanálise, começa a pensar o sujeito nessa relação, percebendo que o trabalhador não é um “elemento” passivo nela, mas que cria estratégias de defesas individuais e coletivas para conseguir continuar trabalhando.

A transição da Psicopatologia do Trabalho para a Psicodinâmica do Trabalho foi uma mudança que trouxe vários novos conceitos para serem estudados e utilizados nas investigações e reflexões acerca da relação sujeito e trabalho. Nesse sentido,

houve uma mudança nas bases do pensamento e das reflexões desse campo que ainda hoje são discutidas, considerando que o mundo do trabalho continua sofrendo constantes transformações – e sempre sofrerá.

São objetos de investigação da Psicodinâmica do Trabalho: as pressões que existem no ambiente organizacional sobre os ombros dos trabalhadores; o modelo de organização e gestão das dinâmicas de trabalho e as condições de trabalho; e quaisquer outros fatores que podem, por vias diversas, influenciar diretamente no equilíbrio psíquico do trabalhador (SOUSA; BUENO; SILVA, 2016).

A PdT vem como uma mudança não apenas de “nome” da disciplina, mas como um modo de ver o homem e o mundo diferente também. Quando Dejours lança essa nova proposta, ele insere o sujeito numa relação diferente, numa relação dialética: enquanto a Psicopatologia do Trabalho se propunha a investigar o sofrimento psíquico oriundo do trabalho como resultado do confronto do sujeito com a organização do trabalho, a PdT se detém em investigar aspectos intersubjetivos que as situações de trabalho mobilizam (UCHIDA; SZNELWAR; LANCMAN, 2011).

O trabalho é uma categoria da vida humana que se atualiza gradativamente, adaptando-se aos paradigmas atuais, como por exemplo, à globalização e ao modo de produção capitalista vigentes em nossa sociedade. Há uma diversidade de opiniões acerca da importância do trabalho na sociedade, e Tolfo (2015) afirma que há autores que entendem o trabalho como categoria central que regula as relações, enquanto outros dizem que este não ocupa o mesmo lugar devido a questões como o desemprego e a fragilização de valores envolvidos nas relações trabalhistas.

Para fins de demarcação teórica, nesta dissertação compreenderemos o trabalho como categoria social central, pois mesmo sendo uma categoria dinâmica — visto que suas funções, consequências e significados mudam de acordo com os paradigmas ao longo da história —, o trabalho (ainda quando ausente) regula as relações sociais, pois ele é “[...] o principal fato social, relacionado com a construção da identidade e os processos de socialização” (SCHWEITZER et al, 2016, p. 104). Em nível individual, é preciso compreender que a centralidade do trabalho pode variar quanto ao seu valor atribuído pelo sujeito: cada um atribui ao trabalho um valor em sua vida, valor que é influenciado pelas fases vividas e com a relação que a atividade laboral tem com seus momentos (TOLFO; PICCININI, 2007). O valor dado ao trabalho é também o que constitui o significado do trabalho, que será também importante para

a formação do sentido, compreendido como:

[...] estrutura afetiva formada por três componentes: o significado, a orientação e a coerência. O significado refere-se às representações que o sujeito tem de sua atividade, assim como o valor que lhe atribui. A orientação é sua inclinação para o trabalho, o que ele busca e o que guia suas ações. E a coerência é a harmonia ou o equilíbrio que ele espera de sua relação com o trabalho. (TOLFO; PICCININI, 2007, p.39).

Dejours, ao iniciar seus estudos na Psicodinâmica do Trabalho, começa a pensar o sujeito, percebendo que o trabalhador não é apenas um “elemento” passivo nessa relação, pelo contrário: além de se defender de determinações externas das organizações, é um ser ativo, que cria suas estratégias de defesa e que também se movimenta para realizar mudanças no real, tanto de forma individual, quanto de forma coletiva, transformando seu sofrimento em prazer. Todos esses processos influenciam na formação da identidade e da subjetividade dos sujeitos.

Se iniciamos nossa fala partindo do pressuposto que o trabalho é uma categoria central nas relações sociais, afirmamos que ele é muito importante para a constituição da subjetividade de um indivíduo, pois é possível também refletir sobre a vida dos sujeitos, seus desejos, preocupações, motivações etc., a partir da sua relação com o trabalho. Boa parte do tempo de vida de um adulto é dedicado ao trabalho, e pode-se dizer que, muitas vezes, o que ele “é” está relacionado automaticamente ao que “faz”, portanto, o trabalho é também uma categoria importantíssima para a constituição da subjetividade do sujeito.

Ainda na mais tenra infância, questionamos as crianças sobre o que elas gostariam de ser quando crescerem, confirmando a importância que damos ao trabalho e o quanto ele é importante para que possamos dizer quem somos e o que fazemos. De acordo com Araújo e Moraes (2017, p.1), o trabalho é:

[...] um determinante central na manutenção da saúde do trabalhador, uma vez que se reflete em posição socioeconômica, socialização de adultos, desenvolvimento da identidade e autoestima e amplia possibilidades de conectividade social e participação em redes sociais fora da família.

A subjetividade é uma construção, e há vários modos de subjetivação, mas o conceito não é sinônimo de interioridade. Segundo Mansano (2018), a subjetividade

é formada no encontro com os outros, portanto, é também permeada pelos jogos de poder. É importante considerar que esses processos dinâmicos variam em seus formatos de acordo com o contexto histórico, social e econômico de um determinado momento.

Como vimos anteriormente, podemos afirmar que a subjetividade é um conceito resultado de relações de poder e saber e se refere a diversos sujeitos, diferentes, não a uma ideia de sujeito universal. Isso significa dizer que existem várias formas de existência, e algumas se transformam em mercadorias, produtos, reproduções que são oferecidas e consumidas pelos indivíduos, tornando-os iguais (PRADO FILHO; MARTINS, 2007).

Qualquer mudança social influencia diretamente no que Mansano (2018, p. 112) chamou de “[...] produção viva e mutante de subjetividades”. No mundo do trabalho, principalmente o subjugado ao sistema dominante – o capitalismo monopolista –, há diversas tentativas de eliminar a subjetividade do homem por meio do controle do corpo; se não eliminada, capturada e colocada a serviço das organizações e instituições.

Entende-se como captura da subjetividade uma estratégia utilizada pela estrutura capitalista. Coutinho e Cirino (2019, p. 5), sobre este conceito, afirmam que:

Trata-se de uma estratégia do capitalismo reestruturado para mascarar os conflitos de classe e anular a possibilidade de desenvolver uma consciência de classe em si e para si, conformando a classe trabalhadora aos ideais do capital, a ponto de o trabalhador identificar-se com o capital e ceder ao atual modo de existência capitalista, do fetichismo do consumo.

O que se pode perceber é que os trabalhadores vivem dessa forma sem se darem conta a que processos estão submetidos e ainda considerando várias dessas atitudes como naturais.

Depois da transição socioeconômica do feudalismo para o capitalismo, foi necessária que uma nova subjetividade fosse instaurada, e que atendesse aos valores e exigências dessa nova forma de dominação e que mantivesse o trabalhador dependente de seu trabalho e, portanto, controlado.

A tecnologia nesse processo potencializa a expansão desse sistema. Nesse sentido, Mancebo (2007, p. 74) afirma que isso “[...] acelera e aprofunda a subsunção do trabalho, o que significa perda de autonomia para o trabalhador, na medida em que

as máquinas passam a ditar, até certo ponto, a estrutura e ritmo do trabalho.” E isso é muito conveniente à lógica capitalista de poder, afinal, “o poder vive dessa falsa unidade que o jogo das identidades constrói, o que remete à moderna política das identidades que mantém os indivíduos presos ao poder” (PRADO; FILHO, 2007, p.17).

A subjetividade é um conceito caro às organizações de trabalho, mas pelo avesso, pois um dos objetivos das organizações é tornar a subjetividade subserviente aos seus interesses. As estratégias de gestão são sempre pensadas de forma a impulsionar os lucros, as diretrizes da empresa, da instituição, etc. Nesse sentido, é necessário que os trabalhadores “comprem” os valores e princípios das instituições a que estão vinculados (e cada dia mais precariamente) para que possam continuar trabalhando e sobrevivendo.

Mansano (2018) compreende que uma das formas de resistir hoje é recusar o individualismo, promovendo um encontro de novas formas de existência, um encontro de seres singulares. Ao fazer isso, o mundo do trabalho e os sistemas organizacionais são mexidos, pois é desta maneira, individualizando, desmontando as tentativas de formação de coletivos etc., que é possível controlar e capturar a subjetividade dos trabalhadores, fazendo com que estes fiquem dependentes. Individualizar os trabalhadores impossibilita o contato com o diferente e não permite que novas formas de existir sejam pensadas.

Segundo Lancman e Uchida (2003, p. 79), “a subjetividade dos trabalhadores é reafirmada pela necessidade de seu controle para que aquilo que foi traçado seja rigorosamente cumprido”. Ou seja, reconhece-se a subjetividade como um elemento importante, e que, portanto, deve ser controlado, pois se reforçado pode colocar em perigo os interesses comerciais e políticos.

Pensando nessas afirmações, questionamo-nos: quais os efeitos dessas transformações do mundo do trabalho, que foram ocorrendo ao longo dos anos na vida de trabalhadores e trabalhadoras? Como o trabalho influencia na subjetividade dos indivíduos, considerando que ele serve a interesses de um sistema capitalista? Neste trabalho, mais especificamente, tentaremos responder a algumas dessas questões analisando as vivências dos professores que, além de já estarem submetidos a uma lógica capitalista de trabalho, também atuam em um local onde a violência é um fator presente no contexto de trabalho.

3 O TRABALHO DOCENTE EM UMA COMUNIDADE CONSIDERADA VIOLENTA

A violência e suas variadas formas de expressão têm aparecido cada vez mais em estudos, principalmente porque há a impressão geral de que é um problema quase incontrolável. Historicamente, compreende-se a violência como um fenômeno inerente a toda sociedade, com expressões diferentes e sujeitas às determinações de cada época. O conceito de violência sofre influências dos campos ambiental, demográfico, político, cultural, social, econômico e outros; logo, não basta percebê-la como naturalmente humana e nem unicamente como decorrente de uma sociedade injusta e desigual, pois, assim como pode ser resultado de um descontrole individual, pode também ser instrumento de poder de um sobre o outro, com vistas a submeter aquele que é mais “fraco”.

Muito embora estejamos acostumados a afirmar que somos uma sociedade civilizada, vivemos momentos de violência e terror oriundos, muitas vezes, da ausência do simples diálogo: “O modo como esse fenômeno se expressa atualmente aponta para a constatação da ausência da palavra, ausência do diálogo e de uma visão crítica, seja por parte de quem assiste ou de quem vivencia a violência.” (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p. 90). Esta afirmação de Oliveira e Martins (2007) se materializa na fala de uma das participantes, que relata suas observações acerca da maneira como os estudantes da escola pesquisada se comunicam, adicionando também as atitudes concretas de agressões que ocorrem fora do espaço escolar:

Já soube de algumas situações próximas à escola, de agressão dos alunos fora da escola, brigas, xingamentos... Às vezes, para eles, não é sequer violência, porque é tão natural. Mas é uma forma de violência, eles têm uma maneira muito agressiva de se comunicar (Conceição).

Conceituar o fenômeno da violência não é fácil devido à complexidade de como ela é gerada e também de como se perpetua. Segundo Minayo (2006, p.14), as dificuldades de conceituação advêm “[...] do fato de ela ser um fenômeno da ordem do vivido, cujas manifestações provocam ou são provocadas por uma forte carga emocional de quem a comete, de quem a sofre e de quem a presencia.”

No Dicionário de Conceitos Históricos, a violência é conceituada como “[...] qualquer relação de força que um indivíduo impõe a outro” (SILVA; SILVA, 2009, p. 412); este conceito não explicita, no entanto, as relações e quais tipos de força

atuante. Atualmente, o conceito mais amplo para a violência e que está diretamente relacionado à saúde é da Organização Mundial da Saúde (OMS), que conceitua violência como:

[...] o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação (DAHLBERG; KRUG, 2007, p. 1165).

A fala de uma das participantes da pesquisa, inclusive, é muito semelhante a esse conceito apresentado:

Para mim, violência é o emprego da força ou do poder que alguém exerce para causar algum dano físico, algum dano moral, psicológico ou até mesmo material contra os diversos seres vivos, não só as pessoas, por exemplo, mas para os animais também (Lélia).

A Organização Mundial da Saúde classifica violência em três tipos: auto infligidas, interpessoais e coletivas. Cada uma pode ser definida das seguintes formas:

- a. Violência auto-infligida: diz respeito aos danos que uma pessoa causa a si mesma, como o suicídio, por exemplo.
- b. Violência interpessoal: pode ser subclassificada como intrafamiliar ou comunitária. A violência interpessoal intrafamiliar é aquela que acontece entre parceiros íntimos e membros da família, acontecendo principalmente em casa, mas não se restringindo a esse espaço; a violência interpessoal comunitária ocorre no ambiente social geral, podendo ser entre conhecidos ou não. Minayo (2006, p. 80) exemplifica com “[...] violência juvenil, agressões físicas, estupros, ataques sexuais e, inclusive, a violência institucional que acontece, por exemplo, em escolas, locais de trabalho, prisões e asilos”.
- c. Violência coletiva: encaixam-se nesta classificação as violências que acontecem num contexto mais amplo, macrossocial, na política e na economia, onde há dominação de certos grupos sociais e do Estado. De acordo com Minayo

(2006, p. 81):

[...] incluem-se os crimes cometidos por grupos organizados, atos terroristas, crimes de multidões. No campo político, a violência coletiva se expressa nas guerras e nos processos de aniquilamento de determinados povos e nações por outros. A classificação de violência coletiva contempla também ataques econômicos entre grupos e nações, geralmente motivados por intenções e interesses de dominação.

Nesta pesquisa, buscamos investigar as influências da violência interpessoal comunitária no trabalho dos professores e, conseqüentemente, no sentido que este trabalho tem para eles.

A OMS penetra as esferas das relações e insere o valor da intencionalidade, neste conceito a palavra **poder** não é sinônimo de violência, antes, insere-se como um elemento que pode ser utilizado, enfatizando a necessidade de se compreender as relações existentes antes de caracterizar algum ato.

Em relação aos conceitos apresentados até aqui, é importante ressaltar que há geralmente uma confusão entre os termos “violência”, “crime” e “agressão”, que muitas vezes são tidos como sinônimos, principalmente na mídia, mas não são a mesma coisa e nem estão diretamente ligados ao ponto de um só ocorrer com a presença do outro.

Minayo (2006, p. 14) afirma que “a violência dominante na consciência contemporânea é a ‘criminal’ e ‘delinquencial’”. No entanto, é importante compreender que esse formato representa a ideia do senso comum, e vale lembrar que a violência é mais ampla que a agressão, o que não significa que a agressão também não seja um elemento que deve ser motivo de preocupação. As participantes da pesquisa reforçaram essa compreensão, e as falas abaixo demonstram isto:

A violência é, na minha opinião, algo quando o outro te afeta de alguma forma, seja ela de uma forma verbal ou não verbal. Então, seja uma intolerância, por exemplo, intolerância religiosa, ou um preconceito de alguma forma; então, violência seja ela tanto física como não (Adélia).

Para mim, violência é um ato de agressão, e essa agressão, ela pode ser tanto física quanto psicológica também. A gente sabe que existem diferentes tipos de violência, e eu acredito que essas duas são as que mais se fazem presentes e ambas maltratam, causam sofrimento, angústia, dor... Violência perpassa por esse tipo de sentimento (Ruth).

Eu considero como violência qualquer ato que venha me prejudicar, ou física ou emocionalmente, qualquer ato que venha me trazer prejuízo ou dano, tanto físico quanto emocional (Clarice).

Temos o impulso de muitas vezes culpabilizar os sujeitos como “detentores” da agressividade, como se esta não fosse algo catalisado e reforçado pelo social, afinal, em nosso cotidiano, nossos costumes e cultura idolatram a individualidade e a competição, que geram e incentivam comportamentos agressivos uns contra os outros (OLIVEIRA; MARTINS, 2007).

Martin-Baró (apud OLIVEIRA; MARTINS, 2007) descreve a violência como um fenômeno que só é possível de ser compreendido dentro do contexto em que ocorre, que se apresenta de maneiras múltiplas e que persiste porque vive em uma “espiral” de acontecimentos que a fortalecem.

Martín-Baró (1983/1997) diz que em todo ato de violência é necessário diferenciar quatro fatores constitutivos: a estrutura formal do ato – a conduta como forma extrínseca, que pode ser instrumental (utilizado como meio para atingir um objetivo diferente) ou terminal/final (realizado por si mesmo; ato como fim); a “equação pessoal” – atos explicados somente pelo caráter particular da pessoa que o realiza; o contexto possibilitador – contexto amplo, social, e um contexto imediato, situacional; o fundo ideológico – a violência remete a uma realidade social com interesses de classe, em que surgem valores e racionalizações, levando a sua justificação (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p.92).

Uma das entrevistadas relata uma forma de violência que traz à tona o campo da linguagem:

Acho que no momento que você constrange de alguma maneira uma pessoa, que ela não tem liberdade de se expressar ou de se sentir à vontade no ambiente, ela tá sofrendo algum tipo de violência, desde falar alguma coisa que realmente vai ofender até machucar de verdade (Conceição).

A “violência simbólica” e a violência institucional são exemplos de ocorrências em que a agressão física nem sempre se encontra presente, mas, ainda assim, são expressões danosas. A violência simbólica como instituída por meio da convivência daqueles que sofrem e também dos que exercem, tendo em vista que geralmente os dois lados não estão conscientes de suas atitudes, o acordo inconsciente dá-se entre estruturas objetivas e mentais e a dominação é uma composição incorporada à relação (SOUZA, 2012; SANTOS, 2015).

Uma falha recorrente em lidar com essa temática é que se fala muito de trabalhar com o combate, com ações contra a violência e seus efeitos, mas pouco se trabalha na perspectiva da prevenção, do conhecimento e da compreensão das causas. Isso acontece porque nossa principal percepção da violência é quando ela se mostra por meio da crueldade, enquanto a sua significação ainda é um elemento que geralmente fica em segundo plano.

Socialmente, podemos dizer que a violência é um instrumento para alcançar um fim, isto é, visto como normal ou apenas uma consequência indispensável para alcançar um status, por isso, ainda que seja de praxe dizer que a violência é inerente à sociedade, estudá-la se faz muito relevante e necessário, considerando seu aumento nos últimos tempos e seu uso por meio do poder e de outras formas para se alcançar um objetivo.

Pensar dessa maneira ajuda a enxergar como a violência escolar pode também estar pautada nesses mesmos valores, reproduzindo-os e/ou sofrendo as consequências deles. Além disso, pensar na violência como um elemento dinâmico e cheio de metamorfoses é também indispensável para compreender o trabalho docente nos espaços em que a violência surge como uma das características marcantes do ambiente.

3.1 A violência como elemento social estrutural

Embora a violência seja um fenômeno inerente à sociedade – que, como já afirmamos, saber deste fato não soluciona o problema –, é possível perceber que ela vem aumentando consideravelmente ao longo do tempo e de maneiras mais expressivas e brutais. Hannah Arendt (1994), filósofa política contemporânea, considera um risco compreender o fenômeno da violência sob a perspectiva da “naturalização”, ou seja, de que ele é inerente ao homem, ponderando que ele é político e não instintivo.

A globalização também gera violência a partir do momento em que a informação e a tecnologia não são distribuídas de maneira igualitária. Sobre isto, Minayo (2006) enfatiza que o Brasil teve sua abertura política acontecendo justamente no momento de crescimento da globalização. A má distribuição de recursos e oportunidades alimenta a miséria, que é o berço da violência urbana, assolando a

existência de crianças e jovens, prendendo-os ao tráfico e à delinquência.

Quando a violência se estabelece como parte dos traços de uma cultura, ela se torna produtora de si mesma e é reproduzida em todas as instituições, desde o núcleo familiar; e essa reprodução ocorre porque a violência se torna tolerável, mesmo com o conhecimento de seus danos, e é suportável porque se insere em uma lógica de sistema.

Ao nos referirmos à sociedade brasileira, podemos tratar a violência como elemento estrutural desde a própria constituição do “povo brasileiro”. Somos famosos por sermos um povo alegre, hospitaleiro, generoso e festivo, mas não podemos negar que também somos um povo que tem uma história desde o início marcada “[...] pelo desprezo e pela crueldade contra os índios e os negros e pela exploração de sua força de trabalho e de sua cultura” (MINAYO, 2006, p. 27).

A violência pode ser vista sob a perspectiva da relação “dominação/exploração”, e em nossas relações isso é estabelecido pelo capitalismo, patriarcado e racismo. É fácil, no contexto brasileiro, perceber por meio das manchetes de jornais, que os mais submetidos a todo tipo de violência são as mulheres, as crianças e os pobres, que na maioria das vezes são negros também, logo, “[...] a mulher e a criança são inferiores ao homem, o pobre inferior ao rico e o negro inferior ao branco” (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p.91). A maneira como isso se estrutura está, como afirma Minayo (2006), ligada à nossa história e se apresenta no cotidiano pela violência institucional e estrutural. Segundo a autora:

Uma das formas mais contundentes de violência no Brasil, que se poderia chamar estrutural e ‘estruturante’ pelo seu grau de enraizamento, são os níveis elevadíssimos de desigualdade que persistem historicamente e são o chão sobre o qual se assentam muitas outras expressões. O Brasil sempre foi marcado por ambivalências e ambiguidades [sic] de um país escravista e colonizado em que as relações sociais hoje estão entranhadas num tipo de apartheid considerado, por muitos autores, como mais iníquo que o dos Estados Unidos e o da África do Sul (MINAYO, 2006, p. 27).

Não existe uma relação direta entre pobreza e violência, o pobre não é violento por si mesmo; a violência, no contexto de miséria, é, muitas vezes, um reflexo do sentimento de impotência que o pobre tem diante do mundo que lhe é oferecido e pelo qual ele não pode pagar – o mesmo mundo que o incentiva a consumir de forma desmedida. Não se trata unicamente de privações materiais que conduzem uma

pessoa a desafiar aspectos éticos e morais da sociedade em que vive, na procura, por exemplo, do narcotráfico. Alienados do sistema, os portadores da violência não têm como finalidade promover uma mudança de cunho social, solucionando a vida miserável dos outros (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p. 94).

O delito, nessa perspectiva, é a expressão mais visível da violência, é um sintoma da precariedade social e da incompetência do Estado em garantir o básico (muito embora saibamos que a ocorrência de delitos não é exclusividade das camadas mais pobres da população):

É bem verdade que as expressões da violência que ocorrem hoje no Brasil são muito mais complexas, não se limitam à questão dos crimes que ocorrem nas áreas pobres das grandes cidades. No entanto, é sobre as condições e as circunstâncias da escassez de oportunidades e perspectivas – principalmente no caso da juventude bombardeada pelos apelos de consumo e pela falta de reconhecimento e de chances sociais – que se constroem as taxas de criminalidade e as consequências da violência, particularmente, nas regiões metropolitanas (MINAYO, 2006, p. 36).

Vale ressaltar que as riquezas e oportunidades não são distribuídas de maneira mais igualitária porque o próprio Estado cria mecanismos para dificultar isso. Vivemos em um país onde há claramente a violência estrutural, que, naturalmente, leva a uma cultura da violência, em que isso tudo é banalizado e até mesmo visto com naturalidade. Estamos descrevendo uma sociedade que está longe de ser igualitária, portanto, vivemos em uma sociedade sexista, adultocêntrica, etnocêntrica e classista, na qual o poder de dominar e explorar define o caráter hierárquico das relações sociais e interpessoais.

3.2 Violência escolar

O conceito de violência da OMS é bastante amplo, entretanto, como estamos sempre falando de um fenômeno social, multifacetado e dinâmico na história e no espaço, ainda se faz necessário fazer a mesma avaliação crítica do conceito em uma situação específica: o ambiente escolar. O que é, então, considerado como **violência escolar**?

Devido às muitas facetas da violência no meio escolar, tendo causas internas e externas e se apresentando também nessa dinâmica, é uma tarefa relativamente

difícil definir o conceito de violência no meio escolar. No conceito da OMS, podemos compreendê-la como **interpessoal comunitária**, mas se faz necessário também uma classificação mais específica voltada para esse fenômeno, pois há movimentos de dentro para fora e vice-versa nesse tipo de situação que afetam individual e coletivamente, interferindo na integridade das pessoas. Segundo Priotto e Benetti (2009, p. 162):

Denomina-se violência escolar todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

Ainda de acordo com esses autores, a violência escolar pode ser analisada em três níveis: **na**, **contra** e **da** escola, podendo ser compreendida como uma

[...] construção social que se dá em meio a interações entre sujeitos no espaço escolar. Enfatizando a probabilidade da violência como um processo social que compreende tanto relações externas como internas, e institucionais, em particular no que tange às relações sociais entre sujeitos diversos (PRIOTTO; BONETI, 2009, p.168).

Cada nível da violência escolar tem um conceito e expressões diferentes. A **violência na escola** se manifesta no cotidiano do ambiente escolar e pode ser praticada por todos os atores da comunidade escolar (de ex-alunos até gestores, inclusive familiares, pessoas da comunidade ou estranhos); agressões físicas, situações envolvendo drogas (lícitas e ilícitas) e incivildades (como ofensas verbais de qualquer forma) que ocorram dentro da escola, na porta ou na rua em frente à escola são exemplos desse tipo de violência. A **violência contra a escola** refere-se a atos de vandalismo de qualquer grau ao patrimônio escolar, em que tanto membros da escola como da própria comunidade ao redor podem ser responsáveis. Por último, há a **violência da escola**, que é qualquer dano que a própria instituição causa aos seus membros: desvalorização dos profissionais e dos alunos, abuso de poder, preconceitos etc. (PRIOTTO; BONETI, 2009).

É importante ressaltar que a indisciplina não pode ser confundida com a violência, como é de costume acontecer. Segundo Priotto e Boneti (2009, p. 170), a indisciplina “[...] pode ser entendida como uma forma de manifestação contra a

exigência ou quebra de regras ao adequar-se à sociedade.” A indisciplina não necessariamente rompe o processo educativo, mas pode ser entendida como um sinal de que algo nesse processo não está dando certo, podendo ser solucionado a curto ou a médio prazo. Assis, Constantino e Avanci (2010) confirmam essa proposição, ressaltando a possibilidade de a indisciplina e a agressividade serem passíveis de se tornarem violência:

Ao contrário da violência, a agressividade se inscreve dentro do próprio processo de constituição da subjetividade. A transformação da agressividade em violência é um processo ao mesmo tempo social e psicossocial para o qual contribuem as circunstâncias de vida, o ambiente cultural, as formas de relações primárias e comunitárias e também as idiosincrasias dos sujeitos (ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010, p. 46).

No ambiente escolar, a desigualdade social, que é uma característica marcante no Brasil, apresenta-se pelo fracasso escolar, que vai desde a reprovação até a total saída do aluno do ambiente. A educação básica, quando falha, alimenta os maiores problemas do Brasil: baixa escolaridade, falta de profissionais qualificados e falta de emprego para essa população mais vulnerável.

Essas proposições se manifestam na fala de uma participante sobre a situação de três alunos envolvidos com o tráfico de drogas no bairro. Ao ser perguntada se já havia sofrido ou presenciado algum tipo de violência na escola, sua resposta foi:

Eu não sofri, mas presenciei um caso bem complicado de alguns alunos ano passado, que houve o pedido de retirada deles, porque era cada um de facções rivais e estava havendo uma perseguição entre eles, e isso foi uma relação tão insustentável que todos foram retirados da escola. Houve o pedido do Conselho Tutelar para outras escolas, mas eles não conseguiram vaga, e acabou que eles ficaram sem estudar. Foram três alunos e dois deles eram irmãos, inclusive um deles tinha sofrido um acidente, tinha levado um tiro na cabeça, quase faleceu e depois acabou se envolvendo nisso, aí os pais foram alertados, o Conselho Tutelar veio aqui e foi pedido que eles não continuassem frequentando – até para não pôr em risco os funcionários e até os demais alunos, porque estava havendo, inclusive, a entrada de outras pessoas na escola por causa dessa situação (Conceição).

A fala dessa entrevistada corrobora o entendimento de que a violência pode também ocorrer de maneira estrutural, quando o Estado age violentamente contra o cidadão ou não se organiza o suficiente para resolver as problemáticas. A violência

estrutural é:

[...] caracterizada pela incapacidade do primeiro [o Estado] em realizar a justiça social para os adultos em geral, e às crianças e adolescentes que são destituídos, implícita ou explicitamente, do acesso à escola, à saúde e à assistência social. Um Estado que deixa parte significativa da população em situação de desemprego, carência, abandono e inúmeras outras iniquidades é um Estado violentador, agente da opressão e facilitador das realizações da classe dominante (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p.92).

Na situação relatada, vemos a preocupação do corpo escolar em relação aos alunos envolvidos, aos demais alunos da escola e também aos próprios funcionários. No entanto, um serviço estatal de assistência, como o Conselho Tutelar, não trabalha sozinho: se os demais serviços integrados a ele não estiverem disponíveis e preparados para lidar de maneira conjunta com a situação apresentada, certamente o trabalho não acontecerá, e mais adolescentes como estes sofrerão o peso da desistência da escola e do Estado sobre suas situações, sendo deixados à mercê de suas próprias experiências, sem assistência. Deixar adolescentes numa situação como essa é ver a violência estrutural atuando desde o início da vida de um sujeito.

A escola pública brasileira é marcada, portanto, pelos processos de exclusão que se dão em diversos formatos de como o processo educativo ocorre, que pode não alcançar as pessoas com deficiências e ainda gerar a evasão escolar, por exemplo. Essa é uma grande preocupação diante do Decreto 10.502/2020 que altera a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 2020). A evasão pode ser compreendida como uma violência da escola, pois ela é produzida pelo sistema escolar em consonância a questões políticas e socioeconômicas. As constantes repetências de alunos e o abandono da vida escolar são reflexos e produtos da desigualdade na escola em concordância com uma desigualdade que vem anterior a esta, relacionada à economia, direitos, cultura e política (PRIOTTO; BONETI, 2009).

A escolarização não acompanhou o processo de inclusão de pessoas com status e necessidades diferentes, e isso fica perceptível, por exemplo, quando analisamos o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)³: no Brasil, embora tenhamos

3 O IDH é medido pela educação + Produto Interno Bruto (PIB) + saúde (principalmente longevidade). Trata-se de uma medida importante concebida pela ONU para avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população.

grande aumento de número nas matrículas, tivemos uma alteração no IDH baixíssima (AGÊNCIA BRASIL, 2018). De fato, embora atualmente seja possível afirmar que a escola pública é universal (sendo obrigatória a matrícula de crianças e adolescentes), não se pode dizer o mesmo no que diz respeito à sua democratização.

A escola tem aparecido como um espaço no qual a violência vem a cada dia mais se expressando de formas diferenciadas e interferindo na maneira como o processo de ensino-aprendizagem acontece. Escolas localizadas em regiões conhecidas pela violência urbana existem em um contexto em que há clima de medo e dificuldades na gestão de um ambiente escolar onde o respeito e a harmonia sejam premissas básicas (RUOTTI, 2010).

No contexto escolar, a violência pode ser uma reação dos alunos frente a essas diferenças de tratamento e oportunidades reais, e de como a comunidade enxerga a escola no seu espaço ou como os profissionais lidam com o seu trabalho, por exemplo (RUOTTI, 2010). Priotto e Boneti (2009) afirmam que a maneira como se percebe a violência escolar varia em escolas públicas e particulares, embora a violência que é possível ocorrer tanto na escola pública como na privada possa ser muito semelhante, a percepção dos professores é diferente quanto ao papel da escola nesse quadro e à sua própria função profissional para lidar com o público que atende.

Existem muitos fatores que podem ser considerados causas da violência escolar, sendo a estrutura familiar um dos mais citados pelos professores, referindo-se à desestruturação, falta de limites e referências. Além disso, o ambiente em que a escola se encontra também é muitas vezes citado como principal responsável pela violência que a assola: tráfico, exclusão social, pobreza, tempo livre demais e falta de perspectivas (PRIOTTO; BONETI, 2009).

A violência externa à escola influencia diretamente as ações educativas, pois traz insegurança e incerteza tanto aos alunos quanto aos demais atores. O aumento da criminalidade nos grandes centros urbanos é outro elemento que nos impulsiona a compreender a violência e sua relação com a escola. A criminalidade afeta diretamente os mais jovens, que apesar de estarem submetidos às regras do espaço escolar e à autoridade do professor, também sofrem influências de outros grupos autoritários como facções criminosas do bairro (RUOTTI, 2010).

Na pesquisa que realizamos, ao perguntarmos sobre o bairro em que a escola está localizada, obtivemos várias informações que nos mostram como a percepção

do local para os professores é importante e variada. A seguir, falamos um pouco sobre a história do bairro e elencamos algumas falas que o descrevem.

3.2.1 O contexto socioterritorial da escola

A história do bairro Cidade Olímpica é bastante complexa. De acordo com Soares (2008), seu surgimento é ocasionado pela busca por moradia devido ao aumento considerável da população em São Luís. Dessa busca, surgem as ocupações irregulares que vulgarmente chamamos de “invasões”. A área que hoje compreende o bairro Cidade Olímpica era uma grande área improdutiva, com mais de 1.400 hectares, pertencente a uma grande família de São Luís. A ocupação de parte dessa área foi iniciada no ano de 1996. Na época, estavam ocorrendo as olimpíadas de Atlanta, o que inspirou o nome “Cidade Olímpica”.

A história é marcada por intensas disputas judiciais, que geraram mais de uma reintegração de posse com presença de ações policiais violentas, bem como de jagunços vigilantes a mando dos antigos proprietários. Em contraposição à violenta repressão aos ocupantes, havia também bastante organização popular com apoio de movimentos sociais e partidos políticos que foram importantíssimos para a causa (SOARES, 2008):

No dia 4 de novembro de 1996 foi realizado no centro de São Luís a Marcha pela Reforma Urbana e Moradia, e no dia 25 de fevereiro de 1997 foi declarado o Dia nacional de Luta pela Moradia, ato público realizado na Praça Deodoro seguindo de passeata até a Solecit (Secretaria de Solidariedade, Trabalho e Cidadania). Outras manifestações e atos públicos foram realizados durante todo o processo de negociação meados do ano de 1996 e início de 1997. Nesse contexto não era mais possível que as autoridades ficassem alheias. O desaparecimento de um garoto de 14 anos em dezembro de 1996 agravou ainda mais a situação, havia fortes desconfianças dos vigilantes (jagunços) dos proprietários da empresa já que o corpo foi encontrado pela polícia na propriedade em conflito. No dia 29 de dezembro de 1996, a área foi novamente ocupada, com 2.5000 pessoas e houve a expulsão dos jagunços (SOARES, 2008, p. 34).

Durante as disputas, foi o assassinato de um jovem chamado Jailson, de 14 anos, por, segundo os moradores, jagunços que vigiavam a propriedade, um dos principais motivos pela insistência da população em permanecer no local. O que poderia ter desestimulado, alimentou o movimento social. Atualmente, há uma

avenida com o nome *Jailson Viana*, em homenagem ao adolescente (SOARES, 2008).

O “fim das disputas” se deu pela insistência popular, que não deixou alternativa ao Governo do Estado do MA, sendo este praticamente forçado a comprar parte da propriedade para em seguida repassar aos ocupantes que já estavam no local, de acordo com os seguintes critérios: “[...] não possuísse residência própria, ser maior de 21 anos ou emancipado, e um último critério: que a renda não ultrapassasse três salários mínimos” (SOARES, 2008, p.39). Importante enfatizar que o Governo do Estado do MA divulgou a notícia como um programa habitacional, ignorando todo o tempo e lutas das pessoas como fator *sine qua non* para esse “programa habitacional” – que não existiria se não fosse a persistência dos ocupantes.

Atualmente, o bairro da Cidade Olímpica é considerado a segunda maior ocupação urbana da América Latina (GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO, 2017). Infelizmente, no entanto, o bairro também é conhecido por ser um dos mais “violentos” e “perigosos” em São Luís, ocupando o primeiro lugar no período de 2017 a 2019 entre os bairros com maior número de CVLI, de acordo com os dados entregues pela Unidade Estatística de Análise Criminal da Secretaria de Segurança Pública do Estado (Anexo B).

Quando as entrevistadas foram perguntadas sobre como descreveriam o bairro, as respostas são diversas, mas várias citam o tráfico de drogas como elemento presente, ainda que não afete tão diretamente a percepção do bairro como um todo:

[...] É um bairro bem dinâmico, populoso e que tem uma grande quantidade de pessoas muito boas, mas infelizmente, em contrapartida, também encontramos pessoas que infelizmente... a questão da criminalidade, que é muito agravante. Eu acredito que a escola de tempo integral tá aqui exatamente pra que posso tentar, é uma tentativa para esses alunos, que eles não fiquem muito ociosos no próprio bairro; que, infelizmente, a violência é algo muito marcante ainda no bairro (Adélia).

Eu não posso falar como um todo porque eu só conheço aquele trecho ali da escola, os comércios próximos que vez ou outra a gente sai para comprar alguma coisa, mas eu sei que é um bairro grande, bem grande, um bairro popular com muito comércio. O que gera renda na Cidade Olímpica é o comércio... mas, enfim, é isso. Eu consigo circular por lá dentro do trajeto que eu preciso fazer, nunca fui parada, nunca fui barrada e agora não sei se isso é uma categoria de violência, mas eu acredito que o que existe ali não conheço assim de fato, mas pelo que eu ouço os alunos dizerem, têm alguns lugares distantes ali das redondezas da escola que são muito perigosos mesmo, que eles

precisam chegar em casa mais cedo, 7 horas, porque depois não podem entrar que a polícia também não vai lá, é porque onde tem um tráfico e tudo, são as áreas mais distantes de onde é a escola. Então, acredito que o bairro deve gerar uma violência social, não sei se isso é uma categoria de violência, mas existem muitos problemas sociais – isso, é claro, porque é um bairro da periferia, então acho que tem esses problemas assim (Ruth).

Bom, o bairro da Cidade Olímpica é um bairro de alta vulnerabilidade social, famílias de baixa renda, e está tomado pela violência, pelo tráfico de drogas. Infelizmente é onde as facções dominam, então é um bairro suscetível, perigoso, que termina influenciando no nosso trabalho em função de estarmos em um lugar onde muitas vezes acontecem situações que a gente tem medo de estar nesse lugar. Já aconteceram situações em que tivemos que liberar os alunos porque não sabíamos se a escola seria invadida ou não. Então, é um bairro de grande vulnerabilidade, onde precisa ser feito algo importante lá (Lélia).

Inicialmente, antes de eu vir pra cá, eu tinha uma ideia um pouco mais aterrorizante do bairro – eu não sei se por eu morar próximo, meu bairro é nas proximidades, eu já vivenciei um pouco mais dessa inquietação que as pessoas acabam se assustando um pouco mais, mas o meu dia a dia aqui eu acho até tranquilo, apesar de que em conversas com alguns alunos eu presencio uma situação um pouco mais agressiva, principalmente sobre a questão das facções que é muito predominante aqui na escola; as pessoas têm que ficar sempre atentas... Mas visualmente eu não percebo tanto essa agressão, essa violência como é descrita para quem está inserido no bairro da Cidade Olímpica (Conceição).

De acordo com Abramovay (2005), os aspectos relacionados à infraestrutura, perfil dos moradores e tipo de comércio interferem na forma como um bairro é visto. Nas falas das entrevistadas, percebemos que, apesar da presença do tráfico, o bairro também tem seus aspectos positivos reconhecidos e elencados pelas professoras. O fato de passarem o dia inteiro na escola permite uma vivência um pouco mais próxima com o contexto socioterritorial e, conseqüentemente, com os alunos, o que também gera percepções sobre eles:

Esse bairro é “multi” né, tem multiculturas; eu até comparo ele com outros bairros até mais próximo da minha casa, que é no São Bernardo. Então, como todo bairro, tem as pessoas más e as pessoas boas, tem as coisas que são boas para serem reproduzidas e as que não são. No geral, falando no que eu convivo com os meus alunos aqui, tem das mais diversas culturas falando dos próprios alunos mesmo; tem aluno empreendedor, tem aluno que gosta da cultura pop/funk, têm alunos que ajudam nas próprias igrejas, têm muitos

alunos evangélicos que ajudam no projeto de suas igrejas. Então, esse bairro é muito bom de se conviver no tocante ao que eles já produzem (Clarice).

Quando eu cheguei lá, os próprios alunos me fizeram um questionamento muito interessante e que eu não sabia até ir trabalhar: os próprios alunos dizem que é uma das maiores periferias da América Latina, e eu não sabia, e os meninos falam disso, assim, até com certo orgulho, que eu acho algo assim positivo; eles têm o reconhecimento do lugar em que eles vivem (Ruth).

Quando questionadas se já presenciaram alguma cena violenta no bairro, as respostas são quase que iguais entre “sim” e “não”, sendo este segundo com ressalvas: não presenciaram, mas sabem que já aconteceu, como exemplificam as falas das professoras Fernanda e Conceição. Cabe ressaltar que em alguns relatos de não terem presenciado nada, há certa regra implícita geral de que é necessário ter cuidado no bairro, como apontam as falas das docentes, em especial das professoras Ruth e Adélia:

No bairro da Cidade Olímpica exercendo a função de professora aqui na escola, já pude presenciar algumas formas de violência. Uma vez houve uma ameaça de invasão à escola, quando o cidadão passava a arma pelo portão, e também tive três alunos assassinados. Então, é algo horrível de presenciar, de conviver (Lélia).

Eu não presenciei fisicamente, eu tive conhecimento de situações aqui ao redor da escola que envolveram tiroteios, mortes de pessoas e perseguições de alunos (Clarice).

Eu nunca presenciei, mas já fiquei sabendo de algumas situações. Por exemplo, teve um dia que nós chegamos na escola e ficamos sabendo que teve tiroteio nas redondezas durante o final de semana; teve também uma situação na escola antes de eu começar a trabalhar lá, eles ameaçaram entrar na escola e começaram a amedrontar as pessoas de dentro passando armas nos portões. Então, eu realmente nunca presenciei, mas fiquei sabendo desses dois fatos, fora também alguns alunos que já faleceram e que faziam parte da escola, dois alunos que faziam parte da escola e que morreram em decorrência da violência, tráfico de drogas e essas coisas (Fernanda).

A escola fica dentro do bairro, a escola não fica na Avenida Principal, fica dentro do bairro, então, o ônibus para no ponto e você desce, tem que andar um pouquinho para chegar à escola; eventualmente, eu vou de carona que tá com mais ou menos uns 6 meses que eu tenho ido de carona todo dia, mas às vezes eu vou de ônibus sem problema nenhum e as professoras até ficam meio preocupada: “menina, mas

tu vem de ônibus? tu não tem medo?”, porque elas têm um esquema de articular as caronas para chegar até lá, com frequência pega o ônibus para ir e voltar e nunca presenciei nenhum tipo de violência ao redor. É claro, no caso eu tô falando por mim, fica um pouco essa hora né, tomo cuidado e tudo, mas nunca fui assaltada, nunca também presenciei nenhum tipo de agressão dentro desse tempo de dois anos em que eu trabalho lá (Ruth).

Eu me lembro que em 2017 nós tivemos uma quadrilha, e eles foram convidados para se apresentar em uma escola lá na Cidade Operária, e quando eles terminaram de dançar e falaram que eles eram daqui, eles ficaram morrendo de medo, correram logo para o ônibus e pediram para o professor vir logo embora com eles, porque eles dizem que quem é da Cidade Olímpica não pode ir na Cidade Operária e dizer que são daqui. Essas questões que para mim e pra você estão muito distantes da nossa realidade... quando eu cheguei para trabalhar aqui essa realidade foi um choque, é um choque. Se tu me perguntar se eu estou acostumada, eu não estou acostumada; só que hoje eu tenho um outro olhar na situação e já consigo conversar, falar com eles de outra forma. Senti que em 2017 foi um dos anos mais complicados, porque nós tivemos dois alunos assassinados, a escola correu risco de invasão. Então, em 2017, quando eu saí daqui e a diretora me chamou perguntando se eu queria voltar para cá, eu pensei duas vezes e quase disse que não, que não iria voltar. Em junho, às vésperas de terminar o primeiro semestre, foi assassinado um que morava bem aqui, quase em frente, aí nós nem fizemos festa de São João, porque não tinha o que celebrar; e quando gente pensa que estamos superando, lá outro aluno é assassinado. Então, eu como professora, nunca tinha perdido dois alunos em 1 ano; não foi um acidente, eles foram assassinados (Cecília).

Estas falas corroboram as considerações feitas por Abramovay (2005) ao tratar sobre a violência para além dos muros da escola:

A escola, enquanto instituição imersa nesse ambiente, não está imune ao imaginário do medo e da insegurança tanto no que diz respeito à vulnerabilidade imaginária – isto é, ligada a uma sensação de insegurança e a ameaças a que a escola estaria sujeita – e à vulnerabilidade real, conseqüência [sic] da violência que marca certas áreas urbanas, da precariedade das instalações dos prédios escolares, da falta de pessoal e da deficiência dos mecanismos de vigilância e controle de escolas (ABRAMOVAY, 2005, p. 277).

A violência escolar não se resume aos bairros periféricos, mas as escolas inseridas nestes ambientes, muitas vezes, têm a violência intensificada devido à falta de estrutura e de condições de trabalho adequadas. É importante ressaltar que quando falamos de violência no contexto brasileiro, precisamos lembrar que os mais atingidos são justamente os que estão nas periferias: os pobres e, mais precisamente,

os jovens pobres.

Para Minayo (2006), a delinquência é a forma mais hegemônica de violência no Brasil, e a autora enfatiza que esse tipo de violência encontra nas fraquezas do Estado (ou chega até a comandá-lo) a força para existir, principalmente por meio do tráfico, e este, por sua vez, é um dos mais maléficos, pois inclui pobres e jovens nos seus negócios, que:

[...] se engajam nesses projetos e entram nos conflitos, no front dos combates como uma opção de mercado de trabalho, visando ao status, ao acesso a bens econômicos e ao consumo. O ato subjetivo de entrada no mundo do crime é secundado e contextualizado por uma situação de extremas desigualdades, de falta de oportunidade para o protagonismo, como cidadão, e de total descrença nas possibilidades de acesso ao consumo, à cultura e ao reconhecimento social. Por isso, o mercado da violência passa a se configurar como uma escolha viável, numa conjuntura de crescente desemprego e exclusão social, cultural e moral (MINAYO, 2006, p. 32).

Muitas escolas de periferia, na tentativa de conter a violência, lançam mão de muros altos, arames farpados e chegam a solicitar a presença da polícia por meio da ronda escolar; inclusive, em maio deste ano (2020), em São Luís, na gestão do governador Flávio Dino, foi inaugurada a sede do 1º Batalhão Escolar da Polícia Militar, com o objetivo de institucionalizar um trabalho que já vinha sendo executado pela Polícia Militar, por meio do Grupo Especial de Apoio às Escolas (GEAPE), com a Ronda Escolar (GOVERNO, 2019). O trabalho da ronda escolar, no entanto, ainda tem um caráter repressivo.

Segundo Oliveira e Martins (2007), essas medidas são ineficazes a partir do momento em que descaracterizam a escola como um espaço educativo e a coloca apenas como um espaço disciplinador; assim, a escola passa a ser vista como uma representante do Estado, o que configura um risco, pois ela não terá como suprir as demandas que o Estado não se propõe a suprir. Simbolicamente, a escola passa a ser um espaço na comunidade que está se defendendo dela mesma.

A ronda escolar é citada por mais de uma participante ao longo das entrevistas. Fica perceptível que a ronda é vista como um instrumento estatal, diretamente ligado à polícia e, portanto, responsável por resolver os conflitos relacionados a alunos e facções ao redor do bairro, como a seguinte fala expressa:

Eu não posso ir direto ligar para polícia e dizer “ó, tá acontecendo isso”; eu tenho que ir primeiro no gestor ou coordenador para que ele assuma e acione a Ronda Escolar, polícia, acione quem de fato vai resolver, porque eu não vou me meter em uma situação que eu não sei nem o que é. [...] Eu já vi que em outras escolas a ronda já vai e faz palestra; aqui no início do ano não começou com isso, já vieram dar palestra com o Ministério da Saúde sobre a dengue, mas com a Ronda Escolar ainda não; para eles virem e falarem, para não terem o receio de ligar para polícia (Clarice).

O imaginário do medo faz com os sujeitos busquem estratégias de estarem juntos e de se protegerem (por exemplo, os jovens com as gangues), mas também favorece o mecanismo estatal a atuar também de maneira violenta e grotesca quando:

[...] permite ao Estado medidas cada vez mais autoritárias, leis cada vez mais punitivas, legitimadas por demandas sociais de proteções reais e imaginárias, principalmente de alguns setores da sociedade, em especial, a classe média. Além disso, justifica atitudes como a legalização do porte de armas, a criação de empresas de segurança e o apoio à privatização da polícia. Cria, ainda, uma indústria de segurança – grades, seguros, alarmes – que, na maior parte das vezes, fornece mais proteção simbólica que real. Por fim, legitima discursos oficiais de políticos, da mídia, de chefes religiosos, de “personalidades” diversas, sobre o aumento da violência e da criminalidade como resultado de uma sociedade em decadência moral. Famílias desfeitas, liberação das mulheres, liberdade sexual, crise da ética do trabalho, crise da fé religiosa, crise moral são algumas causas citadas desse aumento (TEIXEIRA; PORTO, 1998, p. 56).

As estatísticas mostram um aumento da violência nos centros urbanos, afetando principalmente jovens rapazes, que são cooptados pela criminalidade e morrem mais cedo (RISTUM, 2004). De acordo com o Atlas da Violência 2020 (IPEA, 2020), embora o número de homicídios tenha diminuído em quase todos os estados (Maranhão encontra-se na 18ª posição), este é ainda a principal causa de mortalidade de jovens (pessoas entre 15 a 29 anos). Ainda segundo essa pesquisa, em 2018, 30.873 jovens foram assassinados, o equivalente a 53,3% do total de homicídios do país até então. Estes dados mostram que embora tenha havido uma redução geral, a taxa de homicídios de jovens ainda continua alta: eles continuam morrendo, principalmente jovens rapazes e negros, tendo em vista que o risco de ser vítima de homicídio é 74% maior para rapazes negros. Estamos vivendo um momento de dizimação da juventude e é importante enfatizar esse recorte, pois esta pesquisa foi realizada em um bairro considerado periférico, onde, em geral, a maioria das pessoas

negras da população residem, e com um público que atende essencialmente jovens.

O professor, nesse contexto, também cria suas representações sociais acerca da clientela que atende e constrói suas autorregras, estabelecendo limites à sua atuação e às suas relações com a comunidade, que, dependendo sob qual ponto de vista é feito, altera a percepção sobre como deve realizar seu trabalho, positiva ou negativamente (RUOTTI, 2010). A fala da professora Fernanda exemplifica isto:

Então, no começo eu encarava os alunos de uma forma diferente: logo que eu cheguei, eu achava que todo mundo, aliás, todo mundo não, mas a maioria, fazia parte do tráfico de drogas, de gangues e essas coisas. Mas logo eu percebi que não era assim, depois de poucos meses eu percebi que não era assim (Fernanda).

Abramovay (2005) reforça que há praticamente um “carimbo imediato” para classificar moradores de favelas e ocupações (também vulgarmente chamadas de “invasões”) como “perigosos”. O que nos leva a pensar que a percepção sobre a escola nesses espaços pode também sofrer influências disso, podendo ser positiva ou negativa. Perguntamos às entrevistadas se elas achavam que a escola sofria influência da violência externa, e as respostas variam entre “sim” e “não”, mas de maneira geral percebe-se que há certa “amenização” do que acontece dentro do espaço escolar:

Sofre. Mas acredito que pela administração da escola e pela própria consciência de muitos alunos a escola não sofre tanta influência como muitas pessoas poderiam esperar que pelo bairro ser considerado um dos mais perigosos de São Luís, então ela é pouca (Adélia).

Sim, com certeza, porque a gente não tem como separar o que acontece dentro da escola com o que tá lá fora, embora eu nunca tenha visto um caso de violência extrema, mas os alunos inclusive relatam para gente o que eles presenciam fora da escola e tem, sim, influência do que acontece na comunidade na rotina da escola (Ruth).

Os relatos mostram que a violência externa é um fator presente, e de maneira geral compreende-se que a escola sofre, sim, influência da violência externa, principalmente pela presença do tráfico de drogas e de facções. No entanto, também houve relatos de que a escola é um espaço seguro dentro do bairro, portanto, um espaço que não sofre influência da violência externa. É importante ressaltar que é uma opinião que não é coerente, pois se a escola é considerada segura, é porque ela

precisa se proteger do que está além de seus muros. As entrevistadas também relataram algumas situações em que os próprios membros das facções acabaram atuando, levando a crer que, em alguns momentos, existe certa relação entre a escola e a organização fora dela:

Não, a gente até conversa bastante sobre isso aqui, porque é como se a escola tivesse certa bolhinha. Inclusive, as próprias facções meio que protegem a escola: se há algum tipo de violência como houve no caso daqueles alunos, os donos da boca mesmo tomaram a frente, disseram que não era para haver nenhum tipo de situação; então, eles meio que protegem. A escola ainda é um campo neutro, digamos assim, é um lugar protegido, eles ainda têm esse certo respeito (Conceição).

A gente tem o estereótipo da Cidade Olímpica aqui em São Luís. Então, eu fiquei com um pouco de medo, e vou te confessar que eu ainda tenho medo. Eu não tenho medo dentro da escola porque eu percebi que dentro da escola os alunos têm uma consideração muito grande por nós professores, eles nos respeitam muito... Eu não tenho mais medo dentro da escola, eu tenho medo fora da escola; então, se eu tiver que ficar lá até depois do horário e essas coisas, eu tenho um pouco de medo, porque depois do horário aparecem muitas pessoas diferentes lá na escola, pra jogar bola, pessoas da comunidade e aí a gente vê homens com tornozeleiras eletrônicas, a gente vê muito com esse tipo de aparelho. Então, a gente sente que as gangues... esse mundo gira em torno da escola, mas dentro da escola hoje existe uma limitação, parece que ali dentro é um outro mundo (Fernanda).

Esse “disciplina⁴” era uma pessoa de fora da escola que tinha contato com alunos da escola veio e procurou a gestão da escola, porque alguns alunos viram os outros tentando invadir a escola e informaram. Então, lá entre eles, se é facção ou não, eu não sei, mas entre eles mesmo resolveram e procuraram, depois que a ronda escolar foi informada e vieram na escola, então, eles resolveram sondar (Clarice).

De acordo com Abramovay, as facções, ou gangues, são definidas como:

[...] grupos mais ou menos estruturados com uma rede de relações bastante eficiente e códigos próprios. Seus membros são solidários entre si a partir de uma identidade comum e, muitas vezes, são considerados uma verdadeira “família” (ABRAMOVAY, 2005, p.283).

Segundo a pesquisa feita pelo grupo de pesquisa da autora no Distrito Federal,

4 “Disciplina”: um membro da facção que é responsável por vigiar e disciplinar outros membros da organização que estão desobedecendo as regras estabelecidas pela própria.

é comum nas escolas de bairros periféricos existirem grupos de alunos que pertencem a gangues ou facções. Algumas professoras comentaram sobre isto:

Às vezes, você acha que só porque aluno tem “comportamento x” é aluno de facção, mas às vezes não é. Existem alunos aqui que você diz que não é, mas infelizmente eles são. Eu já sofri ameaças verbais de alunos, seja por causa de uma nota. E recentemente eu tive uma colega de trabalho que uma aluna chegou pra ela e disse que ela não era de facção, mas o namorado dela era e ele podia resolver a situação. A gente sofre ameaças diretas e indiretamente aqui na escola (Adélia).

Vieira (2019) colheu vários relatos de professores na capital maranhense que se mostraram preocupados com a violência e que afirmam já terem sido intimidados por alunos e pais de alunos. A violência como algo constante no ambiente escolar tem sido elencada como um dos fatores de afastamento e causas de desilusões e cansaço com a profissão. Teixeira e Porto, já em 1998, apontavam em seus artigos que os professores de ensino fundamental e médio já sentiam as consequências da violência sobre seus trabalhos, principalmente da violência que vinha do exterior para o interior. Segunda as autoras, existem vários fatores externos que contribuem para a violência escolar:

[...] as condições socioeconômicas [sic], os níveis cada vez mais absurdos de miséria e pobreza de uma camada da população que se elevam aceleradamente, a disseminação do uso de drogas entre os adolescentes, a psicologização da educação e a permissividade que ela gerou, o descompasso entre a escola e a tecnologia cada vez mais sofisticada deste final de século, a falta de equipamentos de esporte e lazer, na maior parte das cidades e dos bairros, destinados às crianças e aos adolescentes (TEIXEIRA; PORTO, 1998, p. 53).

A violência, nesse sentido, é muitas vezes a consequência da própria forma de como a sociedade se organiza excluindo e rejeitando pessoas que são diferentes do esperado: o louco, o homossexual, o negro, o pobre... De acordo com Teixeira e Porto (1998), essa forma de se organizar gera também o “imaginário do medo”. O medo é algo natural, faz parte do ser humano sentir medo, mas os objetos para os quais é dirigida essa sensação não, pois são determinados socialmente.

As respostas obtidas nas entrevistas nos levam a concluir, em relação ao bairro e à escola, que há, sim, uma influência da violência externa na rotina da própria escola, ou seja, uma violência contra a escola e às vezes na escola também, e que

mesmo que a escola seja considerada agradável e segura para algumas, ainda se faz necessário tomar certas medidas preventivas (esquema de caronas, sair na hora certa, por exemplo), em virtude do que acontece do lado de fora dela – mesmo que alguns relatos terem sido sobre invasões e presença de estranhos no ambiente de trabalho dessas professoras.

Algumas poucas respostas também trouxeram à tona a violência na escola, mas especificamente a que ocorre entre os próprios alunos. Vale ressaltar que as poucas falas que citaram essa violência sempre indicaram que foi resolvida, sugerindo que não é algo frequente no espaço escolar – ou que não é percebido muitas vezes:

No começo deste ano, teve uma vez que eu presenciei uma briga entre alunos; foram duas meninas que tiveram atrito e foram às vias de fato mesmo, se pegar legal lá no pátio da escola. Mas foi a única vez que eu presenciei esse tipo de violência física, e foram duas meninas. Agora, a violência psicológica, se eu já presenciei alguma de aluno com aluno com relação a escutar chamar o outro de uma forma depreciativa, já presenciei algumas meninas chorando porque o colega disse que ela era gorda, era feia, já beirando a prática do bullying, assim mesmo essa violência psicológica pelo menos eu percebi algumas poucas vezes (Ruth).

A partir dessas inferências e considerando que a violência externa é um elemento que circunda o ambiente laboral e que demanda das educadoras novas formas de trabalhar e de lidar com isso, perguntamo-nos: como é feito o trabalho neste espaço e que sentido ele tem para essas professoras?

4 “SER PROFESSOR HOJE É MUITO MAIS QUE ENSINAR”: A DINÂMICA PRAZER/SOFRIMENTO NO TRABALHO DOCENTE

Não há consenso entre os autores acerca do uso dos termos *sentido* e *significado*. Etimologicamente, os dois possuem, praticamente, a mesma definição. Entretanto, para fins de pesquisas e considerando que diferenciar esses termos auxilia na análise das relações do sujeito com o trabalho, preferimos compreender os dois como conceitos distintos, complementares e interdependentes (SCHWEITZER et al., 2016).

Na década de 1950, iniciaram-se os estudos sobre sentidos e significado do trabalho (TOLFO, 2015). Estes dois conceitos perpassam as esferas da retribuição financeira, do reconhecimento das atividades do sujeito, das condições de trabalho, da saúde gerada ou suprimida pelo trabalho, etc., ou seja, todas as dimensões do trabalho e todas as áreas que são influenciadas por ele resultam em um sentido e um significado.

Nos anos 1980, o grupo *Meaning of Work International Research Team - MOW* (1987), até hoje bastante referenciado nos estudos sobre o assunto, realizou diversas pesquisas e conceituou *sentido* como uma construção formada dinamicamente pelo individual, o grupo e o social. O sentido, segundo o MOW, está relacionado com a utilidade da tarefa, a autorrealização e os sentimentos que permeiam a satisfação do indivíduo com o trabalho que realiza. Segundo o grupo, esse conceito pode ser agrupado em três dimensões principais: “[...] as crenças sobre o trabalho, a centralidade do trabalho na vida do sujeito e a valorização dos resultados do trabalho ou reconhecimento” (BRUN; MONTEIRO, 2010, p. 3).

O sentido é, portanto, um construto psicológico pessoal, que reúne o significado e as relações do sujeito com os outros e com o ambiente, e que constrói aquilo que permite continuar trabalhando, apesar dos pesares, mesmo que não haja mais tanto desejo como no início, por exemplo. Dependendo do sentido atribuído e do valor do trabalho para o sujeito, a sua produtividade em termos quantitativos e qualitativos pode ser até maior.

No âmbito pessoal, cada indivíduo atribui um valor diferente ao trabalho. Nesse sentido, Tolfo (2015, p. 617) afirma: “[...] a centralidade do trabalho é importante para compreender qual o significado atribuído ao trabalho por aqueles que trabalham”. Esta

mesma autora assevera que podemos pensar o trabalho sob três perspectivas ou dimensões: negativa, central e positiva. A primeira pensa o trabalho a partir da noção de obrigação, esforço; a segunda traz os conceitos de necessidade, instrumento para a sobrevivência; e a terceira pensa o trabalho a partir do sentido que ele oferece para a vida do sujeito que trabalha. É sob esta perspectiva que pensaremos o trabalho docente nesta pesquisa: para que o indivíduo continue trabalhando, é importante que ele encontre um sentido, que a PdT entende como uma construção formada dinamicamente pelo individual, o grupo e o social, relacionado com a utilidade da tarefa, a autorrealização e os sentimentos que permeiam a satisfação do indivíduo com o trabalho que realiza (BRUN; MONTEIRO, 2010).

Quando as participantes foram questionadas sobre suas motivações para continuarem trabalhando, várias respostas versam sobre o sentimento e a responsabilidade de se verem como agentes transformadoras:

Eu amo dar aula, eu amo o feedback positivo, principalmente positivo, porque o positivo a gente se sente valorizada, mas o negativo você leva como uma avaliação para melhorias; então, de uma forma geral, o que me motiva a continuar trabalhando é a realização pessoal. Eu sou bacharel e licenciada em Ciências Biológicas, por exemplo, muita gente me pergunta por que eu continuo trabalhando na licenciatura se eu sou bacharel, mas é que realmente é uma realização pessoal, eu amo dar aula mesmo, eu não me vejo fazendo outra coisa (Adélia).

O que me faz continuar trabalhando são as pessoas, os alunos que acredito que eles podem mudar de vida através do projeto de vida. Então, tem alunos que eu conheci ano passado e que hoje estão bem, já conseguiram realizar o seu projeto de vida; outros estão na faculdade e eles voltam e falam... Eu recebi uma cartinha dizendo: “professora, que bom, as suas palavras e atitudes me ajudaram no meu processo que continuemos amigos” (Clarice).

É uma questão até de sobrevivência, a questão salarial a gente precisa trabalhar para sobreviver, isso é fato, mas eu gosto do que eu faço. A gente tem muitos desafios; acho que todos os profissionais têm seus desafios, mas o professor tem uma demanda muito grande que transpassa a questão de conteúdo da área de formação dele. e então, eu acredito muito que quando eu estou em sala de aula, eu posso, de alguma maneira, contribuir para transformar; não diria nem que eu sou capaz de transformar, mas o momento do diálogo, o momento da troca de experiências com os alunos, isso faz com que eu possa gerar, de alguma maneira, uma transformação na realidade deles (Ruth).

As falas acima corroboram as observações de Tolfo e Piccinini (2007) a

respeito do sentido do trabalho, quando afirmam que esse conceito, especialmente, é muito importante, pois influencia diretamente nas formas como o trabalho será realizado e na produtividade do indivíduo. Ainda segundo as autoras, “[...] uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho” (TOLFO; PICCININI, 2007, p. 40).

Bendassolli e Godim (2014) também afirmam que a corrente de estudiosos sobre o tema define, em sua maioria, o sentido como algo relacionado ao ato de transformar o trabalho em algo significativo, em termos de qualidade, para o próprio sujeito. Outro ponto também elencado são as próprias relações construídas nesta escola, especificamente:

Bom, o que faz eu continuar trabalhando ali naquela escola é realmente o ambiente escolar; eu gosto muito daquela escola, gosto dos meus diretores, são pessoas que procuram dar o máximo de apoio para gente, não só material, mas também amizade mesmo, eles tratam a gente com amizade, respeito sempre, é uma direção bem democrática eu acho. E os meus alunos, gosto muito dos meus alunos, gosto muito de trabalhar com eles; às vezes, eles tiram a gente do sério, mas adolescente gosta de uma “molecagenzinha” – uma brincadeirinha na hora errada sempre vai ter em qualquer escola, mas eles são uns alunos muito bons, são pessoas boas de coração; alguns, infelizmente, não têm um amparo muito bom em casa, não têm uma situação muito boa em casa, mas ainda assim, lá na escola, eles procuram dar o melhor de si (Fernanda).

Apesar do bairro, eu gosto muito da clientela que nós recebemos aqui. Os alunos motivam, não são todos, não vou dizer que é uma coisa 100%, porém, têm aqueles alunos que tu vê mudar de expectativas, há mudanças. Eu tenho aluno aqui que passou na UEMA e me mandou um áudio dizendo: “Tia, eu nunca pensei que estaria em uma universidade na minha vida, para mim era um sonho muito longe”. E então, acompanhar essa transformação na vida deles, ter essa possibilidade de mostrar para eles que a vida não é só a Cidade Olímpica, que ela não está resumida a São Luís ou ao bairro, tem um outro olhar, tem um mundo lá fora te esperando, eu acho que isso motiva a gente, essa transformação na vida deles motiva muito a gente. Um ex-aluno também passou em Ciências Sociais na UFMA, então, isso motiva muito a gente a querer continuar e também tem a questão que todo professor educador tem um pouco do idealismo, da paixão pela educação, eu acho que isso motiva bastante, estar aqui. Eu gosto dos meus alunos, gosto muito dos meninos daqui, apesar deles, em alguns momentos, terem algumas atitudes que nós consideramos erradas, que nós julgamos pelos nossos valores, mas os alunos daqui são adolescentes buscando o sentido para vida e, às vezes, quando eles chegam aqui nessa escola eles não têm. Muitos me dizem: “Tia, quando eu cheguei aqui eu não sonhava, eu não sabia o que era sonhar, eu não sabia o que era ter um plano de ação para

minha vida, e essa escola me ensinou isso”. E então, isso nos deixa feliz, saber que tu proporcionou para alguém esse novo olhar para vida, então, isso deixa a gente muito satisfeito (Cecília).

Em relação ao significado do trabalho, Bendassolli e Godim (2014, p. 132) resumem como um: “[...] construto dinâmico, elaborado na relação do indivíduo com o contexto, e influenciado por diversos níveis de fenômenos psicossociais”. Logo, o significado é um construto psicológico que é formado a partir das relações pessoais e do ambiente e que reverberam na relação do próprio sujeito com o seu trabalho, é um conceito formado coletivamente, diferente do sentido, que, como já afirmado, é um construto psicológico pessoal.

Alguns autores acabam por resumir basicamente sentido e significado como: o sentido sendo particular, enquanto que o significado é econômico e social (TOLFO, 2015; SPINELLI-DE-SÁ; LEMOS, 2018). No entanto, é importante enfatizar que essa dicotomia simplista não responde a tudo, visto que, muitas vezes, o pessoal é atravessado pelo econômico e o social. De qualquer forma, é possível afirmar que o trabalho permite ao sujeito integrar significados e sentidos construídos ao longo da sua trajetória de relações pessoais e com o ambiente.

Entender esses dois conceitos é de extrema importância, principalmente quando falamos de saúde e qualidade de vida do trabalhador. Acontece, muitas vezes, de os sujeitos serem seduzidos pelo significado que uma atividade laboral possui, mas, na vivência pessoal, viver uma situação de desencanto, condições de trabalho desiguais e desajustadas em relação à responsabilidade e eficiência exigidas – o que transforma o sentido atribuído pelo próprio indivíduo à sua atividade e que pode desembocar em sofrimento, a ponto de chegar à perda do sentido, que causa adoecimento e obriga o trabalhador a se afastar de suas funções. As participantes desta pesquisa não demonstraram desencanto pela profissão: apesar de citarem as dificuldades, observou-se que estas são contornadas e suprimidas pelos outros fatores positivos elencados que sobrepuseram, como as relações pessoais no ambiente de trabalho.

Foi possível observar que a característica de ser uma escola integral favorece uma percepção positiva sobre o ambiente do trabalho, pois o fato de os professores e professoras passarem o dia inteiro juntos beneficia o fortalecimento das relações de maneira positiva, de acordo com os relatos – o que agrega mais sentido ao trabalho realizado. Podemos afirmar que esta aproximação, construção de amizades entre os

professores e professoras da escola, constitui por si uma estratégia de defesa coletiva, de acordo com Dejours (2006, p. 103:

As estratégias coletivas de defesa contribuem de maneira decisiva para a coesão do coletivo de trabalho, pois trabalhar é não apenas ter uma atividade, mas também viver: viver a experiência da pressão, viver em comum, enfrentar a resistência do real, construir o sentido do trabalho, da situação e do sofrimento.

Algumas participantes elencaram que a modalidade integral de ensino no começo não foi bem aceita por elas, sendo, inclusive, causa para desejos de desistência de atuarem como professoras no local. Com o tempo, no entanto, o prazer oriundo do trabalho na escola em tempo integral se sobrepôs ao sofrimento que ele poderia/pode trazer. As falas abaixo demonstram isso:

[...] Eu gosto também do fato de a gente ter mais contato com os alunos. Foi uma experiência totalmente diferente para mim, porque eu só trabalhei em escola regular; na escola regular você chega, dá sua aula e vai embora, você tem pouco contato com as pessoas que ali trabalham, você tem pouco contato com os alunos, não cria um vínculo, e **na escola integral a gente cria um vínculo com aquele ambiente, é a nossa segunda casa, é nossa segunda família: os alunos e os professores que lá trabalham.** A gente passa às vezes mais tempo com eles do que com a nossa família, então foi uma experiência totalmente diferente que eu gostei, eu gosto muito do que eu faço, gosto muito de trabalhar com educação, de trabalhar em sala de aula, de dar aula, eu gosto muito. Todos os ambientes de trabalho têm problemas, o meu também tem, ainda assim é um ambiente muito bom; não é um ambiente perfeito, mas é um ambiente muito bom de trabalhar. Meus colegas de trabalho são pessoas ótimas, os outros professores que trabalham comigo são pessoas muito parceiras, companheiras, ajudam a gente; a gente se ajuda muito, né, e os alunos são bem compreensivos na maioria das vezes. (Clarice, grifo nosso)

Com relação à escola, no começo foi muito difícil pra mim, porque eu moro em um bairro bem distante de lá, aí eu já achei essa questão da distância, não complicada, mas algo que pesava muito, e o fato de ser integral, o dia todo. Eu nunca tinha trabalhado numa escola integral, então, foi minha primeira experiência: ficar o dia todo, almoçar, fazer as três refeições. E então, os três primeiros meses eu pensei que não fosse conseguir ficar, porque a minha rotina era outra, eu trabalhava em dois lugares diferentes, pegava transporte, então, tinha toda uma dinâmica diferente. Então, ter que ficar presa, o dia todo em uma escola, para mim foi complicado no começo, mas aí depois de um tempo eu acabei me acostumando, acabei me familiarizando com os alunos, **estreitando as relações, gostando mesmo de trabalhar ali com aquele público. E então, isso me motiva de alguma maneira, os alunos são afetuosos;** tem um ou outro que não se encaixam ali e tudo, mas a gente acaba criando laços mesmo, e eu acredito que a gente faz o melhor que pode para tentar fazer um trabalho que seja significativo para gente também e mais ainda pros alunos, então isso me motiva sim a estar trabalhando ali na escola (Fernanda, grifo

nosso).

Na fala acima, também foram observados alguns elementos que em determinados momentos foram motivo de sofrimento. Em relação ao sofrimento e, conseqüentemente, ao prazer, a PdT compreende que todo trabalho possui prazer e sofrimento. Dejours (2004e, p. 138) considera o trabalho como isento de neutralidade, pois é sempre “[...] um gerador de saúde ou, ao contrário, um constrangimento patogênico.” O prazer é pensado em movimento dialético com o sofrimento, que pode ser patogênico ou criativo (este último torna-se um fator mobilizador). De acordo com Freitas e Facas (2012, p. 9):

A vivência de sofrimento decorrente desse confronto com o real pode ser criativa ou patogênica, a depender do destino que o trabalhador pode dar a ela. Quando o sujeito pode engajar o seu saber-fazer, utilizar sua inventividade para dar conta do hiato entre prescrição-real e ser reconhecido por isso, tem-se o sofrimento criativo.

Para transformar o sofrimento em prazer, os indivíduos criam estratégias de defesa que podem ser individuais e coletivas e que dependem bastante da mobilização subjetiva. As dificuldades de locomoção, as características do bairro e da “clientela”, a rotina que é modificada, o tempo reduzido com a própria família em decorrência do tempo que se passa no ambiente de trabalho, foram fatores elencados pelas participantes como dificuldades, mas dificuldades superadas por meio do fortalecimento do coletivo.

O sofrimento não é de todo negativo, pois, a partir dele, o sujeito busca modos de evitá-lo, lidando de diferentes formas com o desconforto e se mobilizando em direção ao não sofrer, mesmo com as falhas e as decepções diante do trabalho real, que muitas vezes é completamente diferente do imaginado (MERLO; MENDES, 2009). A fala da participante Carolina demonstra esta quebra entre o real e o prescrito/esperado:

[...] Chega ser até assustador, porque quando tu tá em uma faculdade de licenciatura, por mais que tu tenha teoria, mesmo que tu estude, eles nunca vão te dar o que é uma sala de aula com 40 alunos, principalmente no ensino médio, o que é tu estar com 40 adolescentes, que não é adulto nem criança, que está em um processo de transição (Cecília).

O sofrimento pode ser criativo ou patogênico. Este segundo ocorre se o trabalho não proporciona, minimamente, a garantia de sobrevivência e a construção da subjetividade e a identidade, quando não há mais possibilidades de encontrar o prazer no trabalho, todos os recursos defensivos do trabalhador foram explorados e esgotaram-se e o indivíduo, por fim, adocece (FREITAS; FACAS, 2013). Vale ressaltar que o sofrimento nem sempre é aparente, sendo muitas vezes acessado ou percebido apenas no discurso, ou identificado como medo ou tédio. No caso das situações apresentada pelas professoras, o sofrimento de uma mudança drástica de rotina, por exemplo, poderia desestabilizar o trabalhador, mas se configurou como um elemento transformador das percepções sobre o ambiente de trabalho, o bairro, os alunos e os colegas de profissão.

Para lidar com o sofrimento existem outros elementos que também podem surgir na relação sujeito-trabalho, como a inteligência prática (outrora também chamada de *inteligência astuciosa*), que diz respeito às formas, técnicas e métodos que o trabalhador encontra para realizar sua atividade; essas técnicas não estão prescritas oficialmente, e com elas o trabalhador consegue realizar sua atividade e ainda encontrar prazer. Segundo Mendes (2007, p. 52):

Pressupõe a ideia de astúcia e é mobilizada diante de situações imprevistas, está ligada aos recursos intelectuais e ao conhecimento da tarefa por parte dos trabalhadores. Tem como objetivo poupar o uso da força, privilegiando a habilidade, caracterizando-se pela inovação diante da atividade prescrita pela organização do trabalho [...] Assim, a inteligência prática é um recurso utilizado pelos trabalhadores, não só para minimizar o sofrimento, mas para transformá-lo em prazer.

De maneira geral, o sofrimento promove estratégias defensivas individuais e coletivas. É importante enfatizar que os termos *prazer* e *sofrimento* são sempre vistos numa perspectiva singular, entretanto, não há como negar que é possível que, vários sujeitos, vivenciando singularmente o sofrimento no trabalho, possam se unir e agir contra o conflito, como uma forma de estratégia defensiva coletiva⁵ – a única diferença

5 As estratégias defensivas coletivas são importantes, mas também podem prejudicar quando se tornam, na verdade, ideologias defensivas, mascarando o sofrimento e tornando-se promessa de felicidade e fim em si mesma no trabalho. Os procedimentos defensivos, tanto individuais quanto coletivos, podem ser utilizados em prol da produtividade, Dejours (1994) enfatiza que esse fenômeno é bastante corriqueiro e que pode resultar em alienação, quando tanto o sofrimento quanto as defesas estão em seu nível mais alto.

entre as estratégias coletivas e as individuais é que estas últimas existem independente de um consenso externo ao sujeito. A partir das entrevistas, é possível considerar que o fato de essas educadoras passarem muito tempo juntas pode contribuir para um clima colaborativo. Não apenas a relação com os alunos desta escola é descrita como elemento que dá sentido, mas também a relação com os colegas de trabalho e a gestão.

No entanto, outros fatores compareceram nas falas das participantes indicando sofrimento, principalmente relacionados à multiplicidade de papéis e ausência da participação da família na educação dos jovens:

Nossa, professor tem muito mais do que produzir conteúdo, a gente vivencia muitas situações. Você compartilha a vida com os alunos: às vezes, a gente é mãe, é pai, a gente é tudo aqui na escola, porque o professor é assim: à vezes, o aluno te procura, às vezes ele não tem aquela relação para chegar e conversar com os pais sobre determinada coisa, mas eles chegam para o professor que ele se identifica; ele vai lá e conversa, ele compartilha a vida dele. Então, ser professor hoje é muito mais que ensinar: é educar mesmo para vida, é até um clichê formar cidadãos, mas não deixa de ser cidadãos para a vida também, principalmente ensinar (Conceição).

[...] Teve uma mãe que chegou lá na escola e disse que não sabia mais o que fazer, que era para gente resolver o problema dela – que, no caso, era o filho dela. Então, como é que uma mãe te entrega o filho dela e diz que é para gente resolver o problema? É complicado, como é que ela, como mãe não resolve, não consegue fazer com que o filho dela entenda a importância, a necessidade de estudar, de não se envolver com as gangues, a violência e tal? Como é que ela não consegue isso e quer que a gente faça? Isso é um fato recorrente, o professor hoje não tem só o papel de ensinar, ele tem que tomar conta do aluno em todos os âmbitos; eles chegam e conversam com a gente, por isso eu disse que a gente tem o papel de psicólogo também, porque eles se abrem com a gente, falam das angústias, contam os segredos; se ele se sente confortável com aquela pessoa ele conta todos os segredos, e, às vezes, a gente não sabe o que fazer, porque nós não fomos preparados para aquilo. Então, o menino chega para mim e diz que quer se matar, e eu não sei o que fazer; outro chega para mim e diz que consome drogas, e eu não sei o que fazer. Então, eu conto ou não conto? Eu digo para a direção? Chamo um profissional, e o menino fica com raiva de mim? Então, às vezes, a gente não sabe como agir, não sabe o que dizer, por isso que estou te falando que a necessidade de um profissional da aula de Psicologia, Serviço Social é muito gritante, a necessidade desses profissionais dentro da escola. Porque nós, enquanto professores, não fomos preparados para isso, por mais que a gente tenha formações e tudo, nós também temos nossos próprios problemas e, às vezes, a gente não sabe lidar com os nossos, imagina o de terceiros. E eu tenho,

inclusive, medo, às vezes, de piorar a situação do aluno, então, eu procuro escutar e não dar minha opinião; tenho medo de dar minha opinião e piorar a situação do aluno, inclusive, esse papel também acontece quando a gente tá escutando os pais: às vezes, nas reuniões de pais, eles chegam para desabafar e desabafam em cima da gente todos os problemas, e é difícil você lidar com o problema dos outros, você absorver todos esses problemas, é complicado. Então, às vezes, a gente não sabe o que fazer (Fernanda).

A profissão de professor hoje em dia, principalmente em escola pública, é um grande desafio, pois nós temos que atuar não somente como professores, mas terminamos também assumindo o papel que deveria ser de diversos outros profissionais, e como toda profissão ela gera, sim, grandes desafios, mas no final, se você consegue tocar a vida de um dos seus alunos, se você consegue ver os alunos tomando atitudes, sendo protagonistas, mudando a sua realidade, isso já valeu a pena, a escolha da nossa profissão (Lélia).

Atualmente, espera-se de um educador que seja criativo, capaz de lidar com todas as faixas etárias, que possa responder a todos os questionamentos, seja proativo, responsável e tenha capacidades polivalentes. As falas acima corroboram que:

Conforme Esteve (1995), a família perde a centralidade do processo de educação dos filhos, sendo ela transferida para a escola. Consequentemente, o professor necessita absorver essa deficiência e encara como sua a responsabilidade por formação moral, social, apoio psicológico e intelectualidade do aluno, representando assim mais responsabilidades e cobranças em dissonância à competência profissional para ser realizada (PEREIRA, 2018, p.95).

Essa multiplicidade de papéis também tem uma relação direta com a intensificação do trabalho. De acordo com Oliveira (2004, p. 1132):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.

As reformas educacionais dão origem a muitas mudanças na forma como o sistema educacional se organiza e isso está também aliado a exigências de produtividade e eficácia, que muitas vezes é confundida com o mero aumento de vagas nas escolas. Nesse sentido, qualitativamente, a educação cai e o trabalho do

professor é intensificado (GIANNINI et al, 2012).

O conceito de intensificação do trabalho não é simples e nem único. Segundo Pina e Stotz (2014), intensificação do trabalho pressupõe o aumento da intensidade do trabalho e ao “como” este trabalho se torna mais intenso para o profissional: muitas vezes de forma penosa, com mais exploração, maior necessidade de dispender energia para realizar a atividade, quase como trabalhar mais no mesmo tempo disponível ou menos tempo ainda. Há também uma necessidade de constante “atualização” e requalificação do fazer docente, que é resultado de uma ampliação da função do professor na escola.

No âmbito das pesquisas sobre trabalho, o reconhecimento também é um conceito discutido e muito importante. Entendido como um processo simbólico de julgamento qualitativo sobre o fazer do outro, esse processo tem relação direta com a dinâmica do prazer e do sofrimento no trabalho: a ausência do reconhecimento pode desembocar em sofrimento e adoecimento (BENDASSOLLI, 2012; FLEURY; MACEDO, 2012).

Segundo Ribeiro e colaboradores (2016), as condições de trabalho e a desvalorização do trabalho docente são os principais fatores que ocasionam sofrimento nessa profissão. A baixa remuneração que a profissão docente tem no Brasil é uma amostra do quanto o reconhecimento nessa atividade é precário. O reconhecimento é extremamente importante para qualquer trabalhador, é um elemento que alivia as tensões provenientes das relações de prazer e sofrimento e permite ao sujeito elaborar sentidos e não adoecer; ele “[...] ameniza as vivências de sofrimento do trabalhador, ao mesmo tempo em que propicia o sentimento de pertencimento e reveste de sentido o seu trabalho” (NOGUEIRA; BRASIL, 2013, p. 94). O reconhecimento está para além da remuneração, como bem pontua uma participante:

[...] Então, a profissão de professor hoje não é tão valorizada não só no sentido financeiro, mas no sentido social, como por exemplo: ontem eu tentei fazer uma compra onde nós tínhamos desconto para comprar livros, e não temos mais. Então, eu tenho 4 filhos em idade escolar, os benefícios que eu poderia ter no exercício da minha profissão não tenho mais, direitos que eu tinha garantidos, não tenho mais, então, nesse sentido sim, ela [a profissão] ainda deixa a desejar, é algo que ainda precisa melhorar muito, esse reconhecimento profissional, não somente financeiro, mas também no indivíduo, o professor, que ele merece mais. Inclusive os professores que têm mestrado e doutorado,

que estão fazendo mestrado e doutorado... Os professores do tempo integral não poderão fazer mestrado e doutorado, porque a carga horária não permite. Ou você faz a distância ou só nas suas férias; a gente fica impedido de crescer. Sorte para quem já tem, sorte não, porque foi trabalho, foi planejamento. Então, a gente fica impedido de crescer nesse sentido, de como é que tu vais proporcionar para o teu aluno uma melhoria, um conteúdo, uma aprendizagem se você não pode crescer no conhecimento também? (Clarice).

Bom, parece clichê o que eu vou dizer e é mesmo, mas é o que já vem sendo reproduzido há décadas, há anos né, que a profissão de professor é super importante para a formação do indivíduo, mas que não é valorizada. Às vezes, não é valorizada dentro da sala de aula pelos alunos, geralmente não se tem a valorização financeira, professor trabalha fora da escola, ainda trabalha em casa e é isso (Ruth).

A valorização do trabalho do outro pode comparecer em sua realidade por outras vias, incluindo a garantia de seus direitos. Essas últimas falas reforçam a importância do reconhecimento da profissão docente como uma necessidade social. O não reconhecimento justo da profissão mexe com toda uma estrutura social: não reconhecer o professor é praticamente não reconhecer a importância da educação. Desmantelar os direitos de professores e professoras é mostrar a eles que seu trabalho é apenas mais um trabalho.

Diante dessas questões, perguntamo-nos: Quais são os efeitos na vida do professor quando as mínimas condições de trabalho não são oferecidas, mesmo quando reformas educacionais são feitas todos os anos?

Falar da saúde do professor é também se referir às condições de trabalho nas quais ele está inserido, pois os aspectos estruturais e físicos que circundam essa profissão mobilizam todas as forças de um sujeito, tanto físicas, quanto cognitivas e/ou afetivas e também são responsáveis pelo desgaste e adoecimento, mental e físico do trabalhador docente. Este, em questões estruturais, muitas vezes é submetido a realizar suas atividades em salas quentes, ambientes violentos, com mais alunos do que o adequado, entre outras circunstâncias desfavoráveis. Além disso, a forma como o trabalho é organizado também entra nesse espectro.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), atualmente, considera a profissão docente uma das mais estressantes e, portanto, de risco:

Nos relatórios subsequentes [sic] sobre o trabalho de professores, divulgados pela OIT em 1981, 1984 e 1991, são explicitados

resultados de levantamentos, realizados em diferentes países, que indicam o desgaste dos profissionais, a propensão a exposição contínua a situação de stress, a partir de algumas variáveis como: volume e intensidade do trabalho docente; situações impostas para a carreira, tais como avaliações de desempenho e concursos para cargos de progressão funcional ou de salários; embates da carreira docente como classe profissional; modificações no status social da profissão decorrentes de perdas salariais e de significado social da profissão; modificações nas exigências de jornada de trabalho e de indicadores de competência decorrentes de modificações no trabalho do professor como consequências [*sic*] de novas situações sociais (tais como aumento de número de alunos em classe, perda de autonomia no trabalho e desgaste da relação professor aluno), assim como indicação de quadro de doenças profissionais a que estão mais propensos os professores (VILELLA, 2006, p.20).

Silva (2006) afirma que a categoria docente é uma das mais acometidas pela Síndrome de Burnout, que pode ser definida como o adoecimento mental (que reverbera no físico) acometido pelo profundo confronto entre o que o profissional pode fazer e aquilo que lhe é permitido fazer. É um processo gradativo e faz com que, aos poucos, o indivíduo vá perdendo o sentido no (e do) seu trabalho. Um sujeito que não vê sentido em seu trabalho adoece; quando não há mais possibilidade de transformar o seu ambiente ou de modificar as formas de realizar o trabalho, perde-se o sentido de realizá-lo.

O sofrimento psíquico pode comparecer na vida do professor por meio da fadiga, raiva, sentimento de impotência e insegurança. Professores estão se afastando da sala de aula por motivos de doenças, ou simplesmente mudando de profissão. De acordo com Galinari e colaboradores (2020), estudos apontam alta prevalência de depressão e sintomas depressivos nos professores, principalmente em mulheres, que, por sinal, constituem o perfil desta pesquisa. Ainda de acordo com essa revisão:

Os distúrbios depressivos estiveram relacionados a mais da metade dos afastamentos do trabalho, por transtornos mentais, entre os professores, com tendência crescente na quantidade de afastamentos anuais, decorrentes de transtornos mentais (GALINARI et al, 2020, p. 7).

Carlotto e colaboradores (2019) apontam que professores, entre outras diversas categorias profissionais, são os que mais apresentam prevalência de Transtornos Mentais e do Comportamento relacionados ao Trabalho (TMCRT). Esse

estudo também versa sobre as consequências do afastamento em virtude de adoecimento, e os agravantes ao trabalhador quando a doença tem caráter psicológico/psicossomático:

[...] Em âmbito individual, o afastamento do trabalho seja ele de caráter temporário e/ou definitivo, independente do motivo, ocasiona um impacto negativo na vida do trabalhador. Porém, na ocorrência de afastamentos devido a manifestações psicopatológicas dos transtornos mentais e comportamentais, não raras vezes, vem acompanhado de preconceito e a estigmatização. Soma-se a esta questão a presença limitações para a execução de atividades da vida diária, redução das potencialidades no contexto de trabalho e prejuízos da convivência familiar e social (CARLOTTO et al, 2019, p.28).

A fala de uma das participantes demonstra conhecimento sobre essa realidade e reitera o sofrimento psíquico:

[...] Os dados mostram que o professor está lá em cima em doenças psicológicas; é um olhar para profissão, um olhar para si constantemente, é delimitar responsabilidade. Eu vejo que alguns colegas, às vezes, querem abraçar o mundo, e eu sempre digo pra eles que a gente também é um ser humano e temos que delimitar “até onde eu posso ir”, “até onde é o meu papel”, que “daqui pra cá não é mais”, e eu tenho que trabalhar a minha cabeça para aceitar isso. Então, porque nós temos tantos professores doentes por aí? Conheço alguns colegas que choram com situações de alunos, infelizmente, sim. Eu amo meus alunos, quero o melhor para eles, mas não consigo chegar a esse patamar (Cecília).

Cabe enfatizar que a saúde e a qualidade de vida do trabalhador não estão relacionadas à ausência total de sofrimento. Sousa, Bueno e Silva (2016) enfatizam que a saúde do trabalhador está relacionada à capacidade do sujeito de conseguir continuar trabalhando e às possibilidades do sujeito de alterar sua realidade. O trabalho permite que o indivíduo adicione valores à sua própria vida, e é nesse processo que entra o prazer. Se isso não for possível ao trabalhador de alguma forma, mesmo que aparentemente pequena, então, trabalhar não constitui uma atividade dignificante.

A profissão docente já possui algumas características intrínsecas que somadas a hábitos pessoais ou às condições de trabalho, por exemplo, favorecem o adoecimento. Uma profissão marcada pelo uso da voz, por exemplo, aliada ao hábito de falar muito ou muito alto, pode resultar em problemas no aparelho fonador, mas

somente esses fatores não são suficientes, pois aqui inserimos algumas questões da ordem do ambiente e que estão de acordo com o aumento da jornada de trabalho:

[...] O trabalho em ambiente ruidoso, com temperatura elevada ou em contato com substâncias químicas irritativas demanda maior esforço para concentração de atenção e, portanto, quanto maior a jornada, maior o desgaste. A intensificação de esforços como forma de lidar com a sobrecarga no trabalho pode ser de ordem física, cognitiva ou afetiva (GIANNINI et al; 2012, p. 2115).

Além dos desgastes físicos (como problemas com a voz, por exemplo), também são evidenciados os índices altos de transtornos mentais comuns. Nesta categoria, o sofrimento psíquico é uma das principais causas de incapacidade (CAMADA; ARAÚJO; PORTO, 2016). O apoio social (família, amigos, colegas de trabalho) é muito importante para que o professor não adoça. É claro que, o apoio social não vai, por si só, impedir o adoecimento, mas a presença deste elemento diminui a probabilidade do adoecimento: quanto maior for a qualidade do apoio social (mais importante que a quantidade), maior a chance de um nível de saúde mental equilibrado ser estabelecido e da redução do sofrimento psíquico (CAMADA; ARAÚJO; PORTO, 2016).

O estresse, para o professor, está muito relacionado às altas expectativas que se tem tanto do público/clientela para com o profissional, como do indivíduo consigo mesmo. O professor exige de si mesmo tanto quanto pais e gestores exigem dele. No cotidiano, entretanto, as dificuldades que vão surgindo, muitas vezes, minam a expectativa desse profissional. Essa dissonância se dá pela diferença entre o que é prescrito e imaginado e o que é real. Trabalho real, ou trabalho efetivo, é o que de fato acontece no cotidiano, quando o trabalhador coloca em prática seus conhecimentos, sua expertise, da forma como consegue, e também de como acha melhor e mais fácil realizar seu trabalho – muitas vezes, desobedecendo àquilo que é o prescrito, ou seja, o que é orientado por protocolos, teorias e normas institucionais; trabalho real e trabalho prescrito são conceitos ergonômicos.

Lidar com o trabalho real é, às vezes, doloroso para os profissionais que acabam por não se sentirem capazes de realizar suas atividades. Além disso, o contexto atual do mundo trabalho, que preza cada vez mais a individualidade no cotidiano real, torna precário os laços no trabalho, por não possibilitar que o coletivo se mobilize.

O trabalho docente, embora seja um dos mais importantes, por conta de sua função social de formador essencial de cidadãos e profissionais, é um trabalho marcado por exigências de produtividade, eficiência e proatividade, mesmo em contextos que não propiciam a autonomia e a total potencialidade dos professores. A participante Adélia traz esse componente, enfatizando os desafios que existem para o fazer docente num mundo marcado pelas tecnologias digitais:

É desafio total, é todo tempo tentando se reinventar. O professor na linguagem tecnológica que nós temos hoje, no munda das inovações, ou ele também se inova ou ele não vai conseguir atingir essa galera que está aí; professor tem que estar sempre atualizado. A profissão de professor, eu te diria que é – eu não gosto de usar a palavra “essencial” ou “importante” –, eu te digo que professor é desafiador, ser professor na geração tecnológica nessa proposta de mundo globalizado que nós temos hoje, capitalista, é desafiador total: ou tu te reinventa constantemente, ou tu vai ficar doente. Os dados mostram que o professor está lá em cima em doenças psicológicas. É um olhar para profissão, um olhar para si constantemente, é delimitar responsabilidade (Cecília);

Há saúde enquanto ainda há possibilidade de criação e alteração do ambiente, das condições e da organização do trabalho. A doença surge como um sinal de que essas possibilidades estão se esvaindo ou de que o indivíduo está sendo tão agredido e oprimido, física e mentalmente, que não está conseguindo agir (BARROS et al, 2007). Toda situação em que há baixo controle do trabalho ou das condições que o contornam pode produzir algum efeito na saúde, advindo de perda de habilidade e desinteresse.

Abordar a saúde do trabalhador docente é enfatizar as condições de trabalho a que ele é submetido e exigir dos órgãos responsáveis um maior investimento na classe, tanto no que diz respeito à remuneração, quanto na melhoria da estrutura e organização do trabalho, para que ele possa realizar suas atividades de maneira mais adequada, conseguindo lidar com mais tranquilidade com os desafios do cotidiano.

Quando o trabalhador consegue contornar as situações que podem fazer mal à sua saúde, assim como quando a instituição em que ele trabalha também facilita esse processo, é possível notar um movimento que favorece o equilíbrio em relação aos cuidados com a saúde, como é possível observar abaixo:

[...] Em relação à escola, foi muito fundamental a questão da proximidade com a minha casa, porque essa é a primeira vez que eu trabalho na rede pública e no ensino médio; eu só trabalhei no ensino

fundamental e em escolas privadas, muito longe de casa. Era muito complicado eu acordar de madrugada e só chegar à noite em casa, agora é só meia hora para voltar pra casa e é muito tranquilo para mim. Qualidade de vida, qualidade do sono e como eu já morava em um bairro que tem certa semelhança, eu não sinto tanto essa pressão que eles falam com a violência; pra mim é bem tranquilo (Conceição).

A expressão “mal-estar docente” vem sendo utilizada na literatura para falar sobre a saúde do professor. Essa expressão apareceu pela primeira vez em 1999, em pesquisas de Esteves (1999), que afirmou ser um fenômeno social generalizado no mundo ocidental e que aglomera a noção de desvalorização, exigências constantes, violência e outros tantos elementos que fazem o profissional repensar a escolha por sua profissão e que podem fazê-lo, também, perder o sentido da profissão. De acordo com Vilela (2006, p. 22), o uso desta expressão

[...] procura não isolar as situações vividas pelos professores em um quadro de doenças ou de crise profissional, mas enfatiza os aspectos relacionais e produzidos na instituição escolar devido ao enfrentamento real dos docentes das questões sociais e pedagógicas, do seu tempo, que fazem novas exigências à educação aos professores e agravam as suas condições de trabalho.

Nesta escola, algumas participantes indicaram problemas de saúde que exigiram afastamento ou redução de jornada de trabalho. A partir dos relatos, não é possível afirmar que os fatos ocorreram em decorrência do trabalho nesta escola especificamente, mas versam sobre situações que são comuns a professores:

De forma geral, eu já me afastei, eu não tinha identificado ainda que era ansiedade. Então, eu sofria muita pressão, porque eu trabalhava em uma rede privada e essa rede privada tinha uma cobrança; não que a pública não tenha, porque tem, mas depende de como o profissional é tratado, então, ele acaba sofrendo algumas influências. Aqui na escola não, eu faço acompanhamento psicológico, mas em um horário que não interfere em nada; não chegou ao ponto de me afastar ainda não, eu espero que não. Eu faço acompanhamento psicológico mais para controlar minha ansiedade, voltar a dirigir; mas em relação aqui à escola, não (Adélia).

Quando eu trabalhava em escola particular, teve uns momentos que eu ficava várias semanas rouca, sem voz às vezes até, mas fora isso, não [nunca se afastou]. E desde que eu estou atuando aqui nessa escola, nunca houve nenhuma necessidade (Conceição).

[...] Eu estava com um estresse mental muito grande, então acabei

pedindo para um dia ou outro eu sair mais cedo – não por um período longo de tempo, porque coincidiu de estarmos no final do período e a gente estava trabalhando meio turno. Mas esse estresse mental me deixou até 4 dias sem dormir, porque sobrecarregou demais [...] Eu quase saio, eu passei os 15 dias, e que bom que passei esses 15 dias fora, porque eu ia pedir o afastamento (Clarice).

Já, já me afastei durante uma semana e meia por um problema na coluna; eu tive um problema na coluna e não estava conseguindo caminhar. Aguentei lá na escola até quando eu pude, mas quando eu vi que não dava mais, tive que ficar de repouso em casa, fora isso, uma gripe aqui e outra ali, mas é muito difícil eu me ausentar (Fernanda).

Duas participantes relataram afastamento por licença-maternidade; uma delas ainda acrescentou a falta que o trabalho fez durante esse período de afastamento:

[...] Nunca precisei me afastar por questão de saúde, me afastei mais pela licença-maternidade mesmo, e já estava quase ficando doida querendo voltar (Cecília).

Nesta fala, podemos observar que o trabalho, assim como pode oferecer riscos à saúde, também pode ser um mobilizador de saúde, justamente por dar e agregar sentido à vida. O que foi possível observar por meio dos relatos é que o trabalho docente nesta escola, apesar de todas as dificuldades advindas da violência ao redor, da distância entre a casa, do tempo que se passa mais na escola do que com a família, não chega a ser adoecedor, por diversos motivos: a escola é compreendida como um espaço seguro; as relações que existem dentro da escola com colegas, alunos e gestão são, em sua maioria, saudáveis e colaborativas; há um forte sentimento de responsabilização pelo futuro dos alunos, o que confere sentido ao fazer laboral; a gestão é colaborativa e considerada agradável pelas participantes. Os problemas de saúde pelos quais as professoras passaram são problemas amplos, comuns à classe, mas não necessariamente ligados ao ambiente da escola em que estão.

4.1 O que você acha que pode ser feito para reduzir a violência aqui na escola e ao redor dela?

Este tópico tem como título uma das perguntas feitas às entrevistadas. As respostas são praticamente unânimes: investimento em políticas públicas. E não

apenas as políticas públicas de investimento na educação básica, mas foram citadas a necessidade de investimento em diversos setores, como o lazer e assistência social, por exemplo:

Um investimento de políticas públicas direcionadas à própria população aqui do bairro. A gente sabe que pessoas ociosas ficam à mercê; eu acredito que investir em **esportes** aqui no bairro (Adélia).

Primeiro, a política pública da **educação básica**. Nas escolas fundamentais de agora não há um investimento, a maioria das escolas daqui passam pelo menos um dia sem aula. Então, essa seria a primeira coisa que eu acho que em qualquer lugar mudaria alguma coisa; então; é realmente investir em educação fundamental mesmo, desde lá de criancinha no maternal, nas primeiras séries, é que vai ser realmente a solução, porque não adianta bater tanto aqui no ensino médio, que já está tudo muito enraizado; um ou outro que vai ter uma mudança, mas a maioria já é a vivência deles mesmo. Então, mudar uma personalidade já formada... é muito mais complicado você ensinar outro pensamento (Conceição).

Eu acho que para reduzir a violência ao redor da escola é uma série de fatores; é questão de investimento em políticas públicas que possam oferecer **oportunidades** para pessoas que estão em situação de risco, de criminalidade; investimento em projetos educativos, projetos mesmo não formais que sejam fora da escola, sabe? Projetos em associações. Acho que é uma questão até de política social, acho que o investimento na educação, investimento nas pessoas, no potencial que elas têm (Ruth).

Também foram citadas a importância da relação entre escola e a própria comunidade, incluindo, obviamente, a família e a necessidade de inserção de outros profissionais no ambiente escolar:

Dentro da escola, a questão que eu vejo é trabalharmos dentro desses meninos os sonhos deles, os objetivos, mostrar a eles que eles são capazes de mudar a realidade na qual eles estão inseridos (Lélia).

Acho que tem várias coisas que poderiam ser feitas. Primeiro, envolver a comunidade na escola, que é uma coisa que a gente já vem tentando fazer: quanto mais a comunidade estiver fazendo parte da escola, mais ela vê aquele lugar como um fator integrante, ela vai valorizar mais aquele local, vai preservar aquele local e ela vai querer estar ali o tempo todo – o que diminui muito a ociosidade dos alunos e faz com que eles conscientizem a família deles. Segundo, eu acredito que falta nas escolas brasileiras um amparo psicológico, sabe? Ter um psicopedagogo presente na escola, presente mesmo, nem que seja duas vezes por semana que ele esteja ali para ajudar os diretores a mediar os conflitos, que eles estejam ali também para ajudar os alunos

a compreenderem melhor as dificuldades que eles passam em casa. Então, ter um profissional dentro da escola que ajude a todos nós, professores, diretoria e alunos, a mediar melhor os conflitos, porque eu acho que o profissional vai entender melhor e vai conseguir nos ajudar melhor, vai conseguir nos trazer um conforto maior na mediação desses conflitos. Então, eu acho que deveria ter, sim, um psicólogo, psicopedagogo e uma assistente social dentro da escola (Fernanda).

A escola é de tempo integral e trabalha com projetos relacionados ao que chamam de “construção do projeto de vida” do aluno. Os professores desta escola são envolvidos nesse processo, e as docentes entrevistadas, de maneira geral, se sentem responsáveis por essa mudança de visão de mundo dos alunos e de construção desse projeto de vida. No entanto, os relatos demonstram que, apesar de haver essa responsabilização pessoal, as docentes estão conscientes de que há fatores externos à escola que fogem de suas mãos e que são extremamente necessários para que haja redução da violência na comunidade. Essa consciência certamente se torna um fator positivo (mesmo que seja uma consciência sobre algo negativo: a ausência do Estado cumprindo seu papel) no que diz respeito a como enxergam seus trabalhos e à noção clara dos limites de sua atuação profissional, e essa percepção pode ajudar no não adoecimento das docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência urbana, principalmente nos bairros periféricos, é um elemento que está presente no contexto de trabalho de muitos professores, em especial os da rede pública de ensino. Nesse sentido, é importante realizar pesquisas que procurem analisar como esse fato social influencia no trabalho realizado por profissionais docentes (embora saibamos que todo o corpo escolar está envolvido no processo educativo).

Nesta pesquisa, foi necessário entender como esse elemento é notificado e analisado estatisticamente. Observou-se que existem iniciativas na esfera da segurança pública estatal com o objetivo de investigar e controlar situações relacionadas à violência escolar e a delitos em torno dela. No entanto, notou-se também que essas iniciativas ainda são de caráter repressivo, e que existem poucas informações concretas sobre os dados trabalhados.

Atualmente, os dados mais concretos existentes quando falamos de violência urbana nos setores públicos no Maranhão é o indicador CVLI, que registra casos de homicídio doloso, lesão corporal seguida de morte e o roubo seguido de morte, conhecido como latrocínio. O bairro da Cidade Olímpica é o primeiro colocado na lista de bairros da região metropolitana em números de CVLI, sendo escolhido para local de nossa pesquisa. Como esses dados afetam o trabalho e o sentido que ele tem para docentes de uma escola localizada nessa região? Esta é a pergunta que norteou o processo de pesquisa.

Os relatos colhidos apontaram diversas situações de sofrimento no trabalho: pela modalidade da escola de ser integral, docentes ficam muito tempo longe da família; adaptação ao bairro e ao formato da escola; receios na locomoção casa-ambiente de trabalho; perda de alunos (assassinados ou afastados da escola); sensação de impotência diante de circunstâncias violentas. As situações de sofrimento no trabalho relacionadas diretamente à criminalidade na comunidade se referem principalmente à sensação constante de medo e de vigilância, sendo esta última, às vezes, considerada positiva, por “manter na linha” os alunos de dentro da escola que fazem parte de alguma facção criminosa.

As docentes entrevistadas reconhecem a violência no bairro e o estigma que existe por conta disso, reconhecem também que a clientela (como denominam)

atendida, em geral, é positivamente afetuosa e esforçada nos estudos, mas que há sempre um cuidado em relação aos relacionamentos com alunos, por não saberem exatamente quais são os que pertencem ou que têm relações com facções ou membros dela, embora saibam que eles existem e estão na escola. As docentes relatam algumas estratégias dos professores para lidarem com as situações relatadas: esquema de caronas durante a locomoção casa-bairro e evitar falar sobre as facções dentro da escola.

Um dado muito relevante e que compareceu em várias das entrevistas foram as relações sociais dentro do ambiente escolar: as entrevistadas demonstraram que, em geral, há uma boa relação alunos-professores, professores-professores, professores-gestão. Consideramos esse elemento importantíssimo para manutenção da saúde mental e também para a construção de um trabalho com sentido.

As motivações pessoais relatadas dizem respeito principalmente à consciência da importância social da função do professor, muito relacionada ao significado que essa profissão tem para a sociedade, como aquele que é capaz de modificar vidas e que, mesmo diante das frustrações e limitações, sente-se valorizado a cada aluno que o elogia e que diz que mudou ou que conquistou algo por um incentivo do professor.

Julga-se necessário enfatizar a fala de uma das entrevistadas, que destaca a necessidade de outros profissionais no ambiente escolar de maneira mais próxima, em especial, psicólogos e assistentes sociais. A presença desses profissionais como apoio aos docentes e atuando ativamente no sentido de estreitar as relações com a comunidade pode ser extremamente positiva, e que deve continuar sendo exigida, tendo em vista a promulgação, em dezembro de 2019, da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica⁶.

Enquanto ciência, a Psicologia deve se colocar à disposição da categoria docente, continuando a pesquisar sobre o assunto, para favorecer a tomada de decisões com base em argumentos científicos, e também com o objetivo de atender esses profissionais sempre levando em consideração os contextos em que estão inseridos.

6 A promulgação da lei também determina que os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **IDH brasileiro tem leve variação e país mantém 79a posição no ranking**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-09/idh-brasileiro-tem-leve-variacao-e-pais-mantem-79a-posicao-no>. Acesso em: 15 mar. 2020
- ABRAMOVAY, Miriam (org.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000179.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BARROS, Maria Elizabeth *et al.* Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 1, p. 103-123, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4067/406757019005.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- BENDASSOLLI, Pedro F. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. **Psicologia em estudo**, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/2871/287123554005/>. Acesso em: 06 set. 2019.
- BENDASSOLLI, Pedro F.; GONDIM, Sonia Maria Guedes. Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: Discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. **Avances en psicología latinoamericana**, v. 32, n. 1, p. 131-147, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a10.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.
- BERNARDO, André. 'Fui agredido em sala de aula': 3 professores contam histórias de violência, trauma e decepção. **BBC Brasil**, 12 ago. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49301295>. Acesso em: 01 set. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRUN, Luciana Gisele; MONTEIRO, Janine Kieling. O estado da arte do sentido do trabalho. **Psicologia.Pt**, 2010. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1076.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.
- CAMADA, Ilza Mitsuko; ARAÚJO, Tânia Maria de; PORTO, Lauro Antonio. Trabalho docente e saúde mental: a importância do apoio social. **Cadernos de Educação**, n. 54, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10018>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- CARLOTTO, Mary Sandra *et al.* Prevalência de Afastamentos por Transtornos

Mentais e do Comportamento Relacionados ao Trabalho em Professores. **Psi Unisc**, v. 3, n. 1, p. 19-32, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/12464>. Acesso em: 07 nov. 2020.

CHRISPINO, Álvaro. Até quando a violência escolar? **O Globo**, 08 maio 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/artigo-ate-quando-violencia-escolar-23647960>. Acesso em: 08 jun. 2019.

COUTINHO, Aldacy Rachid; CIRINO, Samia Moda. Trabalho, identidade e reconhecimento "a captura" da subjetividade do trabalhador no capitalismo contemporâneo: uma estratégia frustrada? **Espaço Jurídico: Journal of Law**, v. 19, n. 3, p. 777-798, 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/11903> Acesso em: 08 nov. 2020.

DAHLBERG, Linda; KRUG, Etienne. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, supl., p. 1163-1178, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000500007>. Acesso em: 06 jun. 2018.

DEJOURS, Christophe. Psicodinâmica do trabalho e teoria da sedução. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 3, p. 363-371, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287126284002.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Tradução Luiz Alberto Monjardim. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

DEJOURS, Christophe. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, Selma; SZNELMAR, Laerte (Org.), **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro/Brasília: Fiocruz/Paralelo 15, 2004.

FLEURY, Alessandra Ramos Demito; MACÊDO, Kátia Barbosa. O mal estar docente para além da modernidade: uma análise psicodinâmica. **AMazônica**, v. 9, n. 2, p. 217-238, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4047171>. Acesso em: 06 jun. 2018.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública**: 2019. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

FREITAS, Lêda Gonçalves de; FACAS, Emílio Peres. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844510002.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019

GALINARI, Paloma Calazans et al. Depressão em professores: revisão integrativa da literatura. **Revista Eletrônica Acervo Enfermagem**, v. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reaenf.e2546.2020>. Acesso em: 07 nov. 2020.

GIANNINI, Susana Pimentel Pinto *et al.* Distúrbio de voz e estresse no trabalho docente: um estudo caso-controlado. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 28, p. 2115-2124, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2012001100011>. Acesso em: 30 jun. 2019

GOVERNO do Maranhão inaugura sede própria do 1º Batalhão Escolar da Polícia Militar. Secretaria de Educação, 24 maio 2019. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/governo-do-maranhao-inaugura-sede-propria-do-1o-batalhao-escolar-da-policia-militar/>. Acesso em: 30 maio 2019.

HARVEY, D. (2008). **Condição Pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2020**: principais resultados. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/27/atlas-da-violencia-2020-principais-resultados>. Acesso em: 15 de out. 2020.

JACÓ-VILELA, Ana Maria. Concepções de pessoa e a emergência do indivíduo moderno. **Interações – Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 12, p. 11-39, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/354/35461202.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

JUCÁ, Beatriz. **Estados investem em vigilância nas escolas e alunos como mediadores para inibir violência**. El País, 17 jul. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/28/politica/1561744612_999785.html. Acesso em: 01 set. 2019.

LANCMAN, Selma; UCHIDA, Seiji. Trabalho e subjetividade: o olhar da Psicodinâmica do Trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 6, p. 79-90, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v6/v6a06.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MANCIBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>. Acesso em 10 jul. 2018.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/946>. Acesso em: 30 jun. 2018

MENDES, Ana Magnólia (org.). **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo; MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Perspectivas do uso da Psicodinâmica do Trabalho no Brasil: teoria, pesquisa e ação. **Cadernos de Psicologia Social do trabalho**, v. 12, n. 2, p. 141-156, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25746>. Acesso em: 13 ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora

Fiocruz, 2006.

NOGUEIRA, Sonia Terezinha Oliveira; BRASIL, Katia Tarouquella Rodrigues. O lugar do reconhecimento no trabalho docente. **Revista Exitus**, v. 3, n. 2, p. 93-107, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 23 jul. 2019.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 90-98, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000100013>. Acesso em: 06 de maio 2019.

PEREIRA, Leoclécio Dobrovoski Silva. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/crise-nas-licenciaturas-e-a-luta-pela-educacao-no.pdf/at_download/file. Acesso em: 04 jul. 2020

PINA, José Augusto; STOTZ, Eduardo Navarro. Intensificação do trabalho e saúde do trabalhador: uma abordagem teórica. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 39, n. 130, p. 150-160, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1005/100537811004.pdf> Acesso em 19 set 2019.

PRADO FILHO, Kleber Prado; MARTINS, Simone. Subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300003>. Acesso em: 01 jul. 2018.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência Escolar: Na Escola, Da Escola E Contra a Escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161–179, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3700>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos *et al.* Trabalho intensificado de professores da educação básica e superior: confluências e especificidades. **Trabalho (En)Cena**, v. 1, n. 1, p. 50-68, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/2398>. Acesso em: 02 jul. 2018.

RISTUM, Marilena. Violência: uma forma de expressão da escola? In: **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 2, ano 2, 59-68, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3054>. Acesso em: 03 de ago. 2019.

RUOTTI, Caren. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 339-355, 2010.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100010>. Acesso em: 02 maio 2019.

SANTOS, José Vicente Tavares do. A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 108, p. 183-190, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.6169>. Acesso em: 15 ago 2019.

SCHWEITZER, Lucas et al. Bases epistemológicas sobre sentido (s) e significado (s) do trabalho em estudos nacionais. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 103-116, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v16n1/v16n1a09.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

SILVA, Maciel. Henrique; SILVA, Kalina. Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Burnout: por que sofrem os professores? **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 89-98, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812006000100008. Acesso em: 13 jul. 2019.

SOARES, Franciângela Silva Araújo. **Cidade Olímpica**: a memória da luta pela terra urbana. 2008. 74 f. TCC (Graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2008. Disponível em: <https://www.historia.uema.br/wp-content/uploads/2015/09/7.-franciangela-silva.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

SOUZA, Liliâne Pereira de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6703>. Acesso em: 23 set. 2020.

SPINELLI-DE-SÁ, Julianna Gripp; LEMOS, Ana Heloísa da Costa. Sentido do Trabalho: Análise da Produção Científica Brasileira. **Revista ADM. MADE**, v. 21, n. 3, p. 21-39, 2018. Disponível em: <http://revistapuca.estacio.br/index.php/admmade/article/view/4386>. Acesso em: 02 set 2018.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches; PORTO, Maria do Rosário Silveira. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 51-66, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000400005>. Acesso em: 02 jun. 2018.

TOLFO, Suzana da Rosa. Significados e sentidos do trabalho. In: BENSASSOLLI, Pedro; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015, p. 615-625.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmiria Adélia. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000400007>. Acesso em: 02 jun. 2018.

UCHIDA, Seiji; SZNELWAR, Laerte Idal; LANCMAN, Selma. Aspectos Epistemológicos e Metodológicos da Psicodinâmica do Trabalho. **Travailler**, n. 1, p. 45-59, 2011. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-travailler-2011-1-p-45.htm>. Acesso em: 01 jul. 2018.

VAZ, Juliana. Mediação de conflitos é fundamental para enfrentar violência na escola, apontam educadores. **O Globo**, Rio de Janeiro, 17 set. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/mediacao-de-conflitos-fundamental-para-enfrentar-violencia-na-escola-apontam-educadores-23953008>. Acesso em: 18 set. 2019.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **O trabalho do professor nas condições de adversidade:** escola, violência e profissão docente. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006. Disponível em: http://ws4.pucminas.br/imagdb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQU/20120828100326.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

(Elaborado de acordo com a Resolução nº 510/2016– CNS/CONEP e o Código de Ética Profissional do Psicólogo, nov./2014)

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa “Os sentidos do trabalho para professores do ensino médio em uma escola em bairro com alto índice de criminalidade”, que tem como principal objetivo analisar o sentido do trabalho para professores do ensino médio de uma escola pública localizada em um bairro com altos índices de criminalidade. Para participar da pesquisa é necessário ser professor desta escola, ensinar em turmas de ensino médio e participar de modo espontâneo. Não poderão participar da pesquisa profissionais de outras escolas, profissionais que não ensinam em turmas do médio e profissionais aposentados ou afastados, e participar por coerção.

A pesquisa consistirá em duas etapas: a primeira refere-se ao preenchimento de questionário socioprofissional e a segunda a realização de entrevista. Na segunda fase, o roteiro será disponibilizado no momento da entrevista, cuja duração pode ser de 15 minutos até 1h. As entrevistas acontecerão em horário e dia previamente definidos com o participante em local cedido pela instituição em que a pesquisa será realizada. É garantido o sigilo de qualquer informação que possibilite sua identificação e os resultados finais serão apresentados na forma de trabalho de conclusão de curso, artigos científicos e apresentações em eventos acadêmicos. Ressalta-se que você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Destaca-se ainda que a pesquisa apresenta risco mínimo, entretanto, caso você se sinta desconfortável ou incomodado, por qualquer motivo, poderá interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Caso seja necessário, com vistas a amenizar ou eliminar possíveis desconfortos, a pesquisadora pode oferecer o roteiro da entrevista impresso para conhecimento do conteúdo e responder a perguntas sobre a pesquisa. O benefício que esse trabalho poderá trazer para você não é direto e imediato, mas os resultados podem contribuir para a prevenção de violência doméstica de crianças e adolescentes e na formação de educadores para esta questão. Pela participação não será fornecido nenhum benefício monetário.

Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelos e-mails denise.bessa.leda@gmail.com e steffidecastrolima@gmail.com e pelo telefone celular: 981542474. Em caso de dúvidas quanto a questões éticas em relação à pesquisa, você poderá entrar em contato com Comitê de Ética UFMA, localizado na Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho PPPG, Bloco C Sala 07, São Luís-MA, ou pelo telefone 3272-8708.

Se você não tiver interesse ou disponibilidade para participar da pesquisa não sofrerá nenhuma punição. Caso você esteja de acordo com os critérios necessários e deseje colaborar com a pesquisa, deverá assinar as duas vias deste documento. Uma delas ficará com você e a outra será da pesquisadora responsável.

Data ____/____/201__

Assinatura do participante

APÊNDICE B – Questionário socioprofissional

ATENÇÃO: O Código de Ética do Psicólogo e a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde garantem a segurança e o sigilo de todas as informações pessoais dos participantes, a saber:

“IV - a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa; (Resolução 510/20162, Artigo 17).

“b) Garantirá o caráter voluntário da participação dos envolvidos, mediante consentimento livre e esclarecido, salvo nas situações previstas em legislação específica e respeitando os princípios deste Código; c) Garantirá o anonimato das pessoas, grupos ou organizações, salvo interesse manifesto destes; d) Garantirá o acesso das pessoas, grupos ou organizações aos resultados das pesquisas ou estudos, após seu encerramento, sempre que assim o desejarem.” (Art. 16 do Código de Ética do Psicólogo).

1) Dados Pessoais

a) Idade: _____ anos

b) Sexo: Feminino () Masculino () Outro () _____

c) Bairro em que reside:

2) Dados Profissionais

a) Escolaridade:

Ensino Médio () Qual? _____

Graduação () Qual? _____

Pós-Graduação () Qual? _____

b) Estudou a maior parte da vida em instituição:

() Pública () Privada () Comunitária

c) Tempo de atuação nesta escola: _____ (anos e meses)

d) Tempo de atuação no Ensino Médio: _____ (anos e meses)


e) Turno em que trabalha: _____

f) Participa ou participou de curso de formação continuada ou capacitação? Quais?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

1. O que você considera como violência?
2. Neste bairro, você já presenciou, viveu ou tem conhecimento de alguma situação violenta ao redor da escolar?
3. Como você descreve este bairro?
4. Nesta escola, você já sofreu/presenciou algum tipo de violência?
5. Há dificuldades em tomar atitude (s) em relação aos casos citados? Caso existam, quais são?
6. O que faz você continuar trabalhando? Quais são suas motivações para continuar trabalhando nesta escola?
7. Como você se sente/se sentiu ao viver ou presenciar uma situação que você considerou violenta?
8. O que você acha que pode ser feito para reduzir a violência na escola e ao redor dela?
9. Você acha que esta escola sofre influência da violência externa?
10. Como você vê a profissão de professor hoje em dia?
11. Já se afastou do trabalho por questões de saúde? Se sim, quais?

ANEXO A – Ofício de solicitação de informações estatísticas


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundada em 1961 pelo Decreto nº 5.152, de 20/09/61 – São Luís – Maranhão

Mestrado Acadêmico em Psicologia
PPGPSI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
(Aprovado pela Resolução 852/2011 CONSEPE)

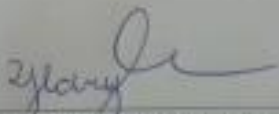
Ofício nº 07/2019 PPGPSI São Luís, 14 de agosto de 2019.

A sua Senhora o senhor
Hilmar Nogueira Costa
 Gestor da Unidade de Estatística e Análise Criminal da Secretaria de Segurança Pública
 do Maranhão

Assunto: Solicitação

Apresento-vos a mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão, **STEFFI GREYCE DE CASTRO LIMA**, solteira, RG nº: 034477492007-4, CPF nº: 04817458315, Matrícula Acadêmica nº 2018104958, residente na Rua Fortaleza, Casa 23, Goiabal, CEP: 65025030, e-mail: steffidecastrolima@gmail.com, o qual vem solicitar de lista de bairros de São Luís, em ordem de maior índice de violência (utilizando o indicador de CVLI: Crimes Violentos Letais e Intencionais) durante o período de 2017 até o presente momento. Esta informação é necessária para a delimitação de uma escola estadual localizada em um dos bairros indicados onde será realizada a seguinte pesquisa: **Os sentidos do trabalho para professores do ensino médio: um estudo em escola pública localizada em bairro com altos índices de violência.**

Atenciosamente,


 Prof. Dra. Vidry Souza Ramos Queiroz Pessini
 Coordenadora do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
 Avenida das Portinhas, s/n – Barão – 65.080-040 São Luís (MA)
 Fone: (98) 3372-8305 - [ppgpsi@ufma.br](http://ppgpsi.ufma.br)

ANEXO B – Ofício-resposta da Secretaria de Segurança Pública

UNIDADE DE ESTATÍSTICA E
ANÁLISE CRIMINAL DA
SECRETARIA DE SEGURANÇA
PÚBLICA DO ESTADO DO MARANHÃO



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
UNIDADE DE ESTATÍSTICA E ANÁLISE CRIMINAL DA SSP/MA**

Ofício nº 28/2019 – UEAC/SSPMA

São Luís, 19 de setembro de 2019.

A Sua Senhoria o Senhor
Profa. Dra. Yldry Souza Ramos Queiroz Pessoa
Coordenadora do Mestrado em Psicologia da UFMA

Assunto: Resposta de Solicitação de Estatística.

Senhora Coordenadora,

Conforme solicitação de Vossa Senhoria, constante no Ofício nº 07/2019 – PPGPSI, que solicita acerca de dados estatísticos criminais de CVLI (Crimes Violentos Letais Intencionais) por bairro do município de São Luís. Segue via endereço eletrônico (e-mail), o referido Ofício resposta e os dados conforme solicitados.

Respeitosamente,

Hilmar Nogueira Costa
Matrícula 1099886

Gestor da Unidade de Estatística e Análise Criminal SSP/MA



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
UNIDADE DE ESTATÍSTICA E ANÁLISE CRIMINAL DA SSP/MA

TIPO CRIME (Vários itens)
 MUNICIPIO_FATO São Luís

Rótulos de Linha	Rótulos de Coluna			
	2017	2018	2019	Total Geral
Cidade Olímpica	29	25	8	62
Coroedinho	14	9	8	31
Fátima	13	6	4	23
Liberdade	13	6	2	23
Centro-SLZ	13	6	1	22
Vila Palmeira	6	7	6	19
Pedrinhas	10	4	4	18
Vila Embratel	7	7	3	17
Estiva	6	4	5	15
Cidade Operária	6	5	3	14
Vila Janaína	5	3	5	13
Conjunto São Raimundo	6	5	2	13
João Paulo	9	3	1	13
Vila Conceição-Alto do calhau	4	4	4	12
Maracanã	4	4	4	12
Jardim São Cristóvão	3	8	1	12
Camboá	5	6	1	12
Vila Conceição-Coroedinho	5	4	2	11
Forquilha	3	4	4	11
Vila Cascavel	4	5	1	10
Anil	5	1	4	10
Tibirí	5	2	3	10
Anjo da Guarda	7	2		9
Vila São Sebastião-Coroedinho	4	4	1	9
Itapera	7	2		9
Monte Castelo	3	3	2	8
Santa Clara	2	1	5	8
Andróbata	3	2	2	7
Vila dos Frades	3	3	1	7
São Francisco	2	4	1	7
Coroado	3	4		7
Inhaúma	4	1	2	7
Residencial Ribeira	5	2		7
Vicente Fialho	3	2	2	7
Retiro natal	1	3	3	7

ANEXO C – Autorização da unidade regional de educação para realização da pesquisa na escola definida

GOVERNO DO
MARANHÃO
Secretaria de Educação



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCACAO DE SÃO LUIS

AUTORIZAÇÃO

A URE São Luís autoriza a mestranda STEFFI GREYCE DE CASTRO LIMA, do curso de PSICOLOGIA da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, a realizar coleta de dados no CENTRO EDUCA MAIS JOANA BATISTA DOS SANTOS SILVA.

A pesquisa intitulada: OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA EM BAIRRO COM ALTO ÍNDICE DE CRIMINALIDADE, tem como propósito analisar o sentido do trabalho para professores do Ensino Médio de escola pública localizada em bairro com índices elevados de crimes violentos.

A coleta de dados consistirá na aplicação de um questionário e realização de entrevistas com os professores.

O desenvolvimento da pesquisa não comprometerá o andamento das atividades pedagógicas e não irá gerar nenhum custo para a instituição de ensino.

Certo de contar com vossa colaboração, agradecemos.

Atenciosamente,


Adelaide Diniz Coelho Neta
Gestora da URE São Luís

UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUIS
Rua do Cema, 5/N, Bairro Vila Palmeira, São Luís/MA - CEP 65000-000
Contatos: (98) 3214-1625
ure@educacao.ma.gov.br