



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A DOR QUE ENSINA: SOFRIMENTO SUBJETIVO DE DOCENTES
EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

CLARISSA GOMES VIDAL

2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A DOR QUE ENSINA: SOFRIMENTO SUBJETIVO DE DOCENTES EM UMA
ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

CLARISSA GOMES VIDAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart

Brasília

2025

A DOR QUE ENSINA: SOFRIMENTO SUBJETIVO DE DOCENTES EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart - presidente

Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – membra interna

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar -
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Geandra Cláudia Silva Santos – membra externa

Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Ceará

Profa. Dra Wilsa Maria Ramos – membra suplente

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar /
Universidade de Brasília

A verdade posto que impotente e sempre perdedora em um choque frontal com o poder, possui uma força que lhe é própria. O que quer que possam idear aqueles que detêm o poder, eles são incapazes de descobrir ou excogitar um substituto viável para ela. A persuasão e a violência podem destruir a verdade, não substituí-la.

Hannah Arendt

Entre o passado e o futuro

“Verdade e política”, cap. 7, p. 320.

RESUMO

Este trabalho nasce de inquietações diante do expressivo crescimento do número de docentes com diagnósticos de problemas psicológicos e em situação de afastamento no Brasil. A forma como essa problemática tem sido abordada mostrou-se limitada, evidenciando uma tendência, sustentada por discursos hegemônicos, de compreender o sofrimento docente por meio de explicações simplificadas, marcadas por perspectivas medicalizantes, patologizantes e individualistas. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo compreender como se configuram subjetivamente expressões de sofrimento de docentes em uma escola da rede pública de ensino médio e anos finais do Distrito Federal, bem como recursos subjetivos implicados pelos docentes nesse contexto. A pesquisa fundamentou-se na Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, conforme proposta por González Rey, articulando educação, saúde e sofrimento docente a partir de uma compreensão relacional, histórica e socialmente situada dos processos educativos. Problematizou-se, nesse sentido, a constituição da subjetividade na docência, a tecnicização do ensino e a crescente precariedade simbólica à qual o trabalho docente tem sido submetido. Do ponto de vista epistemológico e metodológico, a pesquisa foi orientada pela Epistemologia Qualitativa, em articulação com a Metodologia Construtivo-Interpretativa, envolvendo trabalho de campo com duração de cinco meses. O percurso investigativo incluiu a inserção no cotidiano escolar e nos projetos desenvolvidos na instituição, contando com a participação de docentes e de outros profissionais da equipe escolar. A dinâmica conversacional e a observação participante constituíram os principais instrumentos na produção das informações. Os resultados foram organizados em dois eixos temáticos. O primeiro analisa a configuração subjetiva social do sofrimento docente no exercício profissional, atravessada por processos como fragilização dos vínculos, medicalização, violência escolar, vulnerabilidade social, erosão das instâncias coletivas e aspectos relacionados à gestão escolar. O segundo eixo aborda o sofrimento subjetivo de uma professora e os recursos subjetivos mobilizados por docentes diante dos desafios contemporâneos da profissão, considerando a diversidade de trajetórias profissionais. A análise evidenciou o sofrimento docente como fenômeno relacional, histórico e socialmente situado, configurado como produção subjetiva complexa atravessada por processos institucionais, históricos e sociais que dificultam o trabalho e fragilizam a identidade profissional. As construções interpretativas indicaram a predominância de práticas institucionalizadas que tendem a individualizar e patologizar o sofrimento, reforçando sentimentos de impotência e paralisia no cotidiano escolar, bem como uma crise das instâncias coletivas e da dimensão política da docência, marcada por isolamento e enfraquecimento dos vínculos profissionais. Ao mesmo tempo, evidenciaram-se configurações subjetivas alternativas sustentadas por engajamento, implicação e criatividade, expressando o potencial de espaços institucionais dialógicos e de relações de gestão capazes de mobilizar recursos subjetivos e reativar possibilidades de ação e transformação no contexto escolar.

Palavras-chave: Sofrimento docente. Subjetividade. Subjetividade social. Docência pública. Educação e Saúde.

ABSTRACT

This study emerged from concerns regarding the significant increase in the number of teachers diagnosed with psychological problems and placed on medical leave in Brazil. The ways in which this issue has been addressed have proven to be limited, revealing a tendency, sustained by hegemonic discourses, to understand teachers' suffering through simplified explanations marked by medicalizing, pathologizing, and individualistic perspectives. In this context, the study aimed to understand how expressions of teachers' suffering are subjectively configured in a public secondary school serving both upper-secondary education and the final years of lower-secondary education in the Federal District, as well as the subjective resources implicated by teachers in this context. The research was grounded in the Theory of Subjectivity from a cultural-historical perspective, as proposed by González Rey, articulating education, health, and teachers' suffering through a relational, historical, and socially situated understanding of educational processes. In this sense, the study problematized the constitution of subjectivity in teaching, the technicization of education, and the growing symbolic precariousness to which teaching work has been subjected. From an epistemological and methodological standpoint, the research was guided by Qualitative Epistemology, articulated with the Constructive-Interpretive Methodology, and involved five months of fieldwork. The investigative process included immersion in everyday school life and participation in projects developed within the institution, involving teachers and other members of the school staff. Conversational dynamics and participant observation constituted the main instruments in the production of information. The research findings were organized into two thematic axes. The first analyzes the social subjective configuration of teachers' suffering in professional practice, traversed by processes such as the weakening of bonds, medicalization, school violence, social vulnerability, the erosion of collective instances, and aspects related to school management. The second axis addresses the subjective suffering of a teacher and the subjective resources mobilized by teachers in response to contemporary challenges of the profession, considering the diversity of professional trajectories. The analysis evidenced teachers' suffering as a relational, historical, and socially situated phenomenon, configured as a complex subjective production traversed by institutional, historical, and social processes that hinder professional practice and weaken professional identity. Interpretative constructions indicated the predominance of institutionalized practices that tend to individualize and pathologize suffering, reinforcing feelings of impotence and paralysis in everyday school life, as well as a crisis in collective structures and in the political dimension of teaching, marked by isolation and the weakening of professional bonds. At the same time, alternative subjective configurations sustained by engagement, implication, and creativity were evidenced, expressing the potential of dialogical institutional spaces and management relations capable of mobilizing subjective resources and reactivating possibilities for action and transformation within the school context.

Keywords: Teachers' suffering. Subjectivity. Social subjectivity. Public teaching. Education and health.

SUMÁRIO

Introdução.....	9
Objetivo Geral:	14
Objetivos Específicos:	14
1 O SOFRIMENTO DE DOCENTES NA ATUAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO: UMA QUESTÃO DE SAÚDE PÚBLICA?	15
1.1 Dados sobre os afastamentos dos docentes no Brasil	15
1.2 Dados sobre os afastamentos dos docentes no Distrito Federal	19
2 SOBRE O CONTEXTO DO SOFRIMENTO DOCENTE.....	23
2.1 A tecnicização do exercício docente: qual o papel do professor?	24
2.2 O homem supérfluo atual: do sequestro à possível submissão da profissão docente	31
2.3 Precarização simbólica da docência no tecido social e na agenda educacional neoliberal	36
3 A PROPOSTA TEÓRICA DA SUBJETIVIDADE PARA PENSAR A SAÚDE E A QUESTÃO DOCENTE.....	42
3.1 Subjetividade, saúde e modo de vida: um novo olhar para pensar os processos humanos.....	42
3.2 A Teoria da Subjetividade e suas categorias	46
3.3 Sofrimento subjetivo e desafios de docentes no exercício profissional.....	53
4 DEFINIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA	62
4.1 Epistemologia Qualitativa.....	62
4.2 Cenário Social de Pesquisa	64
4.3 Participantes.....	70
4.4 Instrumentos.....	75
4.5 Análise e construção da informação	83
5. A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	85
5.1 Eixo temático 1: Configuração subjetiva social do sofrimento de docentes no exercício profissional na rede pública.....	85
5.1.1 – Afastamentos, fragilização do vínculo laboral e medicalização do sofrimento docente	85
5.1.2 – Violência escolar e sofrimento docente: a configuração subjetiva social marcada pela insegurança e vulnerabilidade.....	89
5.1.3 – Crítica, impotência e desmobilização: a problematização da erosão dos vínculos coletivos na docência pública	100

5.1.4 – A Gestão Escolar e sua relação com o Corpo Docente	112
5.2 – Eixo Temático 2 – O sofrimento subjetivo de uma professora no contexto profissional e os recursos mobilizados por professoras da matemática diante dos desafios contemporâneos	129
5.2.1 – Relatos da Professora C.S	129
5.2.2 – Professoras de Matemática e as produções subjetivas alternativas ao sofrimento.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	156

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute a questão do sofrimento de docentes e seus desdobramentos no contexto educacional do Distrito Federal. É interessante refletir sobre como um tema de pesquisa é definido e por que razão nos debruçamos sobre ele. No início da minha atuação como psicoterapeuta, logo nos primeiros meses, chamou minha atenção, não por acaso, a quantidade de professores de escolas públicas e privadas que relatavam problemas relacionados à saúde mental. Alguns mencionavam quadros de ansiedade e depressão; outros, já diagnosticados com transtorno do pânico, faziam uso de medicação controlada.

Ao me aprofundar nos relatos dos professores afastados, percebi o sentimento coletivo de desvalorização da profissão docente, bem como a desesperança presente em relação às próprias condições de exercer a profissão. As expressões de sofrimento relatadas eram permeadas e transmitiam apatia, tristeza, desesperança e uma sensação de impotência frente aos desafios enfrentados no espaço escolar. Os relatos me tocaram e me mobilizaram por diversas razões, especialmente por eu já ter transitado, ao longo da vida, por espaços profissionais igualmente marcados pela precarização. Percebi nessas narrativas que esses processos se articulavam ao sucateamento de uma profissão, com implicações simbólicas, na forma como essa profissão é representada. Nesse sentido, senti-me convocada a debruçar sobre o tema com o respeito e o cuidado que ele, seguramente, merece.

A partir dessas inquietações, fui impelida a refletir sobre formas possíveis de atuação nesse contexto, buscando caminhos e estratégias que pudessem auxiliar esses profissionais. Nesse movimento, decidi iniciar este projeto de mestrado, ancorado na Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva histórico-cultural, articulada à Metodologia Construtivo-Interpretativa e à Epistemologia Qualitativa, de autoria de Fernando González Rey (2005, 2007, 2012, 2017). Este Projeto de Mestrado integra o Projeto de Pesquisa Guarda-Chuva “Subjetividade, Educação e Saúde: o Desenvolvimento Subjetivo em Foco”, coordenado pelo Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB (PPGE/UnB). O foco central da pesquisa são os processos de sofrimento presentes nos contextos educativos atuais, com o objetivo de

refletir e propor estratégias educativas alternativas que promovam o desenvolvimento subjetivo nesses espaços.

A saúde dos professores da rede pública tem se tornado uma preocupação crescente nos últimos anos, especialmente diante do expressivo número de afastamentos por questões de saúde (FOGLIATTO, 2018). O universo de servidores da educação do Distrito Federal, conta atualmente com um total de mais de 34 mil professores entre efetivos e temporários (SILVA, 2023). Frequentemente os afastamentos ocorrem por motivos relacionados à saúde mental, e esse número tem apresentado crescimento nos anos recentes. A realidade vivenciada por esses profissionais inclui fatores como sobrecarga de trabalho, ausência de reconhecimento, salários defasados, indisciplina em sala de aula e falta de suporte institucional, revelando um ambiente marcado pela precarização e pelo desgaste emocional (FOGLIATTO, 2018; SILVA, 2023)

Estudos realizados por instituições como a Subsecretaria de Segurança e Saúde no Trabalho do Governo do Distrito Federal (GDF) evidenciam estreita relação entre essas condições e a saúde mental dos docentes, com destaque para transtornos relacionados a quadros de depressão, ansiedade e burnout. Ainda que políticas públicas como a Portaria nº 281/2021(SEEDF, 2025) tenham sido criadas para promover a qualidade de vida no ambiente de trabalho, especialistas apontam uma contradição entre os discursos institucionais e as práticas efetivas, que muitas vezes mantêm ou até aprofundam a precariedade das condições de trabalho.

Além disso, pesquisas anteriores já indicavam que esse cenário não é recente. Revisões narrativas demonstram que o sofrimento docente vem se agravando ao longo das últimas décadas, revelando sintomas físicos e vocais associados à rotina escolar, além de um padrão cultural que tende a naturalizar o sofrimento, dificultando a identificação e o enfrentamento do adoecimento por parte da própria classe docente (SAVIANI, 2022; PENTEADO, 2019; SOUZA NETO, 2019).

É imprescindível, portanto, repensar o modelo de gestão educacional vigente, reconhecendo que o sofrimento de docentes é um fenômeno complexo e multidimensional, relacionado não apenas a um tipo de problema pontual, mas a questões estruturais e institucionais do sistema educacional. Diante do exposto, é essencial o avanço de pesquisas que se debrucem, sobre os complexos processos de sofrimento que permeiam o cenário educacional e o exercício profissional docente.

A concepção de educação, na perspectiva teórica da subjetividade, não se configura como um processo baseado na simples transmissão de conteúdo ou na orientação de comportamentos considerados adequados. Não se trata, por exemplo, de uma relação hierárquica entre os mais velhos e os mais jovens (MITJÁNZ MARTÍNEZ et al., 2020). Trata-se de uma proposta educativa que visa ao desenvolvimento subjetivo dos alunos, compreendida enquanto processo dialógico, constituído a partir de um contexto relacional. A educação, nesse contexto, é entendida como a reunião de experiências organizadas, que estão em constante movimento. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Compreender o sofrimento de docentes a partir de uma perspectiva configuracional implica dissociá-lo de explicações lineares de causa e efeito ou da mera vinculação a diagnósticos clínicos. A partir do referencial teórico da subjetividade, torna-se possível superar a fragmentação dos processos humanos e gerar alternativas à lógica patologizante sustentada pelo modelo biomédico¹, amplamente presente não apenas em serviços de saúde, mas também em outras instituições sociais, como as escolas (GOULART, 2019). Mesmo em serviços de saúde mental de base territorial, observa-se a predominância desse modelo, com centralidade no uso de medicamentos e na noção reificada de “doença mental”.

González Rey (2011) critica essa abordagem ao destacar que a psicologia tradicional trata a patologia como uma entidade causal ou descritiva, reduzindo o indivíduo à condição de vítima. Em contrapartida, sua proposta compreende o subjetivo como um processo simbólico-emocional, enraizado na cultura e na trajetória de vida das pessoas. Nessas perspectivas, os problemas de saúde mental devem ser entendidos como uma configuração subjetiva emergente, e não como uma entidade fixa ou previamente determinada (GONZÁLEZ REY, 2007, 2011; GOULART, 2024; 2025).

Ao longo do texto, são problematizadas diversas questões relacionadas com o contexto que envolve o sofrimento dos professores. A partir do conceito de imaginário social (CASTORIADIS, 2000), é possível compreender a precarização do trabalho docente como uma mudança profunda nas significações simbólicas que sustentam a

¹ O foco na lógica do modelo biomédico implicou, historicamente, o desconhecimento dos fatores subjetivos da doença. A saúde para a medicina institucionalizada deixa, dessa forma, de ser uma produção do organismo humano, para se constituir enquanto uma representação semiológica da doença (GONZÁLEZ REY, 2011, 2015; TORRE; AMARANTE, 2001).

escola e o papel do professor. O que antes era visto como uma função essencial e cidadã passou a ser reduzido a um papel técnico, voltado à produtividade e a execução de metas. Fanizzi (2023) discute como esse deslocamento simbólico nomeado por ela de precariedade simbólica impacta o sofrimento docente, frequentemente medicalizado e desvinculado de suas raízes sociais e culturais. Para a autora, a desvalorização e a deslegitimação da profissão comprometem a capacidade do professor de se reconhecer como agente. Essa perspectiva convida à reflexão sobre os discursos que tecnicizam o ensino e limitam a criatividade, contribuindo para o sofrimento dos profissionais da educação.

Com base nas questões levantadas, é possível afirmar que, além dos inúmeros desafios enfrentados pelos professores, como a sobrecarga de demandas, os baixos salários, a precariedade estrutural e simbólica e as condições inadequadas para o exercício da profissão, há ainda uma dimensão pouco explorada nas pesquisas: a dimensão subjetiva. Como esse docente subjetiva o exercício profissional e os desafios que vivencia? Como esse processo de subjetivação se relaciona com situações de sofrimento vivenciadas pelos docentes?

Este trabalho aborda a questão conceitual do sofrimento subjetivo² (GOULART, 2024) articulado a outros autores, como Fanizzi (2023), que constrói a ideia de precarização simbólica para refletir sobre a condição docente, bem como o exercício profissional e a forma como esse professor é simbolicamente representado na sociedade. O texto avança nesse sentido ao priorizar a dimensão subjetiva desses educadores. Trata ainda da relevância da categoria do sujeito proposto por González Rey (2017), para pensar em possíveis estratégias relacionadas ao sofrimento subjetivo dos professores (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017a; GOULART, 2024).

O objetivo dessa pesquisa é compreender como se configuram subjetivamente expressões de sofrimento de docentes em uma escola da rede pública de ensino médio e anos finais do Distrito Federal, bem como recursos subjetivos implicados pelos docentes nesse contexto. Para isso, busca-se investigar de que forma foram organizadas as

² “O sofrimento subjetivo não se remete especificamente às tensões, contradições e conflitos cotidianos que, de alguma forma, são experimentados por todos os indivíduos em algum grau, mas a uma configuração subjetiva dominante e geradora de mal-estar para o indivíduo, tal como na definição de transtorno mental, de González Rey (2011), que culmina na fragilização dos recursos subjetivos do indivíduo, reduzindo suas possibilidades de ação, reflexão e posicionamento em diferentes áreas da vida” (GOULART, 2024, p. 225).

configurações subjetivas individuais e sociais desses professores em relação à própria profissão, bem como a subjetividade social da escola investigada.

Enxerga-se neste projeto a possibilidade de dar voz àquele cujo foco recai, quase sempre, sobre o alunado e o cuidado com o outro, mas raramente sobre si mesmo. Nesse sentido, destaca-se a relevância social desta pesquisa, diante não apenas dos expressivos índices de afastamento da classe docente, mas também da situação precarizada e sucateada de uma profissão tão essencial.

A partir da construção e do alcance dessas novas áreas de compreensão, o texto propõe uma reflexão sobre o perfil do “homem supérfluo”³, delineado na literatura russa em meados do século XIX, por autores clássicos como Ivan Turguêniev (2012, 2018) e Fiodor Dostoiévski (2009, 2011), articulando tal perfil à construção de uma ideia, nesta dissertação de uma docência desenhada como igualmente supérflua. Argumenta-se que esse modo de exercer a atividade docente tem sido naturalizado e incorporado em muitos momentos pela própria categoria, processo esse sustentado por discursos institucionalizados que operam em consonância com interesses alheios à essência do educar, visando ao cumprimento de metas a partir de uma lógica robotizada, burocratizada e tecnicizada (JORGE, 1998; JUNQUEIRA, 2018; FANIZZI, 2023). Nesse sentido, questiona-se: qual é o espaço possível para a emergência da condição de sujeito por parte do professor que, possivelmente inserido em uma trama institucional desafiadora, dificilmente se reconhece como parte ativa dessa dinâmica?

Com base nas questões levantadas, este projeto propõe-se a investigar os processos que atravessam o sofrimento subjetivo de docentes. Nesse sentido, o estudo insere-se na linha de pesquisa “Educação e Diversidade na Infância, Juventude e Vida Adulta” (EDIJA). Busca-se, por meio desta investigação, contribuir com reflexões acerca do exercício docente e do ato de educar em articulação com a subjetividade, priorizando as vivências singulares que constituem o fazer pedagógico, bem como suas interações com os espaços educacionais.

Diante do exposto, propõe-se a seguinte indagação: de que modo o sofrimento docente se configura subjetivamente na experiência de professores da rede pública de

³ O desalento e o ceticismo compõem o perfil do tipo supérfluo. Destaco, como ponto consonante à ideia desenvolvida do tipo supérfluo, construído por Turguêniev, em sua subserviência assujeitada, paralisado no não agir, não por acaso, submetido ao regime russo czarista contudo pulsante de ideias e ideais. Ainda assim, em termos de ação, naquele recorte histórico: impotente (JUNQUEIRA, 2018).

ensino médio e anos finais do ensino fundamental, no contexto contemporâneo, em uma escola específica do Distrito Federal?

Objetivo Geral:

Compreender como se configuram subjetivamente expressões de sofrimento de docentes em uma escola da rede pública de ensino médio e anos finais do Distrito Federal, bem como recursos subjetivos implicados pelos docentes nesse contexto

Objetivos Específicos:

- 1) Analisar aspectos da subjetividade social da escola relacionados ao sofrimento subjetivo de docentes;
- 2) Compreender o sofrimento subjetivo de uma docente da escola, enfatizando as interações entre experiências pessoais, trajetórias profissionais e contextos institucionais;
- 3) Analisar recursos subjetivos gerados por docentes frente aos desafios contemporâneos da escola

1 O SOFRIMENTO DE DOCENTES NA ATUAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO: UMA QUESTÃO DE SAÚDE PÚBLICA?

A insatisfação da classe docente com suas condições de trabalho não é um fenômeno recente (SAVIANI, 2022). Profissionais da educação relatam, há décadas, suas condições laborais, em um contexto cada vez mais precarizado. No intuito de abordar essa questão, este capítulo foi dividido em duas seções.

A primeira seção aborda pesquisas em âmbito nacional sobre o tema. Elas apontam que os afastamentos na área da educação não ocorrem só no Distrito Federal, sendo recorrentes em todas as regiões do Brasil. É interessante observar que a maioria dessas pesquisas procuram enfatizar o levantamento de dados estatísticos, bem como a compreensão de quais possíveis transtornos diagnosticados nos profissionais afastados. A discussão pouco avança, no entanto, na problematização de outros aspectos qualitativos que envolvem esses afastamentos, como as dimensões subjetivas e os aspectos sociais implicados no surgimento desses transtornos. Por fim, é discutida a discrepância na remuneração de docentes brasileiros em comparação com a de professores de outros países, além da questão da valorização docente no Brasil e em diferentes contextos internacionais.

A segunda seção apresentará dados estatísticos recentes sobre afastamentos e licenças concedidas a servidores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE/DF). Também, serão incluídos alguns estudos e revisões narrativas que ilustram o que tem sido discutido na literatura sobre esses afastamentos, sobretudo em relação à falta de investimentos sociais e políticos, às condições de trabalho inadequadas, à exposição contínua ao estresse e à dificuldade em reconhecer os próprios limites e promover autocuidado.

1.1 Dados sobre os afastamentos dos docentes no Brasil

De acordo com a pesquisa promovida em 2015 pela Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), o terceiro maior índice de afastamento dos servidores das secretarias estaduais foi registrado na área da educação, cerca de 30% do total. O estudo apontou que a violência nas escolas, os baixos salários, tema que será aprofundado nos

próximos parágrafos, e as precárias condições de trabalho compõem um conjunto de fatores que contribuíram, e continuam contribuindo, para o afastamento dos professores (FOGLIATTO, 2018).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) concluiu que a categoria docente é a segunda com maior incidência de doenças ocupacionais. Esse estudo, realizado em março de 2018 no Paraná, revelou que o sofrimento mental⁴ é a questão de saúde mais recorrente entre os professores da rede estadual. Em 2016, no Rio Grande do Sul, foi lançada uma cartilha sobre a saúde mental dos docentes, iniciativa do sindicato dos professores da rede privada. Entre os principais fatores associados ao sofrimento deles, estavam: a carga exaustiva de trabalho, a condição precarizada dos professores, a desvalorização e o baixo reconhecimento social da profissão. Este último aspecto será amplamente discutido nos capítulos seguintes (FOGLIATTO, 2018).

Em 2018, mais de 40% dos docentes da região metropolitana de São Paulo que solicitaram afastamento do trabalho o fizeram por motivos relacionados à saúde mental, como ansiedade, depressão e síndrome do pânico (TERRA, 2019). Naquele ano, São Paulo contava com 190.396 professores na rede pública (TERRA, 2019; SEE/SP, 2019). Segundo dados do Departamento de Perícias Médicas do Estado (TERRA, 2019), foram concedidas 53.162 licenças médicas a docentes. Entre as principais queixas, estavam: falta de respeito, tanto por parte dos alunos para com os docentes, quanto dos pais dos alunos para com os docentes; desgaste em sala de aula; dificuldade para manter a disciplina; exaustão causada pelo acúmulo de funções e medo decorrente de ameaças recebidas de alunos e seus familiares (CALIXTO, 2019).

Alguns estados implementaram iniciativas visando oferecer apoio e alternativas para a classe docente. Por exemplo, no município de Sobral, localizado no interior do Estado do Ceará e com pouco mais de 208 mil habitantes, foi desenvolvido em 2014 o projeto “Ressignificar⁵: um programa de atenção à saúde mental do professor, compartilhando vivências na educação de Sobral”, em parceria com profissionais de

⁴ Neste capítulo, de caráter eminentemente de revisão de literatura, será adotada a nomenclatura utilizada em cada texto analisado. Contudo, registra-se que, ao longo da dissertação, o conceito de sofrimento subjetivo será aprofundado e tomado como eixo central da análise, para bordar o tema do sofrimento.

⁵ O projeto "Ressignificar: compartilhando vivências na educação de Sobral" oferece auxílio aos educadores na criação de estratégias para a superação das dificuldades laborais, através de rodas de conversa, dramatizações, colagens e círculos de cultura que ampliem e facilitem os diálogos. O projeto de extensão é desenvolvido pelo Laboratório de Práticas e Pesquisas em Psicologia e Educação (LAPPSIE), do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com a Secretaria da Educação de Sobral. São oferecidas 40 vagas para professores, coordenadores pedagógicos e diretores e demais educadores das escolas municipais. Os encontros do grupo acontecem às segundas-feiras

saúde da Universidade Federal do Ceará (UFC). A proposta consistia em oferecer um espaço dialógico aos docentes, onde pudessem compartilhar vivências, angústias e possibilidades de enfrentamento dos desafios cotidianos. O projeto gerou resultados positivos. Entre as mudanças implementadas, destacam-se a autonomia dos professores, como fundamental na elaboração dos seus próprios planos de aula e avaliações semestrais dos alunos, e o foco contínuo na formação dos professores e na qualidade da aprendizagem (CALIXTO, 2019).

Segundo relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), os professores em Portugal recebiam, em média, salários superiores aos dos demais trabalhadores com formação de nível superior, configurando-se, assim, como uma categoria profissional relativamente mais bem remunerada. Em 2018, os países que ocupavam as primeiras posições no ranking de remuneração docente eram Luxemburgo, Portugal e Grécia (SILVA, 2018).

Atualmente, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica da Universidade da Califórnia, entre os países que mais investem no magistério, a Suíça ocupa o primeiro lugar, com rendimentos anuais de professores que, convertidos em reais, alcançam aproximadamente 473 mil. Na sequência aparecem Luxemburgo (373 mil), Estados Unidos (339 mil), Dinamarca (294 mil), Bélgica (294 mil), Reino Unido (283 mil), Alemanha (283 mil), Austrália (282 mil), Holanda (277 mil) e Noruega (271 mil). Em 2018, os países que integravam o topo da lista em relação à remuneração de docentes eram: Luxemburgo, Portugal e Grécia (SILVA, 2018). Atualmente, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica da Universidade da Califórnia dentre os países que mais investem no magistério, em primeiro lugar está a Suíça, os rendimentos de um professor, convertidos em reais, chegam a 473 mil ao ano. O ranking segue com Luxemburgo (373 mil), Estados Unidos (339 mil), Dinamarca (294 mil), Bélgica (294 mil), Reino Unido (283 mil), Alemanha (283 mil), Austrália (282 mil), Holanda (277 mil) e Noruega (271 mil).

A realidade brasileira difere significativamente daquela observada nos países anteriormente mencionados. O Ministério da Educação (MEC) divulgou o valor do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) referente ao exercício de 2024, aplicável à educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O reajuste estabelecido para 2024 foi de 3,62%, o que corresponde a um rendimento anual aproximado de 55.000 reais (Brasil, 2024). O desprestígio da classe docente constitui um elemento fulcral para a compreensão

do contexto de desvalorização ao qual os professores são expostos no exercício de sua atividade profissional.

Vivenciada na sensação de menos valia sentida pela categoria docente, a baixa remuneração no Brasil constitui do problema, mas não se limita exclusivamente à dimensão salarial. Somam-se a isso as frequentes e difíceis condições de trabalho e a forma como o professor é representado na sociedade (FERREIRA e EIZIRIK,1994). Pontua-se que a precarização da profissão docente, assim como a vulnerabilidade enfrentada por essa categoria no Brasil, não se manifesta nos países anteriormente citados. Nesses contextos, observa-se a valorização do professor tanto por meio de planos de carreira estruturados e da qualidade das condições de trabalho oferecidas quanto pela forma como a docência é socialmente representada.

Em estudo recente, D'Marília (2022) apontou que a saúde mental dos professores apresentou piora. A pesquisa teve como foco a saúde mental de professores e gestores de todos os estados do país e do Distrito Federal, sendo que 84,6% dos participantes pertenciam à rede pública de ensino. Os resultados indicaram que 60,1% relataram crises de ansiedade, 41,1% mencionaram problemas relacionados ao sono e 48,1% apontaram baixo rendimento associado a cansaço excessivo.⁶ Outras questões foram abordadas, como o aumento do consumo de psicoativos isolamento e tristeza. Entre as estratégias construídas para lidar com o sofrimento dos docentes, duas se destacaram: manter-se conectado com familiares e amigos que oferecem rede de apoio (36,8%) e fazer atividade física ao ar livre (40,4%). Interessante pontuar que apenas 7,1% dos participantes relataram procurar auxílio médico e psicológico, 70% não têm nenhum tipo de suporte, uma porcentagem bem expressiva (LYRA, 2022).

Nota-se que é importante realizar o mapeamento e o levantamento de dados estatísticos. Contudo, essa ênfase pouco avança em relação a problematizações associadas ao contexto social, político, cultural e subjetivo no qual esses professores estão inseridos.

⁶ O estudo citado não tem como finalidade identificar causas do sofrimento docente, mas descrever a prevalência de sintomas, percepções e condições de suporte em um recorte específico de professores brasileiros, a partir de um levantamento transversal e baseado em autorrelato. Embora mencione a pandemia como um marco temporal associado à intensificação de sintomas como ansiedade, cansaço, alterações do sono e tristeza, essa relação é apresentada de forma correlacional e contextual, sem isolamento de variáveis ou testes explicativos que permitam inferências causais. Da mesma forma, a ausência de apoio institucional e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar aparecem como condições associadas ao agravamento da saúde mental, funcionando como indícios relevantes para a problematização do sofrimento docente, mas que demandam articulação teórica e aprofundamento analítico para a construção de explicações causais mais consistentes.

Tais afastamentos não dizem respeito só a questões pontuais da saúde do professor ou ainda de inconsistências relacionadas à escola. Os números expressivos que foram apresentados denotam fissuras em um sistema educacional, que seguramente precisa ser repensado. Na próxima seção, serão trazidos mais dados sobre os afastamentos dos professores, desta vez, no Distrito Federal.

1.2 Dados sobre os afastamentos dos docentes no Distrito Federal

De acordo com a Secretaria de Planejamento, Orçamento e Administração (SEPLAD), entre 2019 e 2022, mais de 14.154 licenças foram emitidas solicitando o afastamento de servidores da educação no Distrito Federal, em virtude de problemas relacionados à saúde mental (SEEDF, 2023). Atualmente a rede pública do DF conta com 34.618 professores entre efetivos e temporários, de acordo com dados da Secretaria (SEEDF, 2024). O recorte histórico engloba o período da pandemia. Já em 2023, só no primeiro semestre, foram concedidas quase duas mil licenças para afastamentos, por essa mesma justificativa (SEEDF, 2024).

De acordo com os resultados alcançados nas pesquisas realizadas pelo Núcleo de Psicologia do Trabalho da Universidade Católica de Brasília (UCB), que tem, como uma das linhas de pesquisa, o sofrimento e o adoecimento no trabalho, entre as possíveis causas elencadas, associadas ao contexto profissional, estão: falta de reconhecimento; jornada de trabalho não alinhada à carga acordada na contratação; falta de políticas públicas que tenham por foco as reivindicações dos professores; salas superlotadas; indisciplina dos alunos; remuneração desalinhada e não condizente com o exercício das funções. Outro fator importante problematizado são as constantes mudanças e exigências da sociedade contemporânea (YAMAGUTI; 2022).

Sobre a situação do docente em 2022, foram registrados 3.568 afastamentos em virtude de saúde mental, de acordo com a Subsecretaria de Segurança e Saúde no Trabalho (SubSaúde), vinculada ao governo do Distrito Federal (GDF). Já no ano de 2023 até o mês de novembro, foram registrados os afastamentos de 3.158 educadores da rede pública. Em dados recentes da Secretaria de Educação do DF (SEE/DF), mais de 3 mil educadores foram afastados em 2024 por questões relacionadas a saúde mental (SEEDF, 2025). De acordo com Silva (2023), a síndrome de burnout aparece entre os diagnósticos de saúde mental mais frequentes entre os docentes. Nos últimos dez anos, a SEEDF tem

se debruçado sobre a questão com mais atenção, contudo segue sendo um processo marcado por diversos desafios. Se, por um lado, há um interesse maior em ouvir os servidores, para melhor compreender suas questões e acolhê-los, por outro lado, de forma contrária, há a implementação de ações que precarizam as condições de trabalho.

O cenário é contraditório, pois, apesar de se criarem portarias e políticas públicas que em um primeiro momento visam ao bem-estar dos servidores, em contrapartida, as práticas institucionais seguem na contramão desse movimento, precarizando as condições de trabalho. Observou-se ausência de valores organizacionais associados a autonomia e bem-estar. Nesse sentido, é o servidor que é visto como o que precisa de ajuste e não o trabalho (SILVA, 2023).

Silva (2023) argumenta, ainda, que ocorre um sistema de readaptação burocrático e pouco efetivo. Há afastamento compulsório dos docentes adoecidos. Por fim, não menos problemático, o movimento de terceirização de funções que antes eram realizadas por servidores concursados, bem como a contratação de servidores temporários. O texto informa a partir de dados de 2022 que 32% dos professores são temporários⁷, cerca de 11.250 de um total de 34.735 docentes.

De acordo com informações da Secretaria de Educação (SEEDF, 2025), foi instituída, por meio da Portaria nº 281/2021, a Política de Qualidade de Vida, Saúde e

⁷ Os professores temporários da rede pública do Distrito Federal constituem um corpo docente contratado em caráter excepcional e provisório, destinado a suprir carências pontuais de pessoal decorrentes de afastamentos, vacâncias, licenças, expansão de turmas ou reorganizações curriculares. Sua vinculação à Secretaria de Estado de Educação ocorre por meio de Processo Seletivo Simplificado, organizado em banca de cadastro reserva, no qual a contratação está condicionada à necessidade imediata do serviço, à disponibilidade orçamentária e à existência de quadro de carência validado pelas unidades escolares e instâncias administrativas competentes. Trata-se, portanto, de um vínculo funcional marcado pela intermitência, pela temporalidade e pela ausência de garantias de continuidade, ainda que as exigências de ingresso se aproximem, em rigor formal, daquelas destinadas aos cargos efetivos.

Do ponto de vista institucional, o professor temporário ocupa um lugar ambíguo: integra o cotidiano escolar, assume responsabilidades pedagógicas plenas, constrói vínculos com alunos e comunidade, mas permanece juridicamente situado em uma zona de provisoriedade. Sua permanência está submetida a fluxos administrativos que escapam ao controle direto do docente, como a reabertura e o encerramento de quadros de carência, o retorno de servidores efetivos ou alterações na oferta educacional. Essa condição produz uma experiência de trabalho permeada pela incerteza, pela vigilância constante sobre convocações e reconvoções, e pela necessidade de mobilidade frequente entre escolas e regiões administrativas.

Nesse sentido, o professor temporário pode ser compreendido como a figura que encarna, de modo agudo, a precarização estrutural do trabalho docente contemporâneo. Embora execute as mesmas funções pedagógicas que o professor efetivo, sua existência profissional é atravessada por uma lógica de substituição e transitoriedade, o que afeta não apenas suas condições materiais, mas também sua posição simbólica no campo educacional. Ele se encontra, assim, no limiar entre pertencimento e exclusão, entre reconhecimento funcional e instabilidade jurídica, configurando uma subjetividade frequentemente marcada pela sensação de não-lugar e pela fragilização dos vínculos com a própria instituição que o convoca (DISTRITO FEDERAL, 2024).

Bem-Estar para servidores públicos da SEDF, no ambiente de trabalho, e a portaria abarca ainda os servidores aposentados (SEEDF, 2025). A Qualidade de Vida e Bem-Estar no trabalho (QVT) articula-se a condições de trabalho associadas à saúde física, mental e emocional dos docentes e demais profissionais da educação. Essa ação política procura compreender como os trabalhadores se sentem no espaço social do trabalho, identificando possíveis fissuras e potenciais desgastes na rotina desse servidor. Através de uma ação mais coordenada, essa compreensão pode ser investigada com foco nas condições de trabalho, como: carga de trabalho, rotina e equilíbrio com a vida pessoal, bem como o suporte que recebem da instituição ao qual são vinculados (SEEDF, 2025; SILVA, 2023).

A questão do sofrimento do professor não é algo atual. Em revisão narrativa realizada por Penteado e Souza Neto (2019), foram analisados artigos dentro do período de 1999 a 2017. Dentre as informações analisadas, foi registrado, a partir do levantamento de alguns autores, que no Brasil: 48% do corpo docente apresenta sintomas de burnout, sendo que 1 em cada 4 manifesta quadro de exaustão emocional. Problemas de saúde no campo físico também foram encontrados: 30,4% dos professores apresentaram problemas de saúde; 43,7% realizaram cirurgias; e 22,6% estão em licença médica. Foi identificado ainda que em 35% dos professores foi encontrada a presença de cinco ou mais sintomas de alterações vocais em virtude do trabalho. Em 80% dos profissionais observados, foram identificados sintomas de problemas vocais associados ao trabalho docente, entre eles: desconforto ao falar; males de cansaço vocal; esforço ao falar; garganta seca; dificuldade para projetar a voz; e rouquidão (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019).

O corpo docente da educação pública e privada compõe um eixo profissional bastante exposto ao estresse. No estudo, foi observada ainda a necessidade de intervenções criativas que promovam a saúde de professores e de profissionais em geral da educação. Nesse sentido, ressalta-se a importância de mais estudos focados na compreensão de práticas interventivas de promoção de saúde, para além de como aquele sofrimento foi sendo estabelecido (PENTEADO, 2018; SOUZA NETO, 2019).

Diversos autores têm discutido a cultura docente como um campo marcado pela invisibilização da saúde, do corpo e dos cuidados relacionados ao trabalho do professor. Nesse debate, destacam-se alguns eixos centrais, entre os quais a dificuldade de reconhecer e compreender os sintomas do sofrimento no trabalho ou de se perceber como sujeito em condição de vulnerabilidade, a naturalização do sofrimento, a limitação da autonomia profissional e a desvalorização social da docência, bem como o prolongado

período de exposição a situações de sofrimento, compreendido como um desdobramento direto desse processo de invisibilidade (SANTANA; NEVES, 2017). Somam-se a esses aspectos a ausência de uma cultura colaborativa e a recorrente negligência em relação ao próprio corpo e às necessidades pessoais, frequentemente associadas à priorização do cuidado com os outros (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019).

Ressalta-se que o papel desempenhado pelo corpo docente é geralmente o do cuidador. Quando a lógica se inverte ou, ainda, quando os professores se percebem em uma situação de sofrimento ou vulnerabilidade, há uma dificuldade de se enxergar, se aceitar e se assumir nesse lugar (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019). Por fim, o estudo registrou que o sofrimento docente não é um fenômeno simples, isolado, mas está diretamente relacionado à falta de investimento social e político na educação pública, bem como na carreira dos profissionais da educação.

Souza e Leite (2011) discorreram sobre uma fissura metodológica registrada, que é justamente a dificuldade de se pesquisar a partir de um olhar multidisciplinar. Pontuaram que, com exceção da psicologia social, os estudos realizados pelas áreas das ciências humanas apresentam essa lacuna em relação às questões de saúde. Destacaram que os estudos da biologia não dialogam com questões sociais, o que acaba por limitar o alcance da pesquisa. Dessa forma, “os trabalhos continuam entendendo os problemas relacionados à saúde do professor muito mais como um processo biopsíquico do que um processo social” (SOUZA; LEITE, 2011, p. 1110).

No próximo capítulo será discutido criticamente a tecnicização e a burocratização da docência, evidenciando seus impactos na autonomia, no sentido do trabalho e na saúde mental dos professores. A discussão será articulada a literatura russa do século XIX, especialmente a figura do “homem supérfluo”, à condição docente contemporânea, analisando, à luz da Teoria da Subjetividade, processos de precarização, submissão subjetiva e esvaziamento simbólico do trabalho educativo. Por fim, será problematizado a precarização simbólica da profissão docente no contexto de uma agenda educacional neoliberal, destacando o papel do imaginário social na desvalorização e no sofrimento dos professores.

2 SOBRE O CONTEXTO DO SOFRIMENTO DOCENTE

O capítulo 2 foi dividido em três seções. A primeira discute criticamente a tecnicização da profissão docente, refletindo sobre os impactos da padronização e da lógica burocrática nas práticas educativas e na saúde mental dos professores. Argumenta-se que a educação tem sido conduzida por uma racionalidade instrumental, voltada ao cumprimento de metas e métodos rígidos, possivelmente esvaziando o sentido da docência. O professor, cada vez mais simbolizado como um executor de tarefas previsíveis, perde autonomia e é pressionado a se adaptar a modelos pedagógicos idealizados e abstratos, frequentemente distantes da realidade escolar. Tal cenário contribui para o sofrimento, a apatia e a desmotivação docente, que muitas vezes resultam em medicalização e afastamento do trabalho. A seção propõe uma reflexão sobre a necessidade de resgatar a dimensão humana, ética e simbólica da educação, reivindicando dignidade e reconhecimento ao papel do professor, para além da lógica técnica e empresarial que tem permeado as políticas educacionais contemporâneas.

Na segunda seção, propõe-se uma articulação entre a literatura russa do século XIX e os desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade, a partir da figura simbólica do “homem supérfluo” expressa em vários personagens da literatura. Inspirados nas obras de Ivan Turguêniev e Fiodor Dostoiévski, esses personagens marcados pela apatia, impotência e paralisia diante da vida pública, são comparados ao docente atual, frequentemente esvaziado de sentido, desmotivado e submetido a um sistema burocratizado e tecnicista. A análise reflete e constrói, a partir da Teoria da Subjetividade proposta por González Rey, a ideia de uma submissão subjetiva que possivelmente atravessa os educadores, os quais, pressionados por metas institucionais, discursos políticos, acabam muitas vezes se moldando a um papel funcional e destituído de autonomia. Também, discute-se como práticas de precarização, por exemplo, a contratação de temporários voluntários, intensificam esse cenário de desvalorização e instabilidade. A seção propõe, ainda, a importância da diversidade, da crítica e da coerência entre valores pessoais e prática profissional como caminhos possíveis para resistir à homogeneização e ao esvaziamento simbólico do trabalho docente.

Por fim, discuto a terceira seção que aborda como a precarização da profissão docente se manifesta não apenas em termos materiais, mas sobretudo no plano simbólico, impactando diretamente o reconhecimento social do professor. A partir de autores como

Ferreira e Eizirik (1994) e Castoriadis (2000), destaca-se a importância do imaginário social, um sistema de significações construídas ao longo do tempo para compreender como a figura do professor tem sido representada na sociedade. Historicamente associado à autoridade moral e ao papel formador, o docente passou a ser visto sob uma ótica tecnicista, funcional e produtivista, resultado da penetração de uma agenda educacional neoliberal (ALMEIDA; ROSA, 2020). As reformas impulsionadas por esse modelo, muitas vezes patrocinadas por instituições privadas, contribuíram para a intensificação do controle sobre o trabalho docente, esvaziando sua autonomia e impondo métodos padronizados que culpabilizam o professor pelo suposto fracasso educacional.

Fanizzi (2023), que desenvolve pesquisas especificamente sobre o sofrimento docente, propõe o conceito de precariedade simbólica para nomear essa condição de desvalorização, deslegitimação e desautorização simbólica do educador no imaginário social. Nesse sentido, destaca que o sofrimento de docentes, muitas vezes patologizado pelo discurso médico, tem causas mais profundas e sociais. A autora ressalta que essa precariedade simbólica pode restringir a percepção do professor sobre si mesmo, afetando sua criatividade, espontaneidade e motivação no exercício da profissão. A tecnicização da prática pedagógica, expressa em regras rígidas de comportamento, controle e planejamento, contribui para a alienação e o sofrimento dos profissionais, que se veem distantes de uma atuação criativa e significativa.

2.1 A tecnicização do exercício docente: qual o papel do professor?

Fanizzi (2023) destaca uma mudança significativa na forma como a pedagogia passou a ser concebida entre os séculos XIX e XX, ao problematizar se ela deve ser compreendida como ciência ou como arte de ensinar. Essa discussão evidencia que a adoção de modelos pedagógicos padronizados supõe, previamente, a adesão a uma lógica de controle, orientada pela pretensão de prever, por meio de técnicas e modelos, o comportamento e o desenvolvimento de crianças e adolescentes com fins educativos. Nesse sentido, cabe destacar que os manuais pedagógicos e os tratados de educação, assim como os manuais diagnósticos elaborados com o intuito de abarcar a complexidade do humano, frequentemente não alcançam tal objetivo, revelando os limites dessas abordagens normativas. A pedagogia científica, assim como a psicologia baseada em evidências, inclina-se a negligenciar os processos singulares de desenvolvimento da aprendizagem. Fanizzi (2023) avança na discussão ao articular o sofrimento diretamente ao exercício da profissão docente:

Com o movimento de construção de uma pedagogia científica, firmada em conceitos teóricos e procedimentos metodológicos pretendidos como universalmente válidos, opera-se um importante deslocamento nos aspectos essenciais ao ato educativo. O êxito, até então profundamente atrelado à personalidade e à conduta docentes, desvincula-se do professor e passa a habitar o território do método (Fanizzi, 2023, p. 23).

Tal deslocamento, embora tenha conferido à pedagogia um estatuto científico e uma aparência de objetividade, produziu também um empobrecimento do ato educativo. Ao retirar do professor um possível protagonismo no ato de educar no processo de ensino, a centralidade do método a complexidade da relação pedagógica a uma aplicação técnica. Assim, a docência passa a ser atravessada por uma tensão entre a instrumentalidade e a dimensão humana do educar, esta última, frequentemente silenciada em nome da eficiência e padronização.

O sofrimento vivenciado por uma pessoa é um processo singular, faz parte de uma história de vida, não possível de ser prevista por manuais ou tratados pedagógicos (GONZÁLEZ REY 2011, 2017). A padronização dos indivíduos, além de ser um processo alienado e alienante, baseia-se em uma idealização fantasiosa. Tal dinâmica, traduz-se no fato de que os processos de desenvolvimento são individuais, não devem ser pretensamente previstos, descritos e enunciados a priori, embora a lógica hegemônica defenda o exato oposto. Para refletir sobre a precarização do trabalho docente, a autora propõe uma discussão que articula as atividades do professor ao discurso de tecnicização do ensino. É possível que a predominância crescente dessa forma de atuar e ser pressionado institucionalmente possa potencializar e constituir parte desse sofrer (FANIZZI, 2023).

Fanizzi (2023) realiza a discussão da profissão docente enquanto arte prática ou, ainda, como um saber científico. Ressalta que as duas visões apresentam como fragilidade a conjectura de que um ideal docente é possível de ser alcançado. Esse ideal mencionado seria pensado com o objetivo de atender aos interesses de quem? Quais as implicações dessas metas, demandas e ideais no exercício profissional? Observa-se, portanto, que a atuação dos professores, de acordo com a autora, segue ideias associadas ao avanço tecnológico e às necessidades do mundo contemporâneo. Dessa forma, é percebida a associação a uma lógica corporativa, empresarial, adaptada para o ensino, para a escola, que passa a ser empregada dentro da sala de aula (FANIZZI, 2023).

A autora assinala que, ainda que o professor se oriente no sentido de se “enquadrar” em um perfil previamente definido por meio da realização de cursos, da especialização e da aplicação sistemática de métodos, tal esforço não resulta na concretização de uma proposta idealizada, abstrata e universal de docência. A padronização concebida como funcional, fundada em um ideal supostamente capaz de responder a todas as metas e demandas do trabalho educativo, revela-se, portanto, inalcançável (FANIZZI, 2023).

Tendo em vista esse cenário educacional, todas as questões e impasses discutidos em relação às condições profissionais, registra-se que grande parte dos trabalhadores já passaram por algum tipo de mal-estar ou sofrimento relacionado à profissão. Contudo, isso não implica necessariamente o desenvolvimento de um sofrimento subjetivo, uma paralisação ou, um afastamento do trabalho. As contradições, as tristezas, as frustrações, os momentos de indignação, o cansaço e os aborrecimentos são inerentes à vida. É essencial se dar a permissão de viver uma tristeza, uma raiva ou um momento de revolta. Isso não necessariamente implica receber algum tipo de diagnóstico. Essa questão será mais bem problematizada no capítulo três.

A autora ressalta como embaraçosa a recorrente tentativa de excluir do ato de educar, bem como da relação estabelecida com o aluno, as vulnerabilidades e indeterminações inerentes a todo processo educativo. Conforme destaca, “ao basear as suas premissas e prescrições em evidências, o discurso educacional estrutura-se como um sistema fechado que visa suprimir do laço educativo justamente a sua impossibilidade” (FANIZZI, 2023, p. 81). Nessa perspectiva, torna-se possível compreender e assumir a indeterminação, a imprevisibilidade e as fragilidades como elementos constitutivos do processo educativo. O embaraço aprofundado pela autora reside no fato de que a corrente defensora da tecnicização do ensino tende a interpretar tais dimensões como sinônimos de mau funcionamento, inaptidão, doença ou incompetência, seja do docente, seja do discente (FANIZZI, 2023).

A partir do apresentado, é possível estabelecer algumas reflexões e questionamentos sobre a forma reducionista de representar e simbolizar o educar: como poderá o professor realizar o seu trabalho e pensar possibilidades para além do mero cumprimento de demandas e alcance de metas? Quais possíveis estratégias estão de fato dentro das possibilidades do professor, para conseguir lidar com tais impasses, de forma efetiva? A tecnicização, de forma pretensiosa, vende a utopia das garantias, ou seja, se o

profissional da educação seguir à risca o cronograma, a maioria dos desafios será superada e, assim, os dissabores desaparecerão.

Nesse sentido, Fanizzi (2023) reflete sobre a possibilidade de reestruturação da representação simbólica do professor na sociedade, assim como da própria educação. Tal transformação passaria pela adoção de valores que priorizem a dignidade o sentido do exercício profissional docente. Uma educação orientada por finalidades alinhadas à lógica empresarial e competitiva demanda um tipo de profissional igualmente competitivo, burocratizado, submetido, tecnicizado e funcional. Nessa configuração, o professor encontra-se esvaziado de sentido, com autonomia reduzida, alguém destituído de sentido e realização em relação ao próprio trabalho (FANIZZI, 2023). Diante disso, a autora propõe a seguinte reflexão:

[...] para além da necessidade imperativa de a educação e o ofício docente disporem de boas estruturas e recursos à sua realização, faz-se também necessário que no imaginário de uma sociedade, na teia discursiva na qual se insere a educação, sejam sustentadas condições de possibilidade no que concerne a dignidade do ofício docente e, sobretudo, **à dignidade da própria educação. Isto é, que no conjunto de significações socialmente compartilhadas haja condições para que o sentido e a autoridade dessas experiências – aquilo que as autoriza à ação e à enunciação – não sejam furtados de sua própria realização de existência**, que não estejam situados fora delas, em fins que alienam e esvaziam sua razão de ser, resultando, como discorremos, em uma condição de profunda **precariedade simbólica do ofício docente**, bem como da própria educação (FANIZZI, 2023, p. 84/85, grifo nosso).

Reflete-se que, a partir de uma lógica institucional, pouco se concede no que diz respeito às possibilidades de escolha e à autonomia ofertada aos professores. Qual é o espaço para o protagonismo dos professores? Há uma sobrecarga de demandas, agendas pedagógicas, compromissos burocráticos e metas. A burocratização acaba por fagocitar a profissão docente, possivelmente minando as possibilidades mais genuínas de exercer a profissão de forma autêntica, autônoma e espontânea. Se o que o docente realiza em sala de aula é automático, muitas vezes robotizado, como imprimir sentido àquilo que se exerce? A tecnicização dialoga diretamente com o modo como esse educador é simbolizado socialmente: como um cumpridor de tarefas, facilmente substituível. Nesse sentido, Pereira (2016) propõe algumas reflexões:

[...] precisamos auxiliar o professor a recuperar sua coragem moral para atuar em situações de incerteza e descontinuidades, para dar respostas mais ou menos rápidas mediante tais situações, para lidar com a apatia do alunado sem

se tornar também apático e para entender as formas de “mal-estar na civilização” que continuam a assolar o mundo de maneira geral, inclusive o mundo pedagógico.

Tal mundo cuidou para que, hoje, tenhamos um sem-número de políticas de formação e de trabalho docente voltadas para um educador genérico, abstrato e teórico. Apela-se, desse modo, à inflação de saberes que são amiúde sustentados ou pelas referências às obras clássicas e seus mestres ou por modismos de teorias passageiras, que de tempos em tempos afligem o universo educativo (PEREIRA, 2016, p. 18).

O trecho aponta para uma questão central: a docência hoje exige não apenas competência técnica, mas uma coragem moral sustentada diante do colapso de referências estáveis e da constante descontinuidade institucional. A demanda por respostas rápidas, em contextos caóticos e imprevisíveis, expõe o professor a um permanente estado de tensão, em que a apatia dos estudantes pode favorecer a sua própria apatia. Recuperar essa coragem, portanto, não é um ato individual isolado, mas um movimento que precisa ser sustentado por espaços coletivos de elaboração, reconhecimento e reconstrução de uma produção subjetiva significativa do trabalho docente.

Além disso, ao situar o mal-estar pedagógico como parte de um mal-estar civilizacional mais amplo, o trecho desloca a questão do plano meramente pedagógico para o plano ético-político. O sofrimento docente deixa de ser visto como fragilidade pessoal e passa a ser compreendido como expressão de uma engrenagem social mais ampla profundamente problemática. Nesse sentido, fortalecer o professor implica também questionar e tensionar as lógicas institucionais que o despotencializam, abrindo brechas para que ele possa novamente se reconhecer como protagonista desse espaço e agente de transformação, e não apenas como executor exausto de demandas burocráticas.

A apatia presente no espaço escolar, que frequentemente desestimula os alunos, pode ser observada também na classe docente, muitas vezes imersa em diagnósticos e laudos (PEREIRA, 2016). É importante compreender que a paralisação de um professor, motivada por um sofrimento mais intenso, é atravessada por com dimensões da realidade de ordem macrossocial relacionados à política, economia, ideologias. Com frequência, o professor se apropria de discursos patologizantes e os reproduz sem realizar um exercício crítico e reflexivo sobre aquele discurso propagado.

Um exemplo emblemático vivenciado como psicoterapeuta são os inúmeros professores que são afastados por serem diagnosticados com depressão. Boa parte recorre à medicação, seguida de solicitação de afastamento, por não conseguirem lidar com a

complexidade do momento que, de fato, pode ser intenso e demandar cuidados. Contudo, a confiança, muitas vezes míope, de que a medicação irá resolver a situação, somada ao afastamento, denota uma falta de reflexão, marcada por um empobrecimento subjetivo preocupante, sintomático e presente na sociedade contemporânea. Nesse sentido, Pereira (2016) discorre:

A medicalização dos professores em estado depressivo, através de múltiplos rótulos de psicofármacos cujos usos detectamos maciçamente em nossos pesquisados, pode acentuar a covardia moral de refugiar-se em relação ao conflito. Em vez de ajudarem [...] a enfrentá-lo, os antidepressivos, ansiolíticos, hipnóticos e estabilizadores de humor, prescritos [...], podem produzir não uma coragem de viver, mas um apaziguamento de si que corresponderia a um apagamento da dimensão conflitiva e a um empobrecimento da vida subjetiva e do laço social de cada um (PEREIRA, 2016, p. 14).

É relevante mencionar nessa discussão o tema da pedagogia das competências. Na perspectiva da pedagogia das competências, aprender não se resume à acumulação de conteúdos, mas à capacidade de mobilizar, integrar e articular diferentes recursos cognitivos como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para agir de modo eficaz diante de situações complexas e imprevisíveis. A competência, portanto, não se reduz a um saber isolado, mas se constitui como uma organização dinâmica de saberes que permite ao indivíduo interpretar a realidade, tomar decisões, resolver problemas e adaptar-se às demandas concretas do cotidiano (PERRENOUD, 1999).

Esse enfoque propõe uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão fragmentada de conteúdos descontextualizados, que frequentemente não se convertem em ferramentas operantes na vida real. Ao contrário, a pedagogia das competências defende que o conhecimento deve ser compreendido em sua relação direta com a ação, sendo sua relevância determinada pela possibilidade de ser utilizado, reorganizado e ressignificado diante de situações reais. Nesse sentido, a função da escola não é apenas transmitir informações, mas criar condições para que os estudantes desenvolvam esquemas de pensamento suficientemente flexíveis para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo, marcado pela instabilidade, pela diversidade de contextos e pela necessidade constante de aprendizagem. O trabalho pedagógico, assim, volta-se à construção de situações-problema, à reflexão sobre a prática e à formação de pessoas capazes de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade em contextos sociais concretos (PERRENOUD, 1999). Como essa ideia pode ser problematizada e articulada à discussão?

Ao deslocar o foco do conhecimento acumulado historicamente para a capacidade do indivíduo de “mobilizar recursos” e “adaptar-se a situações”, a noção de competência aproxima a educação do vocabulário do mercado de trabalho, da produtividade, da empregabilidade e da eficiência individual. A escola, nesse modelo, deixa de ser prioritariamente um espaço de formação cultural, crítica e emancipatória, e passa a ser orientada pela ideia de formar indivíduos “funcionais”, “flexíveis” e “ajustáveis” às demandas de um mundo econômico instável. Em vez de questionar a precariedade do mundo do trabalho, a pedagogia das competências tende a preparar o indivíduo para suportá-la e nela sobreviver. Nesse sentido, o problema central se concentra no uso político da noção de competência: quando ela é capturada por políticas educacionais neoliberais, deixa de ser uma ferramenta pedagógica e passa a ser um instrumento de ajuste às necessidades do mercado.

Para que o ensino tecnicizado possa ser efetivamente implementado, torna-se necessário que tudo aquilo que foge ao considerado ordinário, isto é, ao que se enquadra dentro dos padrões de “normalidade”, passe por algum tipo de adaptação ou ajuste. Em outras palavras, as propostas curriculares são concebidas com foco em um tipo ideal, padronizado, que se alinha a determinadas normas sociais e cognitivas. Esse grupo será reconhecido, favorecido, visibilizado e validado pelas estruturas educacionais.

Em contrapartida, tudo aquilo que é considerado extraordinário ou que escapa à régua da padronização tende a ser excluído por meio de estratégias simbólicas de apagamento. Tal exclusão não ocorre de forma explícita, mas sim por meio da invisibilização: aquilo que não é nomeado, considerado ou representado tende, gradualmente, a desaparecer da esfera pública, sendo silenciado e deslegitimado. Desse modo, a autora conclui: “A lógica tecnocrática, por sua vez, **ao conceber a fragilidade como problema, uma doença, uma inaptidão ou mau funcionamento, visa controlá-la, para, assim, poder suprimi-la. Não há fragilidade que possa interessar à técnica** (FANIZZI, 2023, p. 114/115, grifo nosso)”.

Ao professor cabe a árdua tarefa de ter que dar conta de uma questão que é estrutural, social, cultural, sem muitas vezes ter recursos pedagógicos, subjetivos ou mesmo apoio da instituição para tal. Não basta ter boa vontade, consciência ou sensibilidade para atuar profissionalmente, é necessário apoio institucional para isso. A sensação de impotência frente a desafios pode ser geradora de insatisfação, exaustão e

falta de esperança em relação à própria atuação (FANIZZI, 2023). Na próxima seção, aborda-se como essa impotência contribui para quadros de insatisfação da classe docente.

2.2 O homem supérfluo atual: do sequestro à possível submissão da profissão docente

Nesta seção, propõe-se utilizar a literatura russa como ferramenta de reflexão sobre os desafios enfrentados pela classe docente na contemporaneidade. Pretende-se abordar as características do homem supérfluo, figura recorrente na tradição literária russa, bem como a apatia que o atravessa. Os autores clássicos russos oferecem uma profunda compreensão da complexidade da experiência humana, permitindo o acolhimento de suas contradições, dilemas e angústias. Trata-se de uma produção que aborda, de forma incisiva, questões essenciais como a vida, o poder, a ética, a fé, a alienação e o sentido existencial.

A análise crítica dessas obras e de seus personagens lança luz não apenas sobre aspectos constitutivos da condição humana, frente a desafios e tensionamentos que marcam uma trajetória de vida, mas também permite uma reflexão mais ampla acerca dos impasses vividos pelos professores. Tais desafios manifestam-se, muitas vezes, na forma de apatia, apagamento de si e alienação diante de um sistema que reduz a educação à lógica da produtividade e da eficiência. Desse modo, a articulação entre as obras russas e à docência possibilita interpretações potentes, a partir de uma leitura crítica e sensível da realidade docente, ao mesmo tempo em que resgata a dimensão ética, humana e existencial da prática educativa.

É intrigante como ideias, representações históricas e formas de pensar a sociedade em épocas remotas podem ser reatualizadas. Possivelmente olhando para trás a partir de equívocos passados, alcança-se, de forma reflexiva, um novo modo de pensar as questões atuais, por exemplo, por meio da figura do homem supérfluo desenvolvido e muito abordado nos romances e novelas da literatura russa do século XIX. Turguêniev foi o primeiro a desenvolver tal tipo, primeiro ao escrever o “Diário de um homem Supérfluo” e, logo em seguida, em “Rúdin” descrito a seguir:

Rúdin conta a história de um personagem típico de Turguêniev: um homem supérfluo, [...] indeciso e atormentado por seus ideais [...] é fato que as pessoas supérfluas, e entre elas Rúdin, não constituíam o ideal para Turguêniev [...] ele a via de um ponto de vista histórico. [...] essa interpretação do homem supérfluo como **alguém que possui grande capacidade e potencial intelectual, mas é incapaz de transformá-los em atos** decorre da própria

visão de Turguêniev sobre a natureza humana [...] daí que ele viva não de acordo com o seu dever, **mas com a sua situação, paralisado pela indecisão.** O argumento de Turguêniev é que, contudo, tanto um quanto outro, de forma consciente ou não, vive em razão de seus princípios, em razão de seu ideal (Turguêniev, 2012 – Posfácio: Fátima Bianchi, p. 190-196, grifo nosso)

Importante contextualizar e articular o tema ao exercício da profissão docente contemporânea. Na obra “A Senhoria”, Dostoiévski apresenta um protagonista que pode ser compreendido como o tipo supérfluo, introspectivo, socialmente deslocado e com grandes dificuldades de realizar uma ação efetiva no mundo concreto. O “sonhador” é um intelectual sensível, idealista e passivo, cuja subjetividade é marcada por desencaixe social, frustrações e constante busca por pertencimento (BIANCHI, 2006). As qualidades presentes nesses personagens podem representar uma metáfora potente para pensar o docente contemporâneo, inserido em um sistema educacional burocratizado e muitas vezes precarizado. Pontua-se que, assim como os personagens de Dostoiévski, o docente muitas vezes se vê emocionalmente exaurido, dissociado de sua função formadora, destituído de autonomia e reconhecimento, sendo socialmente relegado a uma atuação esvaziada de sentido.

O autor clássico russo não construiu um homem específico, mas sim uma postura simbólica para representar toda uma geração, sua representação era concebida: “Turguêniev o apresentou como um idealista culto, irremediavelmente condenado a uma inatividade torturante na Rússia de Nicolau I” (Turguêniev, 2012, Posfácio: Fátima Bianchi, p.188).

Dostoiévski também abordou personagens com esse perfil. Um exemplo está na obra “Memórias do subsolo”, de 1864. Seu homem do subsolo é descrito como aquele homem incapaz de agir no sentido de protagonizar sua vida; **o homem entregue, vencido, estéril ou, ainda, incapaz de ter uma ação pública, em sentido político, com possíveis consequências no campo social** (JUNQUEIRA, 2018, grifo nosso).

Para articular-se à lógica atualmente propagada do docente funcional, geralmente exausto, adoecido ou, ainda, do professor que precisa cumprir uma agenda anual burocratizada, tecnicizada, com pouco espaço para agir de forma autônoma, operante e (re)produtiva (FANIZZI; CARVALHO, 2024). Este professor se vê, em muitos momentos, igualmente cativo, domado e subjugado por um sistema disfuncional.

Ressalvam-se, evidentemente, as devidas diferenças, como, por exemplo, entre professores da rede pública, sobretudo no que se refere às condições econômico-sociais dos alunos. Diante desse cenário, como é possível para esse docente abrir uma via de subjetivação alternativa, que caminhe para além dos desafios enfrentados na escola pública, refletidos em adversidades, como violências, ameaças, falta de material ou sobrecarga de trabalho? Trata-se de buscar um caminho no qual esse profissional possa, de fato, constituir-se como um agente de mudanças.

A articulação da figura do “homem supérfluo” ao exercício da docência configura-se como uma perspectiva analítica pertinente, especialmente diante dos desafios que os professores vêm enfrentando nas últimas décadas. Essa associação encontra respaldo em características marcantes desse personagem literário, como a apatia, a sensação de impotência e o desencanto com a realidade que o cerca, aspectos que, de forma crescente, também atravessam o cotidiano docente (JORGE, 1998). A intensificação da burocratização dos processos educativos impõe demandas que esvaziam o sentido do trabalho pedagógico, contribuindo para o adoecimento emocional e a desvalorização simbólica do professor.

Neste cenário, é fundamental refletir sobre a busca por sentido e propósito no trabalho docente, considerando a legitimidade dos sentimentos de desmotivação e frustração experienciados por muitos profissionais da educação. Esses estados emocionais, frequentemente invisibilizados, refletem-se na dificuldade de estabelecer vínculos significativos com os estudantes e com os colegas de profissão. A fragmentação do tempo, e a sobrecarga de atividades, como o atendimento a múltiplas turmas, o acúmulo de funções institucionais e o envolvimento em tarefas extracurriculares, reduzem drasticamente os espaços de convivência e trocas, dentro e fora do ambiente escolar. Tal dinâmica contribui, de maneira contundente, para o esvaziamento da experiência docente e para o enfraquecimento das redes de apoio e pertencimento (FANIZZI; CARVALHO, 2024).

Silva (2023) analisa criticamente a estratégia adotada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), que prioriza a contratação de professores temporários em vez da nomeação de profissionais concursados, configurando uma possível manobra administrativa. A SEDF tem adotado formas indiretas de terceirização no âmbito da política educacional. Observa-se, com frequência crescente, a substituição de servidores efetivos por professores contratados em regime temporário, bem como pela criação da

figura do Educador Social Voluntário (ESV). Embora o ESV não seja formalmente reconhecido como trabalhador terceirizado, suas atribuições se assemelham, em grande medida, às de um docente concursado.

A configuração apresentada demanda problematização, pois representa o progressivo processo de desvalorização e sucateamento da profissão docente. Os educadores sociais voluntários não possuem vínculo empregatício, tampouco recebem salário ou usufruem de direitos trabalhistas, sendo remunerados apenas por meio de uma ajuda de custo. Tal prática caracteriza uma forma velada de terceirização, que contribui para a precarização estrutural do trabalho docente e para a fragilização das condições de atuação profissional no interior das escolas públicas (SILVA, 2023).

Para pensar a questão do sofrimento da **submissão subjetiva** do educador: é possível que, ao perceber a contradição entre um ideal de vida profissional baseado no exercício simbolizado como ideal ⁸ e aquilo que é possível de ser vivido em âmbito prático, tal constatação venha a evocar frustrações, que aliadas a formas de produzir subjetivamente sobre o vivido, culminem em casos de mal-estar, incômodo ou sofrimento subjetivo. É possível compreender a submissão subjetiva na profissão docente como uma forma específica de produção subjetiva no exercício profissional, caracterizada por uma atuação pouco criativa, não autônoma e restrita às expectativas direcionadas a um professor que seria funcional, um cumpridor de metas.

Nessa configuração, o docente não apenas aceita seu possível lugar de (não) ação autônoma, como também o incorpora com certa apatia, acreditando que, diante das inúmeras demandas e atribuições institucionais do ambiente escolar, não é possível agir de forma distinta ou considerar alternativas de atuação. Contudo, é importante pontuar a submissão subjetiva como frequentemente ancorada em lógicas institucionais dominantes; a dimensões que são macrossociais e a questões problemáticas associadas à gestão. Trata-se de um modo de operar baseado na repetição de sistemas de crenças

⁸ Esteticamente, a concepção específica desse “homem supérfluo” envolve, a princípio, uma combinação de elementos de um herói romântico extemporâneo e de um anti-herói realista. Assim, esse tipo apresenta-se, a princípio, como um homem de grande valor, com grandes ideais, prestes a iniciar um projeto científico revolucionário. À medida, porém, que se confronta com a realidade social de seu país, abandona suas aspirações e termina seus dias como um homem recluso e amargurado. Esse novo herói, ao contrário do romântico russo, não é capaz nem mesmo de cometer delitos e crimes. Seus grandes projetos nunca passam dos primeiros sonhos da juventude. Assim, envelhece sem conseguir transformar seus planos em ações. A composição literária desse “homem supérfluo”, portanto, deveria refletir os seguintes aspectos: a combinação de um herói romântico extemporâneo e um anti-herói realista e a razão social, amplamente apontada pelos radicais, de sua superfluidade (PEDROSO, 2019).

previamente estabelecidos, os quais o indivíduo adota como forma de preservação, mantendo-se em uma aparente zona de segurança.

No entanto, seguir discursos institucionalizados coletivos sem um alinhamento real com os valores que o sustentam pode gerar um custo subjetivo significativo: o apagamento de si. Ser congruente e verdadeiro com aquilo em que se acredita é muitas vezes um exercício complexo, frequentemente atravessado por contradições e adversidades (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2004). Isso não implica, necessariamente, que, para escapar da submissão subjetiva, o indivíduo deva adotar uma postura subversiva ou contra hegemônica, mas sim que deva atuar em consonância com suas convicções, sendo coerente com sua própria verdade (ROGERS, 2009). Pontua-se ainda que a submissão subjetiva, nos termos aqui propostos, configura-se ainda, como um espaço social normativo que, por suas dinâmicas subjetivas e regras de funcionamento, termina por preterir condições favoráveis ao trabalho docente. Registra-se, contudo, que nenhum espaço, por mais opressor que seja, é totalitário ou inviabiliza a emergência de agentes ou sujeitos.

Nesse sentido, González Rey (2012) reflete sobre a importância de grupos heterogêneos, compostos por diferentes individualidades, e alerta para os riscos associados à homogeneização. O autor destaca a riqueza presente na diversidade de opiniões e na possibilidade do contraditório como elementos fundamentais para a construção coletiva do conhecimento. O autor afirma:

[...] um coletivismo verdadeiro, um trabalho de grupo eficiente só se consegue através de individualidades ricas, envolvidas em toda a riqueza de sua expressão com o trabalho de equipe. O culto aos líderes, ou, pior ainda, aos chefes, só consegue parar a riqueza do desenvolvimento do coletivo, riqueza que só pode ser assegurada através da diversidade de expressões contraditórias entre os participantes (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 155).

Registra-se que não existe somente um fator que responda à questão do sofrer de docentes, mas uma conjuntura de fatores atravessados pela cultura, pela política, por ideologias, por relações de poder, e distintas formas de produzir sobre o vivido. O sofrimento do professor, por exemplo, pode emergir quando ele se percebe impotente ou, ainda, substituível pela máquina pública, um docente supérfluo, o que pode levar à cristalização e naturalização de uma forma de pensar a própria profissão a partir do que já está posto. Na próxima seção, é abordada e discutida a ideia da **precariedade**

simbólica, desenvolvida por Fanizzi (2023). Tal construção será articulada às discussões já apresentadas, inclusive a conformação político-pedagógica à agenda ideológica neoliberal.

2.3 Precarização simbólica da docência no tecido social e na agenda educacional neoliberal

Parte da trajetória proposta neste tópico é compreender os meandros que foram (des)construídos, para se constituir a atual situação de precarização da profissão do professor. Ferreira e Eizirik (1994) discutiram sobre a educação e o imaginário social. Os autores consideram a possibilidade de modalidades de conhecimentos, fruto de uma realidade multifacetada, ressaltam inclusive a imaginação e a intuição. Apontam que uma criança, ao iniciar sua trajetória acadêmica, não se dissocia do espaço social de onde veio, entra na escola com a sua bússola intuitiva presente, ou seja: suas crenças, visões de determinados grupos sociais; aprendizados oriundos de experiências e trocas com o meio (Ferreira e Eizirik, 1994). A mesma lógica pode ser estendida aos profissionais da educação, professores, gestores, psicólogos etc.

Castoriadis (2000) compreende que toda sociedade é instituída a partir de um conjunto de significações imaginárias sociais, como aquelas associadas, por exemplo, ao progresso, ao mercado, a Deus etc. Esses significados não são naturais nem derivados de uma racionalidade objetiva; trata-se, antes, de construções históricas e simbólicas que orientam e legitimam as práticas sociais. O autor denomina como imaginário radical a força criadora que torna possível a emergência dessas significações, uma potência humana capaz de instituir formas e sentidos a partir do nada, fundando, assim, o mundo social (CASTORIADIS, 2000).

A posição adotada por Ferreira e Eizirik (1994), a partir da ideia construída por Castoriadis (2000) sobre o imaginário social, não se traduz enquanto simples reprodução da realidade, seria mais um fragmento dela. Esse imaginário seria um composto, a partir de uma fusão histórica e culturalmente alimentada, contendo interpretações das experiências individuais vivenciadas e coletivamente construídas. Nesse conceito desenvolvido para pensar o imaginário social, esse imaginário é perpassado por vários discursos: religiosos, filosóficos, políticos, ideológicos entre outros. (FERREIRA e EIZIRIK, 1994).

Articulando com o que já foi proposto por Fanizzi (2023) neste texto, os autores pontuam, por exemplo, que uma “escola de qualidade” não é possível de ser pensada apenas com estudos das condições objetivas de determinada comunidade escolar e suas possíveis estratégias de ação. Para além disso, para lograr êxito, é necessário que seja considerada a **dimensão simbólica da escola**, isto é, o sentido gerado por aqueles que a frequentam. O foco nessa discussão apresentada pelos autores, nesse caso, são os alunos, mas aqui se ressalta também o corpo docente.

Escrutinar o imaginário social de um grupo, escola ou comunidade é conceber a possibilidade de dialogar com aquilo que não é dito, com o seu silêncio, com o seu mistério. É estar aberto às surpresas, às sombras, é trabalhar com possibilidades de imprecisões, com a indivisibilidade do conhecimento e da ignorância, é aceitar as dúvidas. A ideia de evidência pedagógica dificilmente dialogará com a permissão de incertezas, com a naturalização das fragilidades e vulnerabilidades apontadas por Fanizzi (2023). Destaca-se a relevância da construção e do lugar de destaque que os autores atribuíram ao simbólico, ou seja, à dimensão simbólica da cultura. Ressalta-se, contudo, com igual importância, a presença da emocionalidade intrínseca a esses processos simbólicos, essencial para o acesso à dimensão subjetiva que os atravessa. Os autores concluem ao fim:

Provavelmente a inconsistência de nossos projetos pedagógicos, sua ineficácia, seu malogro frente ao impacto da realidade de uma escola distante – tanto da vida como de resultados educacionais significativos – podem ser atribuídos em grande parte à **falta de capacidade da pedagogia em tirar proveito das lições da civilização [...] mantendo-se presa, ainda, a formas totalitárias e deficitárias de pesquisa, desenraizadas da cultura, da história, dos mitos e crenças, do novo tempo que está a exigir uma educação imaginativa e criadora** (Ferreira e Eizirik, 1994, p. 9, grifo nosso).

Parte do percurso analítico proposto neste tópico consiste em compreender os processos históricos e institucionais por meio dos quais se foi constituindo a atual situação de precarização do papel do professor. Para esse objetivo, torna-se relevante recuperar alguns contextos específicos. Nesse sentido, Almeida e Rosa (2020) discutem o denominado “processo de empresariamento da educação pública”, temática central para a reflexão sobre o sofrimento docente. Segundo os autores, trata-se de um movimento articulado e estrategicamente organizado, que congrega instituições, fundações e entidades vinculadas a grandes grupos empresariais. Tal movimento tem adquirido destaque por sua capacidade de influenciar a formulação e a implementação de políticas

educacionais, bem como de cronogramas, concepções e conteúdos diretamente associados à difusão de uma agenda liberal, articulada ao Banco Mundial.

O movimento “Todos pela Educação”, o qual conta com engajamento de organizações financeiras e empresariais, propagou, em caráter de urgência, que as mudanças e as reformas eram necessárias e inadiáveis. Tais mudanças, contudo, não tinham por premissa focar em melhores condições de trabalho para o professor, mas sim atender de forma obediente e resignada a uma agenda alinhada à lógica empresarial (ALMEIDA; ROSA, 2020). Os autores criticam as estratégias utilizadas que terminam por culminar na desvalorização do docente:

São oferecidos parcerias e treinamentos que nada menos objetivam do que controlar totalmente o trabalho do professor. Invade-se a sala de aula, a “caixa preta”, retirando o pouco que restava de autonomia e dignidade ao professor na condução da atividade de ensino. Os tais métodos padronizados de observação, certamente elaborados a partir de critérios e técnicas advindos da administração, analisam o que foi observado a partir de um viés que busca legitimar o que já se sabia: a incompetência dos professores, o que justifica plenamente a elaboração de estratégias de formação e intervenção pedagógica (ALMEIDA; ROSA, 2020, p. 3).

As reformas implementadas incidiram de maneira significativa sobre o exercício profissional do educador, tanto no plano da intensificação da exploração da força de trabalho quanto no plano da dominação, cuja objetivação consiste na construção da tecnificação do trabalho docente e da treinalidade reificada, conforme analisam Almeida e Rosa (2020). No que se refere à tecnificação do trabalho, os autores explicam que ela pode ser observada na materialização de projetos e programas sintéticos adotados em conformidade com pactos previamente estabelecidos. Em relação à treinalidade, destacam que ela se configura simultaneamente como resultado e como elemento constitutivo do próprio processo de tecnificação, de modo que uma não se estabelece sem a outra, produzindo um movimento de retroalimentação. Os autores enfatizam ainda que os mecanismos de controle e os valores que orientam tais processos respondem de forma clara a uma agenda neoliberal. Embora a pesquisa tenha tomado como referência empírica o estado de Goiás, o programa analisado apresenta ampla visibilidade e relevância em âmbito nacional, inclusive na mídia. Essa articulação envolve a Secretaria de Estado da Educação de Goiás e a Instituição Unibanco, sendo as parcerias público-privadas financiadas com recursos públicos (ALMEIDA; ROSA, 2020).

Os autores enfatizam que o controle e os “valores” norteadores obedecem de modo claro e objetivo a uma agenda neoliberal. A pesquisa teve por foco o estado do Goiás; o programa trazido como exemplo na pesquisa apresenta destaque e relevância em âmbito nacional e na mídia. A articulação se organiza entre a Secretaria do Estado de Educação do Goiás, Instituição Unibanco; e as parcerias público-privadas são custeadas com verba pública (ALMEIDA; ROSA, 2020).

A precarização do trabalho docente pode ser compreendida, à luz do conceito de imaginário social proposto por Castoriadis, como resultado de uma reconfiguração profunda das significações imaginárias que sustentam o papel da escola e do professor na sociedade contemporânea. Para Castoriadis (2000), toda sociedade é instituída por um conjunto de significações imaginárias sociais, construções simbólicas que dão sentido à realidade e orientam as práticas coletivas (CASTORIADIS, 2000). Historicamente, o trabalho docente esteve ancorado em significações como autoridade moral, função pública essencial, mediador de saberes e agente de mediação cidadã.

Nas últimas décadas, contudo, observa-se uma transformação paulatina nesse imaginário: a figura do professor vem sendo progressivamente deslocada para o campo da funcionalidade técnica, submetida à lógica da produtividade, da eficiência e da gestão de resultados. O docente passa a ser concebido como executor de metas, adaptável a contextos precários e facilmente substituível (FANIZZI, 2023; SILVA, 2023; ALMEIDA; ROSA, 2020).

Fanizzi (2023) discute sobre o modo como o sofrimento docente tem sido tratado recentemente, sendo articulado de forma recorrente ao discurso médico, “ao transformarmos certos fenômenos e condições de distintas ordens, em questões essencialmente médicas, passamos a buscar exclusivamente nesse campo suas causas e soluções” (FANIZZI, 2023, p. 26). Ao refletir sobre o sofrimento para além do discurso médico e de sua lógica interpretativa, é possível observar de acordo com a autora: a dimensão social do fenômeno, bem como pensar a docência e o sofrimento a partir do discurso, da palavra e da linguagem.

Interessante o esforço construído por Fanizzi (2023) na tentativa de ampliar o horizonte da experiência do sofrimento docente, descapsulando-o de uma lógica hermética e reduzida de viver todas as experiências associadas às dores da docência. Sobre tal lógica de sofrimento, muitas vezes centrada na doença e no adoecer, afirma:

“examinando de que modo o sofrimento de um professor está relacionado com a **precariedade simbólica do papel docente**, condição que se manifesta em reiterados **episódios de desvalorização, desautorização e deslegitimação dos professores em nossa sociedade**” (FANIZZI 2023, p. 38, grifo nosso).

Fanizzi (2023), em diálogo com diferentes autores, argumenta que o lugar de precariedade simbólica presente no imaginário social (CASTORIADIS, 2000) limita e restringe o próprio olhar do professor em relação ao seu lugar como agente no mundo. Nessa direção, a autora assevera que “a investigação sobre a forma como a precariedade simbólica da profissão docente afeta os professores permite-me sustentar uma proposição acerca daquilo que parece se perder ou ser profundamente afetado no sofrimento de um professor: suas capacidades enquanto agente humano” (FANIZZI, 2023, p. 39, grifo nosso). A partir dessa compreensão, a autora avança na proposição de possíveis rotas construtivas, subvertendo a maneira pela qual o sofrimento docente tem sido frequentemente traduzido como doença, renúncia à profissão ou paralisia diante dos desafios do trabalho educativo.

Sobre a definição de precariedade simbólica, a autora afirma ser: “**a condição constituída pela reiterada desautorização, desvalorização e deslegitimação da ação e da enunciação docente que deflagra o lugar precário hoje ocupado pelos professores e professoras em nosso imaginário social**” (Fanizzi, 2023, p. 14, grifo nosso). Ao pensar nos discursos tecidos em torno do que é o educar, um em específico se destaca que é o discurso de tecnicização do ensino, que pode ser articulado a essa desautorização e desvalorização mencionadas. Aborda um conjunto de regras sobre formações, competências e formas de agir exigidas do docente em sua atuação. Diz respeito a como esse professor deve se comportar, se relacionar com colegas de trabalho, alunos, gestores, se dirigir a pais de alunos. Como ele deve planejar sua aula, organizar o seu tempo, calendário e atividades (FANIZZI, 2023).

Nesse contexto, torna-se pertinente indagar qual espaço é efetivamente reservado à criatividade no ambiente escolar e de que modo uma atuação pouco reflexiva pode se relacionar ao sofrimento docente. Uma prática profissional circunscrita ao mero cumprimento de demandas ou submetida à pressão constante para finalizar agendas de atribuições tende a afastar-se de um exercício profissional criativo e significativo para aquele que o realiza, dificultando a construção de um vínculo significativo com o próprio trabalho.

Torna-se relevante abordar a dimensão da escola a partir de uma concepção alinhada à perspectiva histórico-cultural. De acordo com González Rey (2004), a escola, enquanto instituição social de grande relevância, acompanha o indivíduo ao longo da infância e de parte significativa da juventude, desempenhando papel fundamental tanto no processo educativo quanto na promoção da saúde. Cabe a essa instituição complementar e, em muitos casos, compensar lacunas deixadas pela formação familiar. A literatura educacional tem enfatizado a importância de uma escola orientada para o desenvolvimento do aluno, compreendendo a aquisição de conhecimentos como apenas uma de suas dimensões constitutivas. Nesse sentido, valoriza-se uma formação que favoreça a constituição de sujeitos autônomos, criativos e reflexivos, capazes de mobilizar o saber de forma crítica frente às demandas da própria vida. Assim, a educação é convocada a superar modelos tradicionais que concebem o educando como mero reprodutor de conteúdos (GONZÁLEZ REY, 2004).

Nesse sentido González Rey (2004), argumenta, qualquer proposta metodológica de ensino só se concretiza a partir da participação do aluno. Sem essa produção subjetiva, mesmo as melhores estratégias pedagógicas podem tornar-se ineficazes. Um ensino centrado na repetição e na passividade tende a reforçar a insegurança e a falta de iniciativa, enquanto práticas que valorizam a participação ativa favorecem a autonomia, a ousadia e o engajamento do educando. Embora o ensino seja apenas um dos elementos da educação escolar, ele é essencial. Mais do que transmitir conteúdo, é necessário formar indivíduos capazes de integrar esse saber à autorregulação de seus comportamentos, o que só é possível por meio do desenvolvimento desse aluno, promovido nas relações estabelecidas nesse ambiente escolar (GONZÁLEZ REY, 2004).

González Rey (2004) argumenta que no processo de ensino, é essencial orientar a educação para o desenvolvimento da autonomia crítica, incentivando o aluno a formar critérios próprios, expressar-se com autenticidade e defender seus posicionamentos. Deve-se priorizar o estímulo ao pensamento reflexivo e ao questionamento, favorecendo o acesso ao conhecimento por meio da elaboração pessoal, em vez da simples memorização mecânica. Esse tipo de abordagem pedagógica promove a segurança, a flexibilidade, a autoconfiança e outros traços que compõem um ser saudável (GONZÁLEZ REY, 2004). Pontua-se, contudo, que um docente só é capaz de promover esse tipo de educação e de processo reflexivo se ele próprio já tiver refletido e se interpelado a respeito de tais questões.

Por fim, pensando sobre alguns pontos que foram mencionados neste capítulo, como discursos acachapantes em relação ao papel do educador no espaço escolar, como: discurso da incompetência docente; da tecnicização do ensino; da produtividade e dos resultados; da substitutibilidade do docente; da medicalização do sofrimento; desautorização simbólica, entre outros mencionados, bem como a própria precariedade simbólica construída por Fanizzi (2023), como o referencial da Teoria da Subjetividade pode contribuir diante desse cenário? No próximo capítulo essas questões serão desdobradas e articuladas ao tema do sofrimento docente.

3 A PROPOSTA TEÓRICA DA SUBJETIVIDADE PARA PENSAR A SAÚDE E A QUESTÃO DOCENTE

Este capítulo será composto por três seções. A primeira seção abordará o lugar da subjetividade na história da saúde, problematizará o modelo biomédico, a ciência instrumentalista, a noção de doença, patologia e transtorno mental. Discutirá a influência do modo de vida na saúde do indivíduo e como a medicina moderna, em muitos momentos históricos, não considerou nem considera esse fator. Tratará ainda de definir o que é saúde para a perspectiva teórica da subjetividade. A segunda seção apresentará a Teoria da Subjetividade, bem como suas categorias, articulada de forma breve ao tema desta pesquisa que é a questão do sofrimento de docentes.

Por sua vez, a terceira e a quarta seção tratará de se aprofundar no conceito de sofrimento subjetivo, com foco no sofrimento docente, inclusive retomando alguns pontos da seção 3.1. Serão elencados e problematizados aspectos sobre a dinâmica do exercício profissional docente. Enfatiza-se a importância da cultura e do social para compreender os processos humanos. O conceito de precariedade simbólica de Fanizzi (2023) será articulado ao termo do sofrimento subjetivo proposto por Goulart (2024), bem como à ideia da ninguém-dade de Fanizzi (2023).

3.1 Subjetividade, saúde e modo de vida: um novo olhar para pensar os processos humanos

No livro “Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia”, González Rey (2011) discute e problematiza o lugar histórico da subjetividade no campo da saúde. A subjetividade ocupou um lugar considerado à margem dentro da instituição médica de

saúde. Desse modo, o discurso biomédico procurou distanciar-se de importantes princípios éticos de Hipócrates, como, por exemplo, a importância da autorregulação e da natureza humana para o processo de cura de determinada doença (GONZÁLEZ REY, 2011).

González Rey (2011, 2015) argumenta que, com o advento da ciência de caráter instrumental objetivista, passou-se a priorizar o saber do especialista. Importante compreender os fatores subjetivos que permeiam a doença ou o sofrimento. Nesse sentido, ocorre a substituição de qualquer possível saber da pessoa enferma por um único saber considerado válido: o saber “científico”, de que seja de preferência laudado por um especialista.

Representar as doenças como entidades serviu de base para a propagação de uma psicologia semiológico-descritiva, a partir de sistemas classificatórios como o DSM-5. Os aspectos sociais, experienciais, bem como os aspectos subjetivos são excluídos do processo, pois não são passíveis de medição, intervenção e controle. O foco na lógica do modelo biomédico resultou historicamente, no desconhecimento dos fatores subjetivos da doença. A saúde para a medicina institucionalizada deixa, dessa forma, de ser uma produção do organismo humano para se constituir enquanto uma representação semiológica da doença (GONZÁLEZ REY, 2011, 2015; TORRE; AMARANTE, 2001). Ainda sobre o tema, o autor afirma:

A importância dos aspectos subjetivos, culturais e sociais da doença foram profundamente desconsiderados pela fé depositada no modelo biomédico de base organicista e atomizadora. A doença ficou circunscrita a uma representação social que, apoiada nas crenças dominantes da medicina, estendeu-se a um sistema de práticas institucionalizadas que levaram o ser humano a se sentir indefeso, inseguro e incompetente diante da doença e ver retirada a sua capacidade de discernimento, decisão e ação em relação ao próprio adoecimento (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 26).

De acordo com González Rey (2011), uma história de vida não é a mera soma de acontecimentos objetivos. Essa história faz parte da produção subjetiva singular, organizada a partir das experiências vivenciadas desse indivíduo, em distintos espaços sociais. A produção da pessoa é organizada na forma de configuração, centrada tanto no histórico, quanto no presente. Dessa forma, o modo de vida, a interação com o mundo, as pressões sociais, os processos institucionais, os espaços sociais ocupados são

considerados como parte importante da constituição do sofrimento, bem como do adoecer.

O autor pondera sobre a importância de se refletir sobre a noção de doença como um conjunto de signos e sintomas, cuja gênese remonta à Grécia Antiga, com Hipócrates (GONZÁLEZ REY, 2011). Contudo, o que conhecemos como Medicina Moderna só se organizou em termos institucionais com o advento do capitalismo. A lógica biomédica está centrada na doença, ou melhor, no combate de doenças, permanecendo a ideia de saúde, circunscrita a um conjunto de práticas complementares sem de fato conquistar algum protagonismo (CAMARGO JR., 2003; CANGUILHEM, 2009). Tal modelo representa uma trama complexa e intrincada, na qual são articulados interesses lucrativos⁹, jogos de poder, valores, posicionamentos referentes ao conhecimento, que repercutem no funcionamento das Instituições de Saúde (GONZÁLEZ REY, 2011, 2015). González Rey (2015) argumenta: “A medicina baseada em evidências segue a tradição de manter o órgão como lócus da doença, ignorando completamente o modo de vida, a qualidade ambiental e a qualidade da vida pessoal e relacional das pessoas” (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 14).

Ao discorrer sobre a construção de patologia, tanto em âmbito mental como somática, a base é sustentada por fundamentos gnosiológicos semelhantes. Há um conjunto de sintomas padronizados, excluindo desta sorte as diferenças individuais. Não há espaço nesse sentido, nem recursos teóricos para processos singulares do desenvolvimento das doenças. Os sintomas representam uma forma de mensurar, observar, quantificar e classificar a patologia. Desse modo, houve uma fragmentação mecanicista do organismo em órgãos atomizados, enquanto local de gênese da doença, sem levar em consideração o todo, o contexto cultural e os processos de subjetivação das pessoas afetadas (GONZÁLEZ REY, 2011, 2015).

⁹ Essa medicina centrada no diagnóstico com instrumentos cada vez mais eficientes e custosos, orientada de forma progressiva pela medicalização, encontra forte estímulo para as suas pesquisas nas mesmas grandes transnacionais dos medicamentos das quais são os principais usuários. Esse processo culmina na centralização de pesquisas naquelas doenças cujo tratamento é mais lucrativo, deixando de lado doenças próprias das populações economicamente menos favorecidas, como o paludismo e a dengue (...). O desenho dessa medicina não expressa apenas a hegemonia de um posicionamento epistemológico, mas torna-se de fato fenômeno social com múltiplas consequências sociais e políticas; a medicina torna-se em suas formas mais refinadas e exclusivas prática excludente à qual somente têm acesso às elites (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 14).

A lógica patologizante que opera sustentada pelo modelo biomédico pode ser observada, não somente em centros de saúde, mas é estendida também para outras instituições como as escolas (GOULART, 2019). Apesar das discussões e de alguns avanços, mesmo nos serviços substitutivos de saúde mental, a centralidade é o modelo biomédico. É possível observar a noção reificada de tratamento e do termo “doença mental” por profissionais e usuários de serviços. O recurso prioritário para lidar com os usuários segue sendo o uso de medicamentos (GOULART, 2019). Sobre o conceito de patologia, González Rey propõe a seguinte reflexão:

O conceito de patologia foi assumido pela psicologia numa perspectiva causal determinista, responsável por um sistema de sintomas ou por uma perspectiva indutivo-descritiva, que dispensava a análise causal. Ambas as perspectivas representavam a patologia como uma entidade que reduzia a pessoa à vítima da entidade patológica (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 28).

O autor discorre sobre uma categoria da sociologia da saúde: o modo de vida. Essa categoria é importante para compreender e refletir sobre a definição de saúde a partir da perspectiva cultural-histórica. Ele ressalta que não a compreende como um sistema de hábitos e comportamentos:

O modo de vida é um importante conceito sociológico no qual se expressam as motivações essenciais do homem num sistema de atividades concretas, pelo qual essa categoria tem um importante significado para o estudo da saúde humana (GONZÁLEZ REY, 2004, p.16).

[...] o modo de vida definido neste livro não como um sistema de hábitos e comportamentos individuais, mas como um sistema de configurações subjetivas em desenvolvimento que ganham certas dimensões dominantes no espectro de comportamentos aparentemente diversos das pessoas (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 39).

O modo de vida é representado nas pesquisas sobre saúde humana a partir de uma produção subjetiva, articulada a ações, relações e à forma como vivemos. Tais ações e comportamentos não são simples atos integrados a uma rotina, mas configurações subjetivas que tomam forma em um sistema comportamental. Desse modo, considera-se a dimensão simbólico-emocional na base desses comportamentos. Há uma dimensão subjetiva complexa para além das aparências (GONZÁLEZ REY, 2011). De acordo com Goulart (2025), compreende-se o modo de vida como uma rede dinâmica de configurações subjetivas da ação que organiza o cotidiano, em permanente inter-relação com as configurações subjetivas da personalidade dos indivíduos e com as configurações subjetivas sociais que constituem determinado espaço social. Trata-se de uma rede aberta,

marcada por tensões e transformações, ainda que apresente relativa estabilidade em suas configurações hegemônicas (GOULART, 2025).

González Rey (2004) aponta que a organização social e econômica de uma determinada sociedade estabelece as condições de vida e participa ativamente na forma como o indivíduo exercerá seu trabalho, impactando significativamente no seu modo de vida (GONZÁLEZ REY, 2004). O impasse levantado pelo autor se fundamenta nos desafios, em estabelecer uma representação de saúde que se desvincule tanto do foco no individualismo, quanto no determinismo sociológico, este último embasado em fatores macrossociais, ignorando a capacidade de agência e desenvolvimento do indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2011).

A partir da teoria da Subjetividade, a saúde não é definida a partir de uma representação semiológica da doença, ou da ausência dela. A saúde é expressão da intrincada associação entre o indivíduo e o seu modo de vida, que abarca, por exemplo: a organização de seu tempo; as atividades as quais a pessoa se envolve; a alimentação; enfim toda uma rede de aspectos socioculturais. Na compreensão do autor: “[...] saúde e doença são entendidas como sistemas complexos em desenvolvimento, como configurações de um conjunto de processos diferentes que, em um momento particular, facilitam ou impedem à pessoa a geração de alternativas saudáveis[...].” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 28).

O subjetivo, como será mais bem apresentado no próximo tópico, representa um processo simbólico-emocional que constitui o humano nas condições da cultura, bem como suas formas de organização e desenvolvimento. Desse modo, o subjetivo não é reduzido a elementos ou entidades apresentadas a priori. Essa configuração é organizada de forma processual, no curso da ação, na trajetória de vida das pessoas e nos espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2011, 2015). A próxima seção abordará de forma mais aprofundada a Teoria da Subjetividade, bem como suas categorias centrais: sentido subjetivo, subjetividade individual, configuração subjetiva, agente, sujeito e subjetividade social.

3.2 A Teoria da Subjetividade e suas categorias

Este trabalho apresenta como fundamento teórico a Teoria da Subjetividade, alinhada à Epistemologia Qualitativa e à Metodologia Construtivo-Interpretativa. Tanto

a teoria quanto as propostas epistemológica e metodológica foram pensadas e desenvolvidas por González Rey (2005, 2007, 2017, 2019).

A proposta da subjetividade é representada a partir de uma perspectiva histórico-cultural e, desse modo, não se constitui enquanto sistema alheio às ações humanas, bem como dos contextos nos quais tais ações ocorrem (GONZÁLEZ REY, 2019). Apresenta-se enquanto sistema configuracional, articulado e perpassado por diversas configurações subjetivas, que acompanham diferentes experiências e contextos humanos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). A subjetividade pode ser considerada como um novo fenômeno qualitativo, caracterizado como uma nova definição ontológica, definida, pela integração de processos emocionais e simbólicos, formando novas unidades qualitativas (GONZÁLEZ REY, 2019).

As principais categorias da Teoria da Subjetividade são: os sentidos subjetivos, subjetividade individual, subjetividade social, configuração subjetiva, sujeito e agente. Sobre a definição de sentidos subjetivos, segue o conceito definido pelo autor:

Os sentidos subjetivos são unidades simbólicos-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 63).

Os sentidos subjetivos são considerados a unidade mais básica da subjetividade, e possuem caráter dinâmico. Esse novo tipo de processo se desdobra no curso da vida cultural e social organizada. A partir de um fluxo de sentidos subjetivos organizados em torno de um processo ou campo de vida do indivíduo ou de um grupo, emergem novas formações psicológicas, que são as configurações subjetivas individuais ou sociais (GONZÁLEZ REY, 2019). A configuração subjetiva é organizada de forma relativamente estável, mas não se constitui em conteúdo ou produção subjetiva estática ou cristalizada. É atualizada e retroalimentada no percurso do tempo e das experiências que são vivenciadas. Tal configuração ganha relativa independência e estabilidade frente às experiências imediatas vividas (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; GONZÁLEZ REY, 2019).

Pontua-se ainda que, diferentemente das categorias tradicionais da psicologia, as configurações subjetivas não têm o objetivo de esclarecer ou ainda apresentar modelos sobre estruturas psicológicas. Não se definem enquanto causa de um comportamento, mas

como fonte de produção de sentidos subjetivos, no curso desse comportamento (GONZÁLEZ REY, 2011).

Os espaços sociais integram as configurações subjetivas que, por sua vez, participam do momento atual da vida da pessoa. Essas configurações são constituídas por sentidos subjetivos que vão além de processos conscientes. Viver uma profissão não se resume à soma de atos objetivos, mas implica, sobretudo, a configuração subjetiva desse trabalho, que se organiza a partir da experiência vivida, da trajetória histórica e das condições presentes. Tal configuração é alimentada por diferentes sentidos subjetivos que emergem em distintos espaços sociais e em relações pessoais do docente, muitas das quais ocorrem fora do espaço profissional, mas ainda assim contribuem para essa construção.

Sobre a categoria da subjetividade social, González Rey e Mitjans Martínez definem:

A subjetividade social representa um sistema integral de configurações subjetivas, sociais e individuais que se articulam em diferentes níveis da vida social. Essa articulação aparece de formas diferentes nas diversas instâncias da vida social, ou seja, a subjetividade social nunca representou um macrossistema que se constitui como um todo determinando, pela sua estrutura, o caráter dos fenômenos sociais (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 78).

A subjetividade social se constitui a partir das inúmeras configurações subjetivas individuais e sociais que a atravessam, bem como por valores, representações sociais e discursos que compõem tais configurações (GONZÁLEZ REY, 2007; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). De acordo com Mitjans Martínez (2006), a subjetividade social de uma escola é atravessada por outras subjetividades sociais de outros espaços. Nesse sentido, a autora pontua: “na subjetividade social de uma escola concreta, expressam-se sentidos e significados da sociedade em um sentido mais amplo [...] da família e da comunidade como espaços sociais intimamente vinculados ao espaço escolar” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 78).

É importante pensar as categorias como formas de melhor abordar o fenômeno pesquisado do sofrimento subjetivo docente. Como a subjetividade social de uma escola, por exemplo, pode favorecer produções subjetivas recorrentes nesses docentes que sofrem. Quais outras configurações individuais e sociais compõem, de alguma forma, esse espaço?

Integram os processos da subjetividade social sistemas normativos formais/informais da sociedade, os discursos dominantes, a religiosidade, representações hegemônicas e todas as formas de institucionalização. Para discorrer sobre processos socialmente instituídos, necessariamente, é importante articular à ação subjetivamente implicada de pessoas, instituições ou grupos (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY 2017). As diferentes formas de subjetividade social não existem como entidades isoladas, mas se manifestam como composições subjetivas inseridas no tecido social, nas quais cada elemento que as compõe atua de maneira integrada no funcionamento do sistema social. Esses componentes da subjetividade social se expressam de forma singular em cada pessoa envolvida na ação social, seja ela um indivíduo ou um grupo.

Tanto a subjetividade social quanto a individual são construções históricas e não simples reflexos imediatos de padrões objetivos e normativos de interação e comportamento. Diversas racionalidades políticas, religiosas ou científicas foram concebidas como tentativas de organizar a vida em sociedade de forma superior. No entanto, todas essas tentativas fracassaram ao se cristalizarem em sistemas normativos rígidos que se pretendem detentores da verdade e da justiça, buscando, assim, submeter a diversidade e a complexidade da subjetividade humana a esquemas racionais fixos e imutáveis (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY 2017).

Ressalta-se que nenhuma forma institucionalizada da sociedade expressa normas, modos de ação ou práticas dissociadas de outros processos da subjetividade social. Destaca-se, enquanto valor heurístico dessa categoria, que, em todos os espaços sociais e institucionais, há processos e configurações subjetivas sociais dominantes de uma sociedade concreta, compostos de forma diferenciada, por meio de configurações subjetivas individuais e sentidos subjetivos individuais (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Compreender a escola enquanto instituição social é importante para abordar a complexidade dos processos de sofrimento que ocorrem no espaço escolar (GONZÁLEZ REY, 2004). Cada escola apresenta uma subjetividade social particular, na qual é possível observar modos hegemônicos da subjetividade social de uma sociedade ou de um país. São exemplos disso: a patologização de dificuldades escolares, a patologização do sofrimento de alguns docentes, os discursos relacionados ao sucesso na carreira, e à produtividade ou à eficiência.

A atuação dos profissionais da educação sofre distintos atravessamentos e desafios a partir do espaço em que atuam. São implicações que abrangem desde a localização geográfica, com adversidades específicas daquela região, até as relações construídas com colegas de trabalho, alunos, pais de alunos, gestores etc. Um ponto referente a um processo de ordem macrossocial é a questão do funcionalismo público, bem como o impacto de burocratização no exercício da profissão docente nas escolas públicas.

Nesse sentido, Mitjans Martínez e González Rey (2017) argumentam:

As escolas públicas no Brasil fazem parte da complexa subjetividade social do funcionalismo público que, caracterizado pela burocracia de seus processos, não tem supervisão e avaliação efetivas da qualidade da docência e do funcionamento escolar. A grande maioria delas tem formas pouco efetivas, generalizadas e descontextualizadas de formação de seus professores, não tem definições diferenciadas de articulação com as comunidades em que estão inseridas, não gera vínculos produtivos com os pais para manter uma funcionalidade eficiente na relação comunidade-escola, tem uma forma mecânica de aplicação das políticas públicas, predomina muitas vezes o mal-estar e o reclamo sobre as condições de trabalho, o que se relaciona estreitamente com a tendência ao cumprimento de normas e não com o desenvolvimento das possibilidades criativas e inovadoras da escola (MITJANS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017, p. 104).

Mitjans Martínez e González Rey (2017) argumentam que pensar a subjetividade social de uma determinada escola é essencial para compreender aspectos centrais relacionados à qualidade da aprendizagem, do desenvolvimento dos alunos, bem como do trabalho docente. Tal compreensão tende a reverberar na forma como o profissional se percebe e se posiciona nesse espaço social. Segundo os autores, essa categoria é fundamental para desconstruir uma visão educativa individualista, frequentemente vinculada de modo unilateral a aspectos como didática, relação professor-aluno, capacidade do aluno e competência do profissional, desconsiderando os múltiplos espaços sociais ocupados por esses sujeitos e as formas hegemônicas de exercício de domínio que os atravessam (MITJANS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017).

É possível que essa perspectiva individualista reduza, de forma considerável, a capacidade de agência tanto de professores, quanto de alunos frente a situações de desafio, restringindo possibilidades e formas criativas, para lidar com situações adversas. Sobre possibilidades criativas González Rey definiu duas categorias importantes, que são o agente e o sujeito, tratados a seguir. Segue a definição conceitual de agente:

O agente, à diferença do sujeito, seria o indivíduo ou grupo social situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá participação nesse transcurso (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017, p. 73).
Sobre o conceito de sujeito:

“O conceito do sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas que podem ou não se expressar na ação (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017, p.73).

Nessa concepção, compreende-se, como sujeito de sua trajetória, aquele que consegue estabelecer uma trilha particular e criativa de subjetivação de seus processos, para além do espaço social normativo constituído ou esperado pelo seu meio. A construção do sujeito, muitas vezes, ascende em meio ao caos, à dor, à limitação diante de um desafio; às impossibilidades organizadas na trama de vida do indivíduo. Importante compreender tal categoria do sujeito inserida e articulada com as outras categorias que fundamentam a Teoria da Subjetividade. É relevante trazer a categoria do sujeito para a discussão, pois, para ser sujeito da própria vida, é necessário que o indivíduo rompa com a configuração subjetiva do sofrimento; que consiga abrir vias de subjetivação alternativas, para além do momento desafiador enfrentado em sua realidade atual (GONZÁLEZ REY, 2017).

O sofrimento subjetivo pode relacionar-se a diferentes processos da vida, representado socialmente na forma de um diagnóstico, de transtorno, de uma doença, uma opressão sofrida, de uma dificuldade de ordem financeira ou mesmo de uma paralisação da própria vida, motivada seja por um evento específico ou por uma trajetória vivenciada. Ressalta-se a importância de se desenvolver a criatividade, como uma via alternativa, para gerar novas configurações subjetivas, para além do momento atual vivenciado. Como já abordado, um docente em sofrimento subjetivo, não necessariamente é um docente sem nenhuma capacidade de agência, há uma dimensão subjetiva nesse indivíduo capaz de gerar processos alternativos a partir do vivido. Uma configuração subjetiva de sofrimento se organiza de modo processual, é complexa, singular, estável, contudo, não é estática, o indivíduo pode ser tensionado a produzir novas vias de subjetivação, para além do sofrimento subjetivo.

A emergência do sujeito, tal como proposta por González Rey, pode ocorrer tanto na dimensão individual quanto na forma de grupo social, constituindo-se como sujeito social. Tal sujeito abre alternativas à ordem social normativa estabelecida. A diversidade, nesse entendimento, funciona de forma a enriquecer o tecido social, ressaltando o valor do contraditório e da alteridade (GONZÁLEZ REY, 2004, 2017).

Goulart (2017, 2024) enfatiza a ética do sujeito inserida no contexto da saúde mental, argumentando que a base da relação construída com o outro não deve ser norteadas por qualquer instrumentalismo ou institucionalização. Essa dinâmica relacional, pautada na promoção de uma ética do sujeito, apresenta como características: a flexibilidade, a atenção à singularidade, o favorecimento de espaços que oportunizem o desenvolvimento subjetivo do outro e sua emergência enquanto sujeito. Observa-se, dessa forma, uma inversão da lógica da clínica dominante pela ótica biomédica. Pontua-se que não é o indivíduo em sofrimento que deve ser circunscrito a partir da formalização normativa da relação. Ao contrário, é a relação com o outro a ser desenvolvida que deve levar em consideração, em primeiro lugar, a condição singular e complexa da pessoa em sofrimento (GOULART, 2017, 2024).

Em relação ao desenvolvimento subjetivo, González Rey, Mitjans Martínez, Rossato e Goulart (2017) pontuam que se trata de um processo singular, resultando do entrelaçamento de múltiplas configurações subjetivas que se articulam em distintas redes sociais, das quais emergem as ações do sujeito. Uma configuração subjetiva atua como favorecedora de desenvolvimento quando promove a criação de novos recursos subjetivos que permitem ao indivíduo produzir transformações significativas no âmbito de sua performance desempenho, de suas relações ou de outras experiências relevantes em que tal configuração se manifesta. Essas transformações inauguram novos modos de agir e novos posicionamentos, capazes de impactar outras áreas da vida. Esse processo, frequentemente, marca o surgimento do indivíduo como sujeito de suas ações nas esferas em que o desenvolvimento ocorre. Importa destacar que o desenvolvimento da subjetividade não segue um curso linear ou contínuo; ao contrário, manifesta-se de forma descontínua, em momentos específicos da trajetória, a partir de experiências variadas e não padronizáveis. Tais processos atravessam toda a vida, como evidenciado no estudo de professores que, ao enfrentar desafios expressivos em sua prática profissional, mobilizaram recursos subjetivos inéditos para sustentar sua atuação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; ROSSATO; GOULART, 2017b).

No terceiro subtópico deste capítulo, será apresentada e aprofundada uma discussão sobre o sofrimento subjetivo conceito construído por Goulart (2024), articulado ao modo de vida e a subjetividade social. Será discutida a questão do sofrimento de docentes no exercício de sua profissão, bem como as inúmeras implicações e atravessamentos que envolvem esse contexto.

3.3 Sofrimento subjetivo e desafios de docentes no exercício profissional

Nesta pesquisa, utilizaremos o conceito de sofrimento subjetivo, tal como definido por Goulart (2024):

O sofrimento subjetivo não se remete especificamente às tensões, contradições e conflitos cotidianos que, de alguma forma, são experimentados por todos os indivíduos em algum grau, mas a uma configuração subjetiva dominante e geradora de mal-estar para o indivíduo, tal como na definição de transtorno mental, de González Rey (2011), que culmina na fragilização dos recursos subjetivos do indivíduo, reduzindo suas possibilidades de ação, reflexão e posicionamento em diferentes áreas da vida (GOULART, 2024, p. 225).

É importante ressaltar que Goulart constrói essa elaboração à luz das contribuições de González Rey (2004, 2007, 2011, 2012, 2017) sobre o tema. Ainda que o autor não tenha utilizado o conceito de sofrimento subjetivo, ele abordou as noções de transtorno mental, transtorno psicológico e sofrimento psíquico. Convém salientar que mesmo o indivíduo que passa por uma situação de intenso sofrimento subjetivo, pode expressar recursos subjetivos, que são matéria prima para um trabalho terapêutico a ser realizado. O autor compreende que a noção de saúde e doença são conceitos definidos a partir de “sistemas complexos em desenvolvimento, como configurações de um conjunto de processos diferentes que, em um momento particular, facilitam ou impedem à pessoa a geração de alternativas saudáveis diante de experiências vividas” (GONZÁLEZ REY 2011, p. 28).

É importante estabelecer algumas definições e diferenciações entre as noções de mal-estar e sofrimento subjetivo na perspectiva da Teoria da Subjetividade (GOULART, 2024, 2025). Goulart (2025) argumenta que, a partir da Teoria da Subjetividade, o mal-estar deixa de ser entendido como um estado universal e abstrato e passa a ser visto como produzido em circunstâncias históricas, sociais e culturais específicas, emergindo quando um sistema entra em desequilíbrio ou atravessa momentos de crise. A distinção fundamental em relação a outras perspectivas está no modo como concebemos esse

sistema: ao colocarmos a subjetividade como um conjunto simbólico-emocional, o mal-estar é interpretado como uma produção subjetiva ligada a experiências de conflito, estranhamento e incômodo. Ou seja, não se trata de uma manifestação vaga ou genérica, como costuma aparecer em leituras psicanalíticas, mas de sentidos subjetivos singulares de não acomodação, que se articulam tanto ao percurso histórico da pessoa quanto aos contextos sociais de subjetivação nos quais ela está inserida. (GOULART, 2025).

De acordo com Goulart (2025), algum nível de mal-estar é inevitável diante das contradições da vida cotidiana, dos acontecimentos que nos afetam, das relações que nos atravessam e das tensões permanentes entre o indivíduo e o coletivo. Nessa perspectiva, o mal-estar pode atuar como um elemento que provoca deslocamentos: ele impulsiona produções, revisões e tomadas de posicionamento que podem resultar em mudanças expressivas na trajetória do indivíduo. Pontua-se que, embora o mal-estar possa desdobrar-se em sofrimento subjetivo, ele também pode funcionar como força motriz de crítica e de transformação individual e social, pois evidencia a insatisfação com uma determinada ordem e abre possibilidades para outras formas de subjetivação e de organização da vida social (GOULART, 2025).

Goulart (2024) argumenta que, em função do uso histórico do termo transtorno mental, marcado por reducionismos biologicistas, universalizantes e individualizantes, tem optado pelo emprego da noção de sofrimento subjetivo como alternativa conceitual mais consistente. Essa escolha decorre do entendimento de que a subjetividade não se restringe ao âmbito mental ou intrapsíquico, mas constitui um sistema simbólico-emocional gerador, inseparável das dimensões culturais, sociais e históricas da vida. Nessa perspectiva, não se deve tomar qualquer experiência de dor, contradição, tensão ou mal-estar, inerente à condição humana e às vulnerabilidades que atravessam a vida social, como sinônimo de sofrimento subjetivo. Ainda que uma pessoa esteja atravessada por uma configuração subjetiva dominante de sofrimento, ela pode, simultaneamente, manifestar recursos subjetivos relevantes, os quais não apenas coexistem com o sofrimento, como podem constituir pontos de partida para processos de mudança, cuidado e desenvolvimento subjetivo.

Desse modo, reitera-se que o conceito de sofrimento subjetivo, tal como formulado por Goulart (2024), não se refere às tensões cotidianas e aos conflitos próprios da vida em sociedade, mas a uma configuração subjetiva dominante que produz mal-estar persistente e fragiliza de modo significativo os recursos subjetivos do indivíduo. Essa

fragilização compromete a capacidade da pessoa de agir, refletir e se posicionar de maneira criativa e crítica em diferentes esferas da vida, restringindo a produção de alternativas de subjetivação. Nesse sentido, embora não se confunda com uma categoria diagnóstica, o sofrimento subjetivo aproxima-se da definição de transtorno mental proposta por González Rey (2011), ao ser compreendido como um processo configuracional relativamente estabilizado, que se retroalimenta e limita a emergência de novos caminhos de vida, sem, contudo, eliminar a possibilidade de desenvolvimento subjetivo.

Para compreender o sofrimento subjetivo de alguém, Goulart (2024) destaca que é indispensável aproximar-se da forma singular como essa pessoa organiza suas produções subjetivas (GOULART, 2024). No caso do sofrimento subjetivo de um professor, sua constituição envolve múltiplas dimensões da trajetória profissional e pessoal. Essa configuração subjetiva se expressa, entre outras formas, na maneira de representar e abordar seu lugar na escola, na relação com colegas, nas tensões com estudantes, nas exigências institucionais, na falta de reconhecimento, na precarização das condições de trabalho, nas dificuldades financeiras e nas tensões com a gestão. Ou seja, trata-se de uma produção subjetiva complexa, enraizada na articulação singular entre história de vida, contexto laboral e espaços sociais de subjetivação (GONZÁLEZ REY, 2011; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

De acordo com Goulart (2025), essa articulação não se estabelece de modo linear ou causal, tampouco pode ser reduzida à ideia de que o social opera como causa externa e o sofrimento subjetivo como epifenômeno linear. A Teoria da Subjetividade propõe uma leitura alternativa, ao enfatizar a constituição recíproca entre indivíduo e sociedade e ao reconhecer a dimensão subjetiva do social. Nesse contexto, o conceito de subjetividade social torna-se central para compreender como processos culturais, institucionais e simbólicos produzem sentidos subjetivos que atravessam indivíduos e coletividades, muitas vezes de forma não consciente (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a) organizando modos de funcionamento social e experiências de mal-estar e sofrimento subjetivo (GOULART, 2025).

A subjetividade social manifesta-se por meio de configurações subjetivas que atravessam diferentes espaços como família, escola, instituições políticas e de saúde articulando discursos dominantes, normas, expectativas coletivas e formas de institucionalização. Tais configurações subjetivas assumem expressões singulares em

cada contexto nos indivíduos que nele atuam, evidenciando que o sofrimento subjetivo não se restringe às experiências individuais, mas emerge do entrelaçamento entre múltiplos âmbitos sociais. Nesse sentido, compreender o sofrimento como configuração subjetiva implica reconhecê-lo como produção ativa da pessoa diante das condições sociais e históricas vividas, e não como simples consequência delas (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; GOULART, 2025).

Goulart (2025) argumenta o conceito de modo de vida oferece um caminho importante para articular sofrimento subjetivo e subjetividade social, ao compreender a vida cotidiana como uma rede dinâmica de configurações subjetivas da ação. Essa rede organiza práticas, relações e preferências em diferentes níveis individual, grupal e macrosocial e mantém inter-relação constante com as configurações subjetivas da personalidade e com as configurações subjetivas sociais dos contextos vividos. Assim, o modo de vida expressa tanto a relativa estabilidade de configurações hegemônicas quanto a possibilidade de transformação, sendo um eixo central para compreender como o sofrimento subjetivo se produz, se naturaliza ou pode ser reconfigurado no cotidiano (GOULART, 2025).

Nessa perspectiva, o sofrimento subjetivo pode ser compreendido como expressão de modos de vida que se organizam sob configurações subjetivas sociais dominantes, as quais naturalizam práticas, ritmos, expectativas e exigências que atravessam o cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Ao inscrever-se nos modos de vida, a subjetividade social não apenas orienta formas de ação, reconhecimento e pertencimento, mas também favorece ou dificulta os horizontes simbólicos a partir dos quais os indivíduos produzem sentidos subjetivos e constroem posicionamentos diante das contradições vividas.

Quando esses modos de vida dificultam a constituição e a manutenção de espaços próprios de subjetivação e não favorecem a produção de recursos subjetivos capazes de engendrar alternativas a tais condições, o sofrimento tende a se intensificar. Tal intensificação não expressa uma condição meramente individual, mas revela-se indissociável de processos de produção subjetiva socialmente compartilhados, os quais fragilizam a capacidade de ação, esvaziam o potencial crítico e reduzem as possibilidades de reconfiguração do mal-estar no curso da vida cotidiana. (GOULART, 2025).

Sobre o sofrimento subjetivo de um determinado professor ao longo de sua trajetória, é fundamental considerar que essa configuração subjetiva é atravessada por

diversas dimensões de sua vida. Suas produções subjetivas se expressam na forma como ele se percebe no ambiente educacional, nas relações com os colegas, nas dificuldades com os alunos, nas pressões institucionais, na falta de reconhecimento, na precarização do trabalho docente, nas preocupações financeiras e nas tensões com a gestão escolar.

Reflete-se que, ao se pensar sobre os docentes que desenvolvem um quadro de sofrimento subjetivo, é interessante salientar que esse sofrimento não está circunscrito ao espaço social da escola. As produções subjetivas são atravessadas por distintas configurações subjetivas sociais, presentes em outros grupos que o indivíduo integra ou fez parte, como: família, possíveis experiências profissionais que antecedem a docência; relações de amizade; relações romântico-afetivas; adversidades que estão presentes ou que estiveram presentes em sua trajetória de vida. O professor, ao atuar profissionalmente, está presente naquele espaço atrelado à toda a sua história de vida. Somando a isso, são mobilizados processos tensionados pela subjetividade social dos distintos espaços que a pessoa integra, bem como a processos de ordem macrossocial, como os políticos e os institucionais. Contudo, cabe ressaltar que a subjetividade social da escola exerce influência significativa sobre os processos de saúde, podendo mobilizar tanto dinâmicas favorecedoras quanto desfavoráveis ao bem-estar dos profissionais.

Importante definir que a precarização da profissão do professor está articulada a inúmeros fatores já discutidos neste texto, como: atividades burocratizadas exercidas e impostas ao profissional; discurso de tecnicização do ensino; sobrecarga de trabalho; pressões sofridas para atender expectativas irreais da gestão e dos pais de alunos; baixa remuneração; lideranças arbitrárias; pressões institucionais etc. Já a condição de precariedade simbólica definida por Fanizzi (2023)¹⁰ comunica algo mais complexo, insidioso e profundo. É possível articular essa ideia, à questão do sofrimento subjetivo (GOULART, 2024) docente. Tal condição ocorre a partir de uma lógica que se apresenta pela desvalorização, deslegitimação e desautorização dos professores na sociedade.

Articulando a discussão do sofrimento subjetivo docente proposto por Goulart (2024), enquanto “configuração subjetiva dominante e geradora de mal-estar para o indivíduo” (GOULART, 2024, p. 225), ao conceito proposto por Fanizzi (2023) de precariedade simbólica, é possível avançar na discussão a partir da Teoria da

¹⁰ “a condição constituída pela reiterada desautorização, desvalorização e deslegitimação da ação e da enunciação docente que deflagra o lugar precário hoje ocupado pelos professores e professoras em nosso imaginário social” (FANIZZI, 2023, p. 14).

Subjetividade, frente ao apresentado pela autora. Ao refletir sobre tal conceito, ressalta-se que o sofrimento subjetivo, portanto, remete a um tipo de configuração subjetiva preponderante, na qual o indivíduo se sente fragilizado, tem seus recursos subjetivos reduzidos, bem como suas possibilidades de ação e reflexão, para gerar caminhos alternativos frente ao sofrimento vivenciado (GOULART, 2024). Destaca-se nesse sentido, que a noção de precariedade simbólica abarca processos de natureza simbólica, enquanto o sofrimento subjetivo remete a uma dimensão simbólico-emocional, caracterizada como produção singular frente ao vivido.

É possível elaborar novas construções em termos de discussões e problematizações sobre esse sofrer docente. Ao se considerar, por exemplo, como esse docente produz subjetivamente em relação à vivência da precariedade, é possível pensar em alguns questionamentos. Como ele representa sua profissão? Como ele se sente em termos de possibilidades? Quais configurações subjetivas sociais integram sua produção subjetiva?

1) A precariedade simbólica que permite alcançar e compreender como essa profissão é percebida, tratada e valorada em âmbito social;

2) A segunda será a que parte desta pesquisa procurou se debruçar, que é compreender como esse docente produz subjetivamente nessa dinâmica, bem como processos da subjetividade social da escola favorecem processos de mal-estar e sofrimento subjetivo. Como ele se posiciona frente a essa precariedade simbólica? Esse indivíduo se identifica, produz subjetivamente e reflete sobre o próprio exercício profissional? Parte-se de uma lógica de precariedade na qual possivelmente se enxerga como parte da engrenagem, substituível, supérfluo. Por outro lado, também pode se diferenciar e gerar alternativas a essa engrenagem dominante, emergindo como sujeito do espaço social do qual participa. Nesse sentido, se o profissional está inserido em um sistema educacional e institucional que muitas vezes responde a tal ideia, como pensar alternativas frente a esse cenário? Como pensar a docência para além de um imaginário social, que muitas vezes tem por função limitar e restringir o papel do professor?

A análise crítica contemplou, ainda, a articulação com obras da literatura russa, particularmente aquelas que tematizam a figura do homem supérfluo, mobilizada como um modo para aprofundar a compreensão dos processos de subjetivação e das formas de mal-estar e sofrimento que foram pesquisadas no campo. A dissertação constrói e

apresenta à noção de submissão subjetiva, entendida não como simples resignação passiva, mas como uma forma de adesão constrangida às lógicas institucionais dominantes. Trata-se de uma submissão que se produz no cerne de configurações subjetivas sociais marcadas pela burocratização, pela gerencialização das decisões, pela indiferença institucional e pela invisibilização das dimensões humanas do trabalho docente. Nesse cenário, muitos professores não encontram espaço simbólico ou institucional para mobilizar recursos subjetivos capazes de sustentar um desenvolvimento autônomo frente aos desafios cotidianos da profissão. A ação pedagógica passa, então, a ser organizada menos pelo desejo e pela implicação subjetiva e mais pela lógica da situação¹¹, (KERSTENETZKY, 2006) isto é, pela adaptação às exigências formais e funcionais impostas pelo sistema educacional.

Enfatiza-se, entretanto, que nem todo indivíduo inserido em uma lógica institucional marcada pela submissão subjetiva experimenta, necessariamente, sofrimento subjetivo. Há profissionais que operam sob uma racionalidade burocratizada, tecnocrática e alienada justamente por não se sentirem pertencentes ao coletivo ou por não encontrarem sentido naquilo que realizam. Nesses casos, observa-se um desinvestimento afetivo e uma baixa implicação subjetiva com o trabalho, que pode ou não culminar em paralisação. Retoma-se aqui o sofrimento subjetivo, conforme definido por Goulart (2024), refere-se a uma configuração subjetiva dominante que fragiliza os recursos do indivíduo, reduzindo suas possibilidades de ação, reflexão e posicionamento diante da vida, e não simplesmente às tensões cotidianas inerentes à existência.

É importante destacar que a capacidade de agência não deve ser atribuída ou esperada unicamente do docente individualmente, mas também do coletivo docente enquanto grupo social, da gestão escolar e dos demais espaços subjetivos presentes no contexto social. Diante de uma possível precariedade subjetivamente configurada, observa-se a articulação de diversas configurações subjetivas sociais que envolvem o contexto escolar, as condições estruturais do Estado e do país em que o docente está

¹¹ A lógica situacional se ancora na ideia de que a ação social é moldada por instituições sociais (escola, mercado, Estado, burocracias), que conferem ao contexto uma lógica normativa implícita, isto é, indicam “como é racional agir” naquele meio específico. Essas instituições não agem por si mesmas, mas estruturam as possibilidades de ação dos indivíduos. Desse modo, desejos, motivações e crenças deixam de ser tratados como fatores importantes e passam a ser compreendidos como elementos objetivos da situação, historicamente e institucionalmente produzidos. (KERSTENETZKY, 2006)

inserido, bem como os discursos amplamente difundidos pelas mídias digitais, muitas vezes desvalorizando esse professor.

Fanizzi (2023) constrói e apresenta a ideia da ninguém-dade, discorrendo que a ação difere do comportamento, pois é necessário ser um alguém, ou seja, ser convertido em alguém a partir do momento em que decide realizar uma ação. Portanto, o ninguém surgiria, por exemplo, na execução de um mero comportamento mecanizado. O docente ninguém é aquele que só alcança a execução de comportamentos, não de ações. Encontra-se, por isso, subjugado, domado e submetido à precariedade concreta ou simbólica de seu trabalho, acompanhada também de uma precarização estrutural. Não consegue nem se sente autorizado a pensar e produzir para além disso. Em suas palavras: “O ninguém, proponho, é a figura que em determinada situação reduz a sua presença e o seu aparecimento a uma finalidade específica, a uma função previamente estabelecida” (Fanizzi, 2023, p. 90). O docente ninguém proposto pela autora pode ser articulado à discussão proposta por González Rey; Mitjans Martínez (2012, 2017a) sobre a categoria de agente ou sujeito. O docente ninguém seria aquele indivíduo que não consegue gerar vias alternativas de subjetivação de modo a romper com processos de institucionalização. Em outras palavras, aquele professor que não consegue abrir uma opção criativa e subversiva às práticas hegemônicas.

É importante pontuar que um professor que não consegue emergir como agente ou sujeito não necessariamente ele irá desenvolver um quadro de sofrimento subjetivo. É provável, no entanto, que, em algum momento de sua trajetória, essa possível falta de reflexão de iniciativa culmine em processos de paralisação ou de sofrimento, podendo escalonar para uma configuração subjetiva dominante, na qual o indivíduo tem suas possibilidades de agência reduzidas diante dos desafios da vida. Pontua-se, sobretudo, que, para além de não conseguir ser sujeito ou agente, tampouco esta pessoa consegue se posicionar ativamente no fluir dos acontecimentos cotidianos em seu contexto laboral.

Fanizzi (2023) reflete, ainda, sobre o discurso atualmente difundido em torno do ensino, no qual a tecnicidade assume um papel central, enquanto o espaço da personalidade é progressivamente substituído e suprimido. Um alguém com iniciativa, motivação e ideias atrapalharia a grande engrenagem à qual responde. Uma engrenagem que preza pela perpetuação de um ninguém reprodutor de comportamentos e não de ações, aquele que responde à sociedade das massas (FANIZZI, 2023). Se a precarização estrutural, essa que se traduz no sucateamento de uma profissão, dificulta e desafia esse docente no dia a

dia, a precarização simbólica age a partir de uma estratégia ainda mais letal, em termos de possibilidade de mudança, pois possivelmente têm o potencial de aprisionar e sequestrar a esperança desse professor de produzir subjetivamente de forma alternativa. Observa-se que, para além de uma precarização simbólica, há então uma precarização subjetiva, com a qual esse profissional se identifica, concorda e então acata o seu (não) lugar no mundo.

Diante das problemáticas discutidas ao longo do texto, como a tecnicização do exercício docente, a precariedade simbólica (FANIZZI, 2023); a fragilidade da capacidade de agência frente aos desafios e sofrimentos vivenciados, bem como a mecanização do fazer pedagógico, cabe perguntar: como pensar possibilidades que ultrapassem essas questões? Como provocar e mobilizar esse profissional, que frequentemente se vê obrigado a submeter-se a espaços institucionalizados, para que possa permanecer no exercício de sua profissão? Quais caminhos alternativos à essa lógica dominante existem atualmente e como se expressam?

Ao professor muitas vezes é imposta a obrigação de cumprir metas, manter as demandas em dia, controlar os alunos, enfim, obedecer a forças que estão além da sua vontade e que escapam à sua capacidade de ação. Tais forças se materializam, por exemplo, na conformação político-pedagógica das instituições e na adesão a uma agenda ideológica de viés neoliberal (ALMEIDA; ROSA, 2020).

Por fim, enfatiza-se o valor heurístico da dimensão subjetiva para a compreensão do sofrimento dos professores da rede pública do Distrito Federal. Como avanço conceitual em relação à noção de precariedade simbólica proposta por Fanizzi (2023), destaca-se a relevância da dimensão subjetiva, o que permite avançar a partir da ideia de precarização subjetiva para compreender como esses professores produzem subjetivamente sobre sua ação pedagógica. Nesse sentido, evidencia-se como a carência ontológica do subjetivo repercute na compreensão dos fenômenos humanos, frequentemente restringindo sua inteligibilidade quando reduzidos a leituras simbólicas, ou discursivas. Ao adotar uma perspectiva que reconhece a dimensão ontológica do subjetivo, torna-se possível ampliar a inteligibilidade dos processos humanos, alcançando uma compreensão mais complexa e consistente do sofrimento docente.

4 DEFINIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

4.1 Epistemologia Qualitativa

A Teoria da Subjetividade articula-se à Epistemologia Qualitativa e à Metodologia Construtivo-Interpretativas, propostas elaboradas por González Rey para o estudo da subjetividade. Os princípios da Epistemologia Qualitativa são: 1. Legitimação do singular na produção do conhecimento científico; 2. A produção de conhecimento como um processo construtivo-interpretativo e 3. A produção de conhecimento científico como processo comunicativo dialógico. Tem-se, dessa forma, um tripé: epistemologia qualitativa; metodologia construtivo-interpretativa; e teoria da subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Sobre o primeiro princípio epistemológico, a legitimidade da singularidade como fonte de construção do conhecimento científico, autor argumenta: “A legitimidade da informação do estudo de caso singular está definida pelo que ela aporta à construção do modelo teórico, um desenvolvimento no curso da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 112). Nesse sentido, “a singularidade adquiriu status epistemológico na Epistemologia Qualitativa, não como sinônimo de unicidade, mas como informação diferenciada, fundamentada e significada em um modelo teórico (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ 2017a).

Em vez de priorizar a generalização indutiva, esse princípio destaca a generalização teórica, que é alimentada por estudos de caso singulares. Na medida em que possibilitam abrir novas vias de inteligibilidade. Assim, o conhecimento científico ganha valor por sua capacidade de gerar perspectivas inovadoras, novas formulações teóricas e ampliar a compreensão sobre os fenômenos humanos em sua complexidade. (GONZÁLEZ REY, 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Legitimar o singular como fonte de conhecimento significa considerar a pesquisa como produção teórica. A compreensão do teórico não está limitada a teorias como fontes de saber, mas sobretudo aos modelos de inteligibilidade que são construídos pelo pesquisador a partir dessas teorias (GONZÁLEZ REY, 2005).

O segundo princípio diz respeito ao caráter construtivo-interpretativo da produção de conhecimento científico. Ele afirma que significa ressaltar que esse conhecimento não

está pronto, dado a partir de uma realidade ordenada, observada e refletida; ao contrário, é uma produção humana um processo construído. (GONZÁLEZ REY, 2005).

A epistemologia qualitativa defende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5).

Pensar o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, implica pensar a pesquisa a partir de uma nova perspectiva: como um processo interpretativo e teórico, tecido por meio de construções hipotéticas. Parte do processo ocorre pela elaboração de indicadores, que vão ganhando consistência e, mais tarde, fundamentarão as hipóteses. Ressalta-se que o significado é elaborado, pensado e construído pelo pesquisador a partir das expressões, dos diálogos e da interação com o participante da pesquisa. O conhecimento, dessa forma, não está dado, pronto para ser coletado; é uma produção permanente. (GONZÁLEZ REY, 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). A lógica empregada não é quantitativa, estatística, mas sim orientada à qualidade do processo de construção na pesquisa.

O terceiro princípio apresentado nessa proposta epistemológica diz respeito à importância da produção de conhecimento científico como processo comunicativo-dialógico. O caráter dialógico refere-se “ao ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 13). Ao abrir um espaço verdadeiramente dialógico, possibilita-se ao participante um espaço de confiança que favorece um intercâmbio autêntico, reflexivo e motivado (GONZÁLEZ REY, 2005).

Segundo González Rey e Mitjans Martínez:

O terceiro princípio que se apresenta como intrínseco à proposta da Epistemologia Qualitativa foi a compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica. Esse princípio marca diferenças não apenas na relação pesquisador-participante, mas na própria representação da pesquisa, que passa a ser compreendida como espaço social, no qual múltiplos e inesperados processos de comunicação emergem de maneira espontânea, colocando o pesquisador e os participantes como agentes ou sujeitos de um processo rico em novidades e opções imprevistas, que podem ganhar importante relevância para a pesquisa. Tal princípio rompe definitivamente com a ideia de neutralidade do pesquisador e, simultaneamente, é inerente à definição da

pesquisa como processo teórico (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 31).

A concepção teórica de diálogo se caracteriza pela troca ética e singular entre duas ou mais pessoas. Para além de uma mera conversa, diálogo implica em envolvimento, sensibilidade, podendo, ou não, abrir uma via alternativa de novas produções subjetivas (MASSOT-MADEIRA-COELHO, 2022). O verdadeiro diálogo tem potencial de ser perene não necessariamente acaba quando se encerra a interação. Sobrevive ao momento da troca, podendo reverberar, ou não, em novas produções subjetivas sobre o vivido.

O diálogo pode ser compreendido enquanto espaço social relacional entre indivíduos emocionalmente engajados. Ressalta-se, nesse sentido, a importância do compromisso e do engajamento dos participantes e pesquisadores na pesquisa, como essenciais para a qualidade da informação comunicada. O diálogo se constitui em um campo marcado também por conflitos e tensões. Nessa dinâmica, o contraditório assume um papel produtivo, ao favorecer processos de reflexividade que se desenvolvem a partir da alteridade e do reconhecimento das contradições como dimensões constitutivas da experiência humana (PATIÑO TORRES, 2022).

4.2 Cenário Social de Pesquisa

Um conceito importante pensado por González Rey, (2017) no âmbito da Metodologia Construtivo-Interpretativa, é o de construção do cenário social de pesquisa. Compreende-se por cenário social de pesquisa a construção do espaço social que qualificará o desdobramento da pesquisa e promoverá, se bem construído, o engajamento dos participantes. (GONZÁLEZ REY, 2005; GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Nas palavras de González Rey, trata-se da “fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 83).

A construção de um cenário social de pesquisa facilita o engajamento, o compromisso e o fortalecimento do vínculo entre participante(s) e pesquisador na realização da pesquisa. Tal movimento é essencial para a construção de um modelo teórico de qualidade, pois, onde há vínculo, há confiança inclusive para tocar em temas

sensíveis e mobilizadores para os participantes (GONZÁLEZ REY, 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

O cenário de pesquisa é a apresentação da pesquisa por meio da criação de um clima de comunicação e de participação que facilita o envolvimento por parte das pessoas. A apresentação da pesquisa deve ser, em adultos, um momento reflexivo e dialético para o qual podemos usar diferentes caminhos, como a exibição de um filme, a realização de uma conferência ou de uma mesa redonda etc; enfim, atividades que devam sempre provocar uma discussão que faça os participantes refletirem sobre suas preocupações e necessidades fundamentais. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.84).

No caso da pesquisa que fundamenta este trabalho, a primeira aproximação ao campo ocorreu por meio de uma atividade pedagógica elaborada a partir do convite do orientador desta pesquisa, professor Dr. Daniel Goulart. A atividade, intitulada “O sofrimento docente e os espaços de acolhimento na escola”, foi realizada no dia 16 de agosto de 2025 e constituiu a primeira oportunidade de contato direto com docentes da rede pública, público que se configura como foco central desta investigação. Participaram cerca de 50 professores, o que possibilitou um contato inicial ampliado com a classe docente e favoreceu a construção de vínculos e a emergência de questões relevantes para a pesquisa. O convite para minha participação na atividade partiu do orientador, em função da investigação que venho desenvolvendo, voltada à compreensão das formas de sofrimento docente e das possibilidades de acolhimento no contexto escolar.

A atividade teve como proposta a criação de um espaço seguro de escuta, acolhimento e troca entre professores, possibilitando a reflexão coletiva acerca das causas, impactos e formas de enfrentamento desse sofrimento. Mais do que a produção de dados, a proposta buscou promover reconhecimento mútuo e fortalecimento simbólico, contribuindo para a construção de vínculos solidários e de novas formas de pertencimento no contexto escolar.

Dentre as principais ideias que surgiram nesse espaço dialógico algumas se destacaram:

No processo inicial de aproximação à instituição “J”, começaram a emergir conjecturas de tensões recorrentes nas relações entre docentes e equipe gestora, especialmente no que se refere às condições de trabalho, às formas de escuta institucional e aos espaços de reconhecimento do trabalho docente. Em diferentes momentos de convivência no cotidiano escolar, observou-se a presença de professores que expressavam

sinais de cansaço e desgaste, ao mesmo tempo em que se identificavam movimentos da gestão orientados por intenções de cuidado e organização institucional, ainda que nem sempre acompanhados de estratégias capazes de enfrentar questões mais amplas que atravessam o trabalho docente.

Essas observações iniciais suscitaram reflexões acerca da qualidade dos processos de diálogo, da articulação coletiva e das formas pelas quais determinadas práticas institucionais passam a ser naturalizadas no cotidiano escolar. Em alguns episódios, chamou atenção o predomínio de procedimentos burocráticos e de dinâmicas mais verticalizadas de tomada de decisão, o que pareceu tensionar o caráter pedagógico das relações e limitar a construção de espaços coletivos de debate. Tais elementos, ainda em fase de exploração, indicaram a necessidade de compreender como a subjetividade social da escola se organiza e de que modo ela participa da produção de sentidos subjetivos relacionados ao trabalho docente.

Esse cenário inicial também se articula a referências mais amplas, frequentemente evocadas nas falas e práticas observadas, que remetem a transformações recentes nas políticas educacionais e nas formas de organização da educação pública. A presença de discursos associados à padronização, à eficiência e à responsabilização individual sugere a influência de processos macrossociais que atravessam o cotidiano escolar e que podem incidir sobre a forma como a docência é vivida, reconhecida e significada. Ainda que essas questões demandem aprofundamento ao longo da pesquisa, elas apontam para a relevância de investigar como tais processos se expressam na experiência concreta dos professores e na dinâmica institucional, abrindo caminhos para a análise das condições de produção do sofrimento docente e dos recursos subjetivos mobilizados nesse contexto.

No processo inicial de aproximação à instituição “J”, começaram a emergir conjecturas de tensões recorrentes nas relações entre docentes e equipe gestora, especialmente no que se refere às condições de trabalho, às formas de escuta institucional e aos espaços de reconhecimento do trabalho docente. Em diferentes momentos de convivência no cotidiano escolar, observou-se a presença de professores que expressavam sinais de cansaço e desgaste, ao mesmo tempo em que se identificavam movimentos da gestão orientados por intenções de cuidado e organização institucional, ainda que nem sempre acompanhados de estratégias capazes de enfrentar questões mais amplas que atravessam o trabalho docente.

Essas observações iniciais suscitaram reflexões acerca da qualidade dos processos de diálogo, da articulação coletiva e das formas pelas quais determinadas práticas institucionais passam a ser naturalizadas no cotidiano escolar. Em alguns episódios, chamou atenção o predomínio de procedimentos burocráticos e de dinâmicas mais verticalizadas de tomada de decisão, o que pareceu tensionar o caráter pedagógico das relações e limitar a construção de espaços coletivos de debate. Tais elementos, ainda em fase de exploração, indicaram a necessidade de compreender como a subjetividade social da escola se organiza e de que modo ela participa da produção de sentidos subjetivos relacionados ao trabalho docente.

Esse cenário inicial também se articula a referências mais amplas, frequentemente evocadas nas falas e práticas observadas, que remetem a transformações recentes nas políticas educacionais e nas formas de organização da educação pública. A presença de discursos associados à padronização, à eficiência e à responsabilização individual sugere a influência de processos macrossociais que atravessam o cotidiano escolar e que podem incidir sobre a forma como a docência é vivida, reconhecida e significada. Ainda que essas questões demandem aprofundamento ao longo da pesquisa, elas apontam para a relevância de investigar como tais processos se expressam na experiência concreta dos professores e na dinâmica institucional, abrindo caminhos para a análise das condições de produção do sofrimento docente e dos recursos subjetivos mobilizados nesse contexto.

A experiência na Instituição “J” foi importante como um primeiro reconhecimento dos possíveis desafios que eu encontraria no contexto escolar. Não por acaso, diversos pontos que emergiram como queixas dos professores na “J” entraram em consonância com os desafios observados na escola onde a pesquisa foi realizada. A partir dessa participação, chego ao campo, enquanto pesquisadora, com um olhar mais atento e com maior sensibilidade para as falas dos professores.

Questões relacionadas à gestão escolar, à falta de valorização profissional, à corrosão dos espaços coletivos e à dificuldade de construção de espaços dialógicos de qualidade dentro da escola nos quais os professores possam se expressar constituíram um material fundamental para a leitura e construção do campo. Esse conjunto de experiências e escutas permitiu que eu elaborasse uma compreensão mais cuidadosa das condições vivenciadas pelos docentes, ampliando meu olhar e tornando-o mais arguto diante das problemáticas que também se apresentavam no contexto da pesquisa. Nesse sentido, a participação na Instituição “J” configurou-se como uma experiência significativa,

funcionando como uma primeira aproximação aos desafios enfrentados pelos professores da rede pública e como um importante dispositivo de preparação para a entrada no campo.

Apresentação do Centro Educacional onde ocorreu a pesquisa:

O Centro Educacional onde foi realizada a pesquisa é uma instituição pública da rede oficial de ensino do Distrito Federal, inaugurada desde a década de 70. Ao longo de sua trajetória, passou por diferentes denominações e reorganizações institucionais, até ser oficialmente transformada em Centro Educacional em 1981, sob a supervisão da Coordenação Regional de Ensino de “L”. Atualmente, a Região Administrativa na qual está localizada é uma região que atende exclusivamente ao Ensino Médio regular, encontrando-se cadastrada no INEP/MEC sob o nº “X”.

Desde 2012, a instituição vem implementando de forma gradual mudanças na organização pedagógica do Ensino Médio, em consonância com as diretrizes do Plano Distrital de Educação (2015–2024). A adoção do regime de semestralidade ocorreu a partir de 2018, e, desde 2019, a escola deixou de ofertar o Ensino Fundamental. A partir de 2022, passou a atender também ao Novo Ensino Médio (NEM), estruturando os componentes curriculares em áreas do conhecimento e priorizando abordagens interdisciplinares, conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Do ponto de vista físico, o espaço escolar encontra-se em uso máximo de sua capacidade, o que limita a ampliação de propostas pedagógicas como educação integral, reforço escolar em turno contrário e a criação de laboratórios específicos.

A comunidade escolar é composta por estudantes de diferentes camadas sociais, com perfil socioeconômico heterogêneo. A faixa etária dos alunos do turno diurno varia entre 14 e 18 anos, enquanto no turno noturno situa-se aproximadamente entre 18 e 45 anos. Os estudantes residem majoritariamente em bairros e regiões administrativas próximas. Em termos culturais, observa-se uma limitação no acesso a equipamentos culturais como cinemas, teatros e bibliotecas sendo a escola, muitas vezes, o principal espaço de mediação cultural.

No que se refere à dinâmica institucional, o Centro Educacional WV convive com desafios comuns à educação pública brasileira, como conflitos entre estudantes, episódios de indisciplina, bullying, pichações e questões relacionadas à segurança. A participação das famílias ocorre de forma pontual: embora haja boa comunicação com a escola, a

presença em reuniões pedagógicas é reduzida, intensificando-se principalmente quando há convocações específicas. Ainda assim, relatos dos profissionais da escola apontam que essas interações têm impacto positivo na redução da evasão, da infrequência e da reprovação escolar.

A escola tem como função social a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, orientando-se por princípios éticos, sociais e políticos. Sua missão pedagógica inspira-se em referenciais como Paulo Freire e Vygotsky, defendendo uma educação que valorize os saberes prévios dos estudantes, a cooperação, o protagonismo discente e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, desenvolve projetos pedagógicos, ações interdisciplinares, espaços de participação estudantil como o Grêmio Estudantil e iniciativas de apoio à aprendizagem, por meio da Orientação Educacional, da Sala de Recursos e da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

O foco desta pesquisa recai sobre professores que já vivenciaram, ou que atualmente se encontram em processo de mal-estar ou sofrimento subjetivo, cujas manifestações estejam relacionadas à sua atuação profissional. A proposta é analisar as experiências docentes a partir de uma perspectiva que considera as dimensões subjetivas implicadas no exercício da docência, reconhecendo a complexidade dos fatores que atravessam esse sofrimento no contexto escolar.

A pesquisa de campo teve início no mês de agosto de 2025 e se estendeu até o início de dezembro do mesmo ano. As idas à escola ocorreram de forma sistemática, em uma frequência aproximada de duas visitas por semana. Ao longo desse período, foi possível acompanhar e participar de diferentes atividades que compõem o cotidiano escolar, o que permitiu uma imersão progressiva no campo de pesquisa. Nesse processo, pude participar de reuniões pedagógicas, acompanhar a vivência em sala de aula a partir da observação das aulas ministradas pelos professores, bem como acompanhar os preparativos e a realização das atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra. Além disso, tive a oportunidade de participar do projeto Saúde Mental: uma colcha de retalhos que constrói caminhos, desenvolvido pela orientadora educacional da escola diretamente com os alunos. Essa experiência ampliou a compreensão sobre as iniciativas de cuidado e escuta voltadas aos estudantes, contribuindo de forma significativa para a construção de um olhar sensível sobre o campo e sobre as dinâmicas institucionais presentes na escola. Ao final dos meses ocorreram por volta de 22 encontros distribuídos entre dinâmicas conversacionais e as diversas atividades citadas.

Vale ressaltar o papel da orientadora educacional da escola como favorecedora fundamental do acesso inicial ao corpo docente. Por intermédio da orientação educacional, foi possível estabelecer contato com diferentes professores, entre eles a professora readaptada que atua na biblioteca, cuja participação se mostrou relevante para o desenvolvimento da pesquisa, assim como a de outros participantes que integram esta dissertação. Bem como a participação em atividades cotidianas, tais como reuniões pedagógicas, momentos informais de convivência nos intervalos dos professores, durante lanches ou cafés, e a presença constante na escola, com circulação pelos espaços comuns pátio, biblioteca, auditório, sala de orientação, apoio administrativo, secretaria e setores administrativos, aspectos que se mostraram relevantes tanto no momento inicial quanto ao longo de toda a pesquisa.

Ressalta-se que os instrumentos foram desenvolvidos de forma concomitante aos projetos bem como reuniões pedagógicas, sendo articulados simultaneamente ao seu andamento. Ao longo da semana, era organizado para estar presente em cada um deles, geralmente destinando um dia específico a cada projeto, no período compreendido entre os meses de agosto e dezembro.

4.3 Participantes

Os professores que atuam no ensino fundamental II/Médio enfrentam desafios que estão para além das adversidades naturais da profissão. A adolescência, marcada por intensas transformações emocionais e comportamentais, exige dos docentes competências emocionais e estratégias de mediação muitas vezes ausentes nas formações tradicionais.

A esse cenário soma-se a reforma do Novo Ensino Médio, aprovada em junho de 2024, que trouxe mudanças significativas: ampliação da formação geral básica, redefinição da carga horária mínima anual, delimitação da quantidade de itinerários formativos a serem oferecidos e a obrigatoriedade do ensino presencial nessa etapa da formação. A implementação dessas diretrizes exige das escolas uma ampla adaptação curricular, formação continuada dos professores e adequação das infraestruturas para atender à nova carga horária e à diversidade de itinerários. O Ministério da Educação (MEC) tem atuado no apoio aos sistemas estaduais e municipais durante esse processo de transição. De acordo com Silva (2017) a autora ainda argumenta que a chamada Reforma

do Ensino Médio, sancionada em 2017, apresenta-se como um projeto que, embora envolto em uma retórica de modernização, autonomia juvenil e flexibilização curricular, revela profundas contradições quando analisado à luz da realidade social e educacional brasileira. A promessa de protagonismo estudantil, materializada na escolha dos itinerários formativos, mostra-se ilusória, uma vez que a definição da oferta curricular fica a cargo dos sistemas de ensino, historicamente marcados pelo sucateamento das escolas públicas. Nesse contexto, a suposta liberdade de escolha tende a se restringir a uma única opção disponível, especialmente para estudantes da rede pública, aprofundando desigualdades educacionais e sociais. Ademais, a não obrigatoriedade de disciplinas fundamentais à formação crítica e integral como Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física, História e Geografia fragiliza o papel da escola como espaço de reflexão, formação cidadã e desenvolvimento humano pleno, reduzindo o ensino médio a uma etapa voltada prioritariamente à adaptação funcional ao mercado de trabalho (SILVA, 2017).

Além disso, a reforma se articula a um conjunto mais amplo de políticas de orientação neoliberal que impactam diretamente a educação pública, promovendo a precarização do trabalho docente, a desvalorização da formação profissional e a expansão do setor privado em detrimento do público. A possibilidade de contratação de profissionais com “notório saber”, aliada à ampliação da carga horária sem investimentos correspondentes em infraestrutura, agrava um cenário já marcado pela falta de laboratórios, bibliotecas, espaços adequados e condições mínimas de permanência dos estudantes, especialmente daqueles que precisam conciliar estudo e trabalho (SILVA, 2017).

Nesse sentido, a ausência de debate democrático na formulação da reforma, somada à forte influência de interesses empresariais na definição de políticas educacionais, evidencia seu caráter autoritário e de classe. Em vez de enfrentar os problemas estruturais da educação básica, a reforma tende a aprofundar a exclusão, a evasão escolar e a formação de uma juventude com acesso restrito ao conhecimento, reforçando desigualdades históricas e comprometendo o futuro educacional e social do país. Isto posto, os educadores do ensino médio compõem um grupo interessante para a pesquisa, uma vez que o número de afastamentos solicitados, frequentemente, é de professores que atuam nesse segmento (SILVA, 2017).

A pesquisa teve por foco a inclusão de participantes que trabalham como docentes do Ensino Médio de uma escola “VW” da rede pública do Distrito Federal. Inicialmente, o foco desta pesquisa recaiu sobre profissionais que estavam vivenciando ou que já vivenciaram um processo de mal-estar ou sofrimento subjetivo, articulado à experiência profissional docente. Entretanto, pela abrangência do tema e pelo caráter dialógico e de imersão em campo que implica a pesquisa, entende-se que um conjunto de outras pessoas vinculadas à escola possam cumprir um papel importante na pesquisa, como orientadores educacionais, apoio administrativo, supervisores, a gestão, a coordenação e demais professores que não estejam em situação de sofrimento. Ressalta-se que o sigilo de cada participante, foi devidamente respeitado, bem como os limites éticos na interação e no vínculo entre pesquisador e participante, tendo o respeito e a ética por princípios norteadores. O projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, sob o número de registro CAAE: 94539825.3.0000.5540. Parecer: 8.157.610

Critérios de Inclusão referentes à escola e aos docentes (Critérios utilizados)

- a) Docentes do Ensino Fundamental II/Médio de uma escola da rede pública do DF e que expressem interesse em abordar o tema no âmbito da pesquisa;
- b) Escola que viabiliza o estudo do campo, proporcionando uma maior abertura para esse tipo de processo investigativo;
- c) Escola que apresenta alguma incidência e histórico de professores que já tenham vivenciado, ou estejam vivenciando, situações de mal-estar ou sofrimento subjetivo relacionado ao exercício da docência;
- d) Escola que apresente a equipe multidisciplinar completa, possibilitando a investigação da sua subjetividade social e possíveis articulações ao exercício docente;

A seguir, apresenta-se a Tabela 1, com os participantes da pesquisa e suas respectivas contribuições para o estudo.

Participante(s):	Contribuição para a pesquisa
Funcionário do Administrativo	Forneceu informações sobre afastamentos médicos e contratos temporários, destacando a rotatividade de professores. Evidenciou a lógica burocrática da escola frente à gestão do corpo docente.
Orientadora Educacional	Contribuiu com informações sobre processos pedagógicos e acompanhamento docente/discente. Apresentou percepções significativas sobre a gestão e seu funcionamento na escola, além de possibilitar a aproximação relacional e a constituição de espaços dialógicos de qualidade entre pesquisadora e docentes.
Coordenadora Educacional	Evidenciou a sobrecarga emocional e os limites subjetivos de docentes diante de conflitos com estudantes, bem como processos de exaustão que levam ao afastamento. Também revelou aspectos da gestão de conflitos e da articulação entre equipe pedagógica, docentes e famílias no cotidiano escolar.
Supervisor Disciplinar	Supervisora disciplinar apontou a vulnerabilidade social e a ausência familiar dos alunos, destacando negligências persistentes apesar das tentativas de apoio institucional.
Professor G (Português)	Representou a experiência docente, trazendo reflexões sobre sobrecarga, episódios relacionados a violência na escola, vulnerabilidade social e apresentou uma visão mais empática relacionada à a gestão.
Diretor	Forneceu dados institucionais e perspectivas sobre políticas internas e gestão da escola.

Professor T (Português)	Contribuiu com relatos sobre desafios vivenciados na escola, especialmente relacionados à violência e ao tráfico, evidenciando impactos dessas dinâmicas no cotidiano docente.
Administrativo (SEC.)	Atribui a desvalorização docente à desunião e à ausência de representação política da categoria. Produz sentidos subjetivos de responsabilização coletiva dos professores pela própria precarização.
Professora RJ	Colaborou com visões sobre práticas pedagógicas e relações com a equipe escolar. Trouxe comparações relevantes a partir de suas experiências e de sua bagagem profissional em outro estado, permitindo contrastar diferentes realidades institucionais da docência e ampliar a compreensão do contexto investigado.
Professor NG	Ofereceu relatos sobre desafios docentes e impacto das políticas institucionais. Com o professor NG, foi possível identificar a encarnação do tipo supérfluo na docência, a partir de diálogos que evidenciaram apatia, distanciamento e esvaziamento do sentido do trabalho.
Professora OR (Readaptada - Apoio Administrativo)	Contribuiu com percepções sobre apoio administrativo e mediação entre docentes e gestão. Ressaltou os desafios e a alta demanda no espaço que atua.
Vice-Diretor	Destacou-se como agente que aproxima gestão e corpo docente, fortalecendo o diálogo e vínculos institucionais. Houve um movimento de mudança por parte desse gestor.
Professora S	A professora S destacou que projetos escolares promovem pertencimento e

	engajamento dos estudantes para além da disciplina. Relatou que essas experiências fortalecem seu vínculo com os alunos e sua motivação docente.
Professora P	A professora de Matemática demonstrou forte implicação com o ensino, mobilizando estratégias mesmo com escassez de recursos e valorizando a aprendizagem dos alunos.
Professora CS (Readaptada – Biblioteca)	O caso da Professora CS evidencia um sofrimento subjetivo constituído ao longo de sua trajetória em articulação com processos institucionais de desvalorização e precarização da docência, organizando sentidos de frustração, fracasso e esvaziamento da ação docente.

4.4 Instrumentos

Na metodologia construtivo-interpretativa proposta por González Rey (2005), os instrumentos utilizados na pesquisa são compreendidos e funcionam como indutores e mobilizadores da expressão do(s) participante(s). Não opera aqui a partir de uma lógica linear de causa e efeito, estímulo-resposta ou simples coleta de dados. O processo da pesquisa constitui-se como uma construção teórica do pesquisador, elaborada a partir da expressão do participante, com atenção aos sentidos subjetivos expressos em conjunto, para além da palavra evidenciada.

Como instrumentos indutores da expressão do (s) participante (s), serão utilizados na pesquisa:

Observação participante no cotidiano escolar

Ao longo do trabalho de campo, algumas atividades foram acompanhadas pela pesquisadora por meio da observação participante. Entre elas, destacam-se: a) participação em reuniões pedagógicas, b) o acompanhamento dos preparativos cotidianos relacionados às atividades do Dia da Consciência Negra, c) a vivência de assistir às aulas do professor de Língua Portuguesa G, bem como d) a participação no projeto Saúde Mental: uma colcha de retalhos que constrói caminhos. Essas experiências possibilitaram,

para além da observação das ações, projetos e aulas, a caracterização dos contextos investigados, o levantamento de elementos relevantes e a possibilidade de refletir e produzir subjetivamente sobre às diferentes formas de mal-estar e de sofrimento subjetivo vivenciadas pelo corpo docente da escola.

As observações foram realizadas com a frequência média uma ou duas vezes por semana, tanto durante o horário regular de aulas quanto no contraturno, período em que ocorriam reuniões pedagógicas e a organização de determinados projetos. Ressalta-se que a presença contínua da pesquisadora no cotidiano escolar contribuiu de forma significativa para a construção e a manutenção do cenário social da pesquisa, bem como para o aprofundamento dos vínculos estabelecidos com os participantes no contexto investigado.

Vale pontuar que as informações produzidas nos momentos de observação foram registradas pela pesquisadora por meio de anotações escritas e gravações de áudio realizadas no próprio espaço escolar, incluindo registros reflexivos elaborados ao final de cada dia de presença no campo. Ademais, foram solicitadas gravações de diálogos com alguns professores, que consentiram prontamente com o registro. Todo esse conjunto de procedimentos revelou-se fundamental para a construção da informação que sustenta a presente dissertação.

a) A experiência de participar de reuniões pedagógicas;

A reunião pedagógica, no contexto de uma escola pública de ensino médio, constitui um espaço institucionalizado de planejamento e avaliação coletiva do trabalho docente, no qual professores, coordenação e gestão escolar analisam o andamento das turmas, discutem resultados de aprendizagem, identificam demandas emergentes e definem estratégias de intervenção. Trata-se de um momento de reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, de articulação entre áreas e de atualização de orientações administrativas, permitindo alinhar expectativas, ajustar metodologias e construir respostas mais coerentes às necessidades dos estudantes.

No caso específico da escola “WV”, esse processo é atravessado por desafios concretos, como a alta rotatividade de docentes, a sobrecarga de trabalho causada pelo acúmulo de turmas, dificuldades de infraestrutura especialmente relacionadas à manutenção de salas, equipamentos tecnológicos e espaços comuns e índices recorrentes

de evasão e faltas que exigem monitoramento constante. Soma-se a isso a complexidade socioeconômica do território, que impacta o engajamento discente, as situações de vulnerabilidade e a necessidade de articulação com serviços externos. Assim, embora marcada por limitações estruturais e pressões cotidianas, a reunião pedagógica mantém sua função central de sustentar decisões coletivas e fortalecer a intencionalidade educativa da instituição.

A participação nas reuniões pedagógicas revelou-se um momento particularmente fecundo para a pesquisa, pois permitiu observar tanto a postura dos professores nesses encontros quanto os desafios que emergiam coletivamente. Tornava-se evidente a dinâmica das expectativas em relação à equipe gestora: havia uma oscilação entre o que se esperava da gestão quando esta assumia a palavra e o que os docentes expressavam ao verbalizar suas próprias dificuldades naquele momento. Em diversas reuniões, pude notar a elaboração inicial de possíveis estratégias de enfrentamento formulações do tipo “é isso que precisamos fazer” que, entretanto, se dissipavam ao longo das semanas diante das demandas imprevisíveis dos alunos. A vivência *in loco* explicitou o quanto a escola opera em um ritmo altamente dinâmico: um desafio delineado em determinado momento rapidamente cedia lugar a novas demandas, frequentemente mais urgentes. Assim, o cotidiano escolar parecia organizado muito mais sob uma lógica de combates emergenciais do que sob a implementação de programas de médio e longo prazo; e, nessa escola específica, essa característica tornou-se particularmente evidente.

A participação nas reuniões pedagógicas também se mostrou fundamental para a pesquisa, sobretudo porque possibilitou construir, junto aos professores, um espaço dialógico de cuidado e de qualidade. Estar presente nesses encontros permitiu compreender, de maneira situada, os desafios cotidianos enfrentados pela equipe docente e essa compreensão foi essencial para o estabelecimento de um vínculo de confiança. Foi justamente essa relação que criou condições para que os professores se sentissem seguros para abordar questões sensíveis, como as que atravessam esta dissertação de mestrado.

Foram acompanhadas duas reuniões pedagógicas, realizadas, em geral, no contraturno dos professores do turno vespertino, com duração de 8h ao meio-dia. Participavam dessas reuniões todos os integrantes da equipe escolar, pelo menos em algum momento da reunião, incluindo professores, supervisão, orientação educacional e equipe gestora. As reuniões ocorreram em sala destinada às reuniões do corpo docente. O apoio administrativo geralmente não participava.

b) A experiência de acompanhar os preparativos para o dia da consciência negra;

Outro momento relevante para esta pesquisa, sobretudo por abrir novas vias de análise sobre a capacidade de agência dos professores na escola, foi o acompanhamento dos preparativos para o Dia da Consciência Negra, coordenados por uma professora de Matemática. A observação desse processo permitiu compreender como ela produzia subjetivamente sua atuação: quais sentidos atribuiu ao projeto e o que a motivava a engajar-se de forma tão intensa na construção do mural comemorativo. Antes mesmo da elaboração do mural, a professora mobilizou os estudantes para uma etapa inicial de produção fotográfica incluindo um aluno que já trabalhava como fotógrafo e outros que se dispuseram a posar para as imagens.

Essa dinâmica, inteiramente realizada no contraturno, evidenciou um investimento docente que ultrapassava o horário regular de trabalho. A minha presença nesse processo também favoreceu sua participação nas dinâmicas conversacionais da pesquisa, abrindo a possibilidade de olhar para além do sofrimento ou do mal-estar docente. Nesse contexto, emergiu a perspectiva de professores profundamente implicados no desenvolvimento dos alunos e em sua constituição subjetiva, o que ampliou substancialmente o campo de análise sobre a docência na escola observada.

Na última semana antes das férias de fim de ano, houve ainda uma apresentação teatral da qual participei como observadora. O evento constituiu um momento significativo de integração entre alunos e professores, configurando um espaço compartilhado de convivência e celebração. Foi particularmente gratificante acompanhar a performance dos estudantes cantando, dançando e atuando e perceber como essas expressões artísticas mobilizaram engajamento e participação coletiva. Em um dos diálogos estabelecidos com essa professora, enquanto ela cortava parte do mural, eu lembro que, ao ser interpelada sobre o que motivava ela estar trabalhando a mais, ela chegou a colocar que perceber o envolvimento dos alunos era o principal para ela, o que motivava ela de fato, que ela estava ali por eles e para eles. Era uma forma desse aluno se sentir importante dentro da escola, se sentir pertencente ao todo.

O primeiro contato se deu durante o intervalo de uma das reuniões pedagógicas, foi possível acompanhar o início dos preparativos para o Dia da Consciência Negra. Nesse momento, a professora de Matemática realizava atividades de recorte e colagem de fotografias, ocasião em que se estabeleceu um diálogo relevante, mobilizando diferentes expressões subjetivas. Posteriormente, a pesquisadora acompanhou a confecção do mural,

bem como a apresentação de parte do corpo discente no ensaio e apresentação final, ambas coordenadas pela mesma docente. No total, foram acompanhados três momentos, dois deles ocorridos no mesmo dia, com duração aproximada entre duas e quatro horas. As atividades aconteceram em diferentes espaços da escola: a sala de reuniões pedagógica, o pátio e o auditório, onde se realizou a apresentação teatral dos estudantes.

c) A vivência de assistir as aulas do professor de português (G)

Em um dos encontros com o professor (G), ele me lançou um desafio que acabou por tensionar de modo significativo a própria condução da pesquisa: pediu que eu passasse uma tarde inteira acompanhando suas aulas não apenas uma aula isolada, mas todo o período vespertino. “Aí talvez você consiga entender o que eu passo todos os dias”, disse ele. Essa interpelação me mobilizou profundamente, pois explicitava uma questão central: como escrever sobre sofrimento docente sem experienciar, ainda que parcialmente, o chão concreto da sala de aula? A provocação dele me mobilizou em âmbito metodológico. Aceitei o convite e acompanhei todas as suas turmas ao longo daquela tarde, o que se revelou uma experiência singular. Ao final do período e também em conversas posteriores pudemos refletir conjuntamente sobre aquele dia específico e sobre a repetição das tensões que compõem o cotidiano escolar. Essa vivência ampliou minha compreensão das condições reais de trabalho e forneceu uma dimensão encarnada dos desafios vivenciados pelo docente, impossível de ser apreendida apenas por narrativas ou observações pontuais. Após esse dia específico de acompanhamento, percebi o professor consideravelmente mais próximo e mais disponível para compartilhar suas experiências. A vivência conjunta parece ter operado como um dispositivo de aproximação, produzindo um aumento do vínculo e da confiança, o que se refletiu em maior abertura para o diálogo e para o compartilhamento de aspectos sensíveis de sua prática docente. Recordo-me de que, ao final daquele dia, o professor me perguntou de forma direta o que eu havia achado da tarde, indagando se a experiência tinha sido agradável. Em resposta, relatei inicialmente o desconforto físico que senti ao longo das aulas. À medida que eu descrevia essa vivência, percebia nele a emergência de um sorriso que não era apenas acolhedor, mas também de identificação um sorriso de quem se reconhecia nas palavras do outro. Esse momento constituiu um ponto relevante para a pesquisa, pois operou como um gesto de aproximação e reconhecimento mútuo,

fortalecendo o vínculo estabelecido e ampliando as possibilidades de escuta e compartilhamento.

A insalubridade das condições de trabalho pôde ser percebida de modo direto e corporal. Acompanhando as aulas no final de setembro período de calor intenso, era impossível não notar que a sala, sem ar-condicionado e com turmas numerosas, tornava o ambiente quase irrespirável. Havia apenas um ventilador antigo, enferrujado, cujo barulho obrigava o professor a elevar significativamente a voz, competindo tanto com o ruído do equipamento quanto com conversas paralelas dos estudantes. Ao longo da tarde, foram inúmeros os pedidos de silêncio e de retomada da atenção. Outro aspecto que chamou minha atenção foi a necessidade repetida de esclarecer instruções simples. Mesmo tratando-se de adolescentes, e não de crianças, era recorrente que, logo após o professor orientar a atividade, vários alunos perguntavam novamente o que deveriam fazer, constituindo uma repetição exaustiva que drenava tempo, energia e concentração. Tratam-se de detalhes que só podem ser captados quando se vivencia o cotidiano da sala de aula de forma prolongada. Ainda que muitos outros elementos tenham certamente escapado à minha observação, esses pontos específicos evidenciaram, com força, a materialidade do desgaste docente e a precariedade estrutural que atravessa o trabalho pedagógico.

Foram acompanhados 3 períodos de aula, todos realizados no mesmo dia, com o mesmo professor e turmas distintas. As atividades ocorreram no período das 13h às 17h, envolvendo o docente responsável e estudantes de diferentes anos escolares, que se alternavam conforme o término de cada aula.

d) Participar do projeto “Saúde Mental: uma colcha de retalhos que constrói caminhos”.

Enquanto pesquisadora, tive também a oportunidade de ocupar esse espaço institucional, participando das reuniões e estabelecendo trocas frequentes com a Orientação Escolar da instituição onde ocorreu a pesquisa. O acompanhamento do projeto possibilitou observar, de forma próxima, os efeitos produzidos junto aos estudantes e a relevância que essa iniciativa assumia no cotidiano escolar. Tornou-se evidente a importância afetiva que o projeto passou a ocupar no imaginário dos alunos, configurando-se como um espaço de escuta, acolhimento e reconhecimento subjetivo.

Paradoxalmente, a pesquisa também evidenciou uma certa dissociação entre esse trabalho e a percepção de parte do corpo docente, uma vez que alguns professores se

mostravam alheios ou pouco sensíveis às dinâmicas propostas pela Orientação Escolar. Essa aparente desvalorização do projeto revela tensões institucionais importantes, nas quais iniciativas voltadas à saúde mental e à construção de espaços dialógicos nem sempre são reconhecidas como parte constitutiva do fazer pedagógico, permanecendo, por vezes, à margem das práticas docentes mais tradicionais.

Nesse sentido, o projeto se mostra fundamental na criação de espaços dialógicos de qualidade dentro da escola, capazes de favorecer o reconhecimento do estudante como alguém com direitos, merecedor de afetos e de pertencimento. Ao possibilitar que o aluno se reconheça e se legitime no espaço escolar, tais iniciativas contribuem não apenas para o enfrentamento do sofrimento subjetivo, mas também para a produção de vínculos e para o fortalecimento da experiência escolar como um lugar de inscrição simbólica e de construção de sentido.

O projeto “Saúde Mental: uma colcha de retalhos que constrói caminhos”, desenvolvido pela Orientação Educacional da escola, tem como objetivo central planejar e implementar ações pedagógicas voltadas ao enfrentamento de situações de conflito e sofrimento subjetivo no espaço escolar. Parte da compreensão da escola como um território de vivências multidimensionais históricas, sociais, culturais e relacionais e aposta na criação de espaços dialógicos que possibilitem a expressão da singularidade dos estudantes. O projeto busca, ainda, colaborar na resolução de problemas recorrentes em sala de aula, acompanhar de forma individual e coletiva os alunos do Ensino Fundamental e Médio e articular ações intersetoriais entre educação, saúde e assistência social, em consonância com marcos legais recentes, como a Lei nº 14.819/2024, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Brasileira de Inclusão.

Do ponto de vista conceitual, o projeto se ancora em uma perspectiva crítica à lógica biomédica e patologizante que historicamente atravessa o campo educacional. Fundamentado em autores como González Rey, Mitjans Martínez e Daniel Goulart, propõe uma abordagem de inclusão emocional, que considera os processos de sofrimento subjetivo para além do diagnóstico, do laudo ou da medicalização. Nessa direção, o sofrimento é compreendido como uma configuração subjetiva que fragiliza os recursos de ação, reflexão e posicionamento dos estudantes, exigindo estratégias educativas que favoreçam a produção de sentidos alternativos à dor. O projeto reconhece o aumento expressivo de manifestações de sofrimento subjetivo entre adolescentes intensificado no contexto pós-pandêmico e aponta a escola como um espaço privilegiado para acolhimento, escuta sensível e construção de redes de apoio.

Metodologicamente, o projeto se materializa por meio de dinâmicas grupais e atividades vivenciais que mobilizam diferentes linguagens rodas dialógicas, imagens, sons, jogos, expressões corporais e produções simbólicas com o objetivo de promover reflexão, protagonismo estudantil e fortalecimento de vínculos. As atividades buscam ampliar a consciência emocional, estimular a expressão da dor, favorecer a escuta e construir redes de apoio dentro do coletivo escolar.

Ressalto que tive a oportunidade de participar de uma das dinâmicas na qual os alunos falavam das suas vivências e experiência sensíveis da vida. Ao operar dessa forma, o projeto se configura como um dispositivo institucional que articula saúde mental, desenvolvimento subjetivo e prática pedagógica, oferecendo à escola alternativas concretas para lidar com o sofrimento subjetivo de seus estudantes de forma inclusiva, ética e dialógica. Tive ainda a possibilidade da confecção de lembrancinhas de final de ano, que foram entregues a cada um dos estudantes participantes do projeto. Tudo foi feito e pensado com muito capricho por parte da orientação educacional da escola, configurando um momento de cuidado. Os encontros ocorriam na sala de Orientação.

Dinâmicas Conversacionais:

No instrumento das dinâmicas conversacionais, o pesquisador sugere temas gerais com a finalidade de favorecer o envolvimento dos participantes e a sustentação do diálogo. Tal estratégia possibilita a abertura de um espaço dialógico de qualidade, no qual emergem não apenas os conteúdos explicitamente verbalizados, mas também os modos de dizer, os tempos dessa expressão, as emoções mobilizadas, os silêncios e os sinais de mal-estar e possíveis sofrimentos subjetivos associados a determinados temas. Esses elementos constituem material vivo de pesquisa e integram o processo de produção subjetiva, tanto dos participantes quanto da construção-interpretativa própria pesquisadora (GONZÁLEZ REY, 2005).

De acordo com González Rey (2005), as dinâmicas conversacionais devem ser capazes de conduzir os participantes a áreas significativas de sua história. A partir dos relatos expressos, o participante vai, pouco a pouco, revelando o próprio sistema de crenças e realizando reflexões. O pesquisador assume o papel de facilitador do diálogo: acompanha, intervém quando necessário e, por vezes, realiza provocações e tensionamentos no sentido de mobilizar novos processos subjetivos no participante (GONZÁLEZ REY, 2005).

É fundamental que, na dinâmica conversacional, o outro tenha espaço para se expressar livremente, sem ser interrompido e nem atravessado pelas perguntas do pesquisador. A lógica nessa proposta de pesquisa diferencia-se de outras abordagens: o foco não está em respostas rápidas e prontas, como ocorre em entrevistas estruturadas, mas sim na elaboração reflexiva e nos sentidos subjetivos que emergem da interação dialógica. Nesse sentido, é desejável que as perguntas, os questionamentos e as pontuações do pesquisador tenham por fio condutor a própria expressão do participante. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

A ação dialógica ascendente deve ser promovida em duas frentes: a do pesquisador, em relação ao modelo teórico que pretende construir, e a do participante, ao refletir e se debruçar sobre determinadas áreas de sua existência. Esses dois processos não são dissociados. O acompanhar, por parte do pesquisador, implica, sobretudo, estar atento aos detalhes, às expressões, omissões, silêncios, e às formas de comunicação verbal e não verbal. As dinâmicas foram realizadas com docentes da escola pública que estão vivendo uma situação de sofrimento, associada à atuação profissional.

Destaca-se que as dinâmicas conversacionais constituíram o principal instrumento de pesquisa utilizado, sendo aplicadas em diferentes momentos, geralmente após as atividades realizadas na condição de observadora participante. Essas dinâmicas ocorreram tanto em interações individuais entre a pesquisadora e docentes quanto em conversas com pequenos grupos, compostos por dois a, no máximo, cinco participantes. Após essas atividades, buscava-se promover, de modo sistemático, diálogos com os professores, os quais se mostraram, em geral, frutíferos e mobilizadores de reflexões sobre os conteúdos abordados. Os diálogos considerados significativos para a pesquisa eram registrados posteriormente pela pesquisadora, por meio de anotações em caderno ou agenda pessoal, bem como por registros em áudio de uso próprio, realizados com aplicativos de gravação ou pelo WhatsApp. Foram realizados cerca de 25 encontros nessa escola ao longo de 5 meses, em todos esses encontros anotações ou áudios foram realizados provenientes de tais dinâmicas conversacionais.

4.5 Análise e construção da informação

O modelo teórico tecido a partir da proposta metodológica construtivo-interpretativa de González Rey e Mitjans Martínez (2017a) considera que a construção da informação ocorre à medida que a pesquisa é desenvolvida. As hipóteses que

fundamentam o modelo teórico construído são organizadas com base nos indicadores observados e elaborados pelo pesquisador ao longo do processo.

Sobre o conceito de indicador os autores afirmam: “os indicadores são construções do pesquisador que se apoiam em múltiplos aspectos qualitativos da expressão dos participantes. [...] A linguagem é trabalhada pela sua qualidade, forma de organização do relato, experiências associadas [...]” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 110). Em suma, os indicadores são elementos intermediários, que podem ou não adquirir consistência teórica ao longo da pesquisa, transformando-se, posteriormente, em hipóteses. Eles são frutos do trabalho interpretativo do pesquisador, elaborados a partir de expressões linguísticas, gestuais, emocionais e relacionais dos participantes, e orientam o desenvolvimento do modelo teórico de forma dinâmica, dialógica e processual.

A ideia da pesquisa como processo teórico, interpretativo, que progride no decorrer de construções hipotéticas, cuja consistência vai aos poucos emergindo, tem como unidade principal os indicadores base sobre a qual elas se organizam, isto é, os significados que o pesquisador elabora sobre eventos, expressões, ou sistemas de expressões, os quais não aparecem explícitos, em seu significado, pelos participantes de uma pesquisa (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p 30).

O conjunto de indicadores consistentes, articulados entre si, embasa a hipótese do caso ou da pesquisa. Ressalta-se que: “as hipóteses nesse tipo de pesquisa não representam construções a priori para serem comprovadas, como acontece na pesquisa hipotético-dedutiva, mas os caminhos nos quais o modelo teórico vai ganhando capacidade explicativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 111).

Destaca-se ainda a definição apresentada por González Rey e Mitjás Martínez (2017a) sobre o conceito de configuração subjetiva, enquanto modelo teórico. Isso significa que a lógica configuracional atualiza-se continuamente, para além do momento presente ou do fato recente narrado no contexto em que a ação ocorre. A lógica configuracional, proposta por González Rey, organiza-se a partir das configurações subjetivas como unidade central para a compreensão dos fenômenos humanos.

Caracteriza-se por seu dinamismo e caráter processual, reconhecendo que as configurações estão em constante transformação, ainda que possam apresentar certa estabilidade ao longo do tempo. Ao romper com perspectivas fragmentadas, essa lógica

oferece uma alternativa teórico-metodológica que reconhece a complexidade da subjetividade, valorizando a criatividade, a singularidade e a capacidade de agência dos sujeitos na construção de suas experiências e identidades. Parte da forma como o indivíduo produz subjetivamente está ancorada em experiências passadas, continuamente atualizadas no presente (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Por exemplo, a partir do que foi construído em campo, tornou-se possível compreender a subjetividade social da escola, bem como as múltiplas expressões de sofrimento e mal-estar expressas pelos doentes e interpretadas pela pesquisadora. Por meio dos diferentes instrumentos de pesquisa, foi possível apreender tais manifestações de mal-estar, incômodo e sofrimento subjetivo, em um processo rico de campo, possibilitando gerar inteligibilidade sobre o fenômeno do sofrimento dos professores.

5. A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

5.1 Eixo temático 1: Configuração subjetiva social do sofrimento de docentes no exercício profissional na rede pública

Como já abordado no capítulo metodológico a entrada em campo foi facilitada por uma integrante do grupo de pesquisa: “Subjetividade, Educação e Saúde: o Desenvolvimento Subjetivo em Foco”, coordenado pelo Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart. A integrante atua como Orientadora Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), e exercia sua profissão na escola onde a pesquisa ocorreu. É pesquisadora e investiga o sofrimento de adolescentes no contexto da rede pública. Atualmente realiza projetos de ação vinculados ao tema do sofrimento e acolhimento de adolescentes estudantes da rede pública. A partir dessa interlocução, minha inserção nessa instituição específica foi facilitada.

5.1.1 – Afastamentos, fragilização do vínculo laboral e medicalização do sofrimento docente

Em um momento descontraído, durante uma conversa com um funcionário do setor administrativo, pertencente à carreira de assistência, discutiu-se a atual situação dos afastamentos na escola.

Funcionário do Administrativo: Temos alguns psiquiatras conhecidos por aqui. Por exemplo, o Dr. R é famoso. Normalmente são atestados com mais de 30 dias... um esquema bom! Outro médico psiquiatra, o Dr. E.C., que também é ótimo, [...] taca a caneta pesada. São tantos que recebemos que a gente acaba decorando o nome dos psiquiatras.

Pesquisadora: Trinta dias em afastamento... Vem cá, quando fica 30 dias afastado, quem é que assume essa turma?

Funcionário do Administrativo: Contrato temporário, os temporários.

Pesquisadora: Então o temporário fica 30 dias e, após isso, assume outra turma? Sai da escola? Tipo ferista de órgão público?

Funcionário do Administrativo: Isso, exatamente.

Orientadora Educacional: Às vezes muda até de escola.

Funcionário do Administrativo: Sim, tem contrato temporário que, em um ano, já passou por quatro, cinco escolas.

Pesquisadora: O professor temporário também não tem muita chance de criar vínculo com a escola, né?

Funcionário do Administrativo: Tanto que, no começo, eu tinha a maior pena de devolver quando acabava o contrato dele. Hoje em dia é: "Acabou seu contrato, você está indo embora, tchau!" Nem me apego mais a ninguém... Virei uma pessoa fria [risos], porque faz parte do concurso que ele fez.

Orientadora Educacional: Hoje em dia tem mais temporário na Secretaria.

Funcionário do Administrativo: Só que eu venho observando que, de alguns anos para cá, a Secretaria está mais rigorosa em relação a isso daí. Estão aposentando mesmo o povo por invalidez. O pessoal tá se afastando muito, aí já tão encaminhando pra Secretaria.

Destaca-se que o funcionário do administrativo, em tom descontraído, menciona com naturalidade que determinados psiquiatras são conhecidos por conceder atestados superiores a 30 dias, o que sugere de modo sutil e implícito a existência de um "esquema" informal e recorrente para afastamentos prolongados. Há aqui uma dupla problemática: A partir desse trecho de fala do servidor podemos levantar algumas conjecturas sobre a normalização dos diagnósticos dos transtornos mentais. A partir desse contexto apresentado, pode-se pensar na ideia da instrumentalização do diagnóstico de transtornos mentais na escola. O tom da conversa foi marcado por certa desconfiança ou ironia em relação aos atestados médicos. Esse contexto fundamenta interpretações de sentidos subjetivos que se relacionam a uma possível postura cética ou descrente quanto à legitimidade dos afastamentos. Ao se referir aos médicos como profissionais que “tacam a caneta pesada”, os laudos ao que parecem podem ser excessivos. Dentre os diagnósticos associados aos afastamentos docentes que mais se destacam, encontram-se o transtorno depressivo e o transtorno de ansiedade.

Ressalta-se que ao final do diálogo, menciona-se que a Secretaria está “mais rigorosa” e “aposentando por invalidez”, como resposta ao aumento dos afastamentos.

Isso me conduz a um questionamento: estaria a Secretaria adotando ou já adotou uma postura punitiva ou repressiva frente aos afastamentos mencionados? A partir do trecho é possível **viabilizar a conjectura da banalização do diagnóstico de transtornos mentais, bem como possível enfraquecimento dos vínculos afetivos nessa escola.**

Coordenadora Educacional: Hoje foi difícil. A professora de Matemática passou por uma situação com uma aluna [...] Conversou comigo e falou: “Meu Deus, hoje eu quase fiz uma loucura.” Eu estranhei, porque ela é uma pessoa extremamente calma, tranquila [...] Ela falou: “Fulana, eu cheguei no meu limite hoje.” Ela tem mais de 40 anos, dois filhos pequenos, mas a aluna debochou dela, foi dissimulada [...] A professora se irritou com a aluna, disse que não quer uma aluna que a engane, que quer sentir que o aluno está aprendendo [...].

Orientadora Educacional: Eu já tive um embate com essa professora. Ela, uma vez, questionou por que um aluno estava ali, se não estava evoluindo. E eu respondi: “Porque ele precisa estar em sociedade.” [...] Ela disse que ele precisava de uma terapia específica, talvez aprender a fazer pão. E eu questionei: “Então todos os meninos autistas precisam aprender a fazer pão?”

Coordenadora Educacional: Eu penso que isso pode ser um traço da personalidade dela. Ela se importa muito com os resultados não pode ser mediano. Ela é exigente [...] para mim, o que aconteceu não foi só isso. Tem dias que eu vejo ela muito para baixo. Ela já estava no limite. Esse episódio foi só a gota. Ela já estava exaurida. A vontade dela, ela falou, era de dar um soco na aluna [...] pelo deboche, pela risada. E ela disse: **“Por que eu estou aqui, me prestando a isso?” Foi ao médico hoje de manhã e foi afastada [...]**

No trecho de conversa anterior, da coordenadora sugere que o comportamento da professora não foi pontual, mas o ponto de ruptura de um processo de desgaste prolongado. O episódio com a aluna parece se configurar por meio de sentidos subjetivos que expressam um estado de esgotamento que já vinha se organizando. É admissível conceber que o episódio apresentado não é fruto de um único incidente, mas encadeia-se a partir de uma lógica configuracional organizada ao longo de uma trajetória profissional e de vida, permeada por sentidos subjetivos associados a pequenas (e grandes) frustrações, tensões e sobrecargas ao longo do tempo.

Segundo González Rey et al. (2019), a situação narrada pela coordenadora pode ser compreendida à luz do conceito de configuração subjetiva da ação, entendido como um processo que emerge de modo situacional, no decorrer de atividades concretas. Nessa configuração, articulam-se sentidos subjetivos provenientes da história pessoal dos indivíduos envolvidos, das circunstâncias e acontecimentos presentes, bem como da subjetividade social do contexto e das relações que nele se estabelecem (GONZÁLEZ REY & MITJANS MARTINEZ, 2017; GONZÁLEZ REY et al., 2019).

No episódio entre a professora e a aluna, interpreta-se a partir do contexto que as ações dirigidas à estudante estão vinculadas aos sentidos subjetivos que se atualizam na professora naquele momento, sentidos subjetivos contraditórios nos quais emergem a raiva e o ímpeto de agressão, ainda que este não tenha se concretizado. Essa articulação evidencia como, na dinâmica escolar, a ação docente é constituída por configurações subjetivas sociais mais amplas que compõem o cotidiano institucional. Sobre a subjetividade social da escola, levanto algumas conjecturas e questionamentos acerca dos **tensionamentos e das possíveis violências** naturalizadas que atravessam a relação dos estudantes com os professores nesse espaço escolar.

A orientadora educacional trouxe uma problematização relacionada à questão das crianças e adolescentes neurodivergentes. Cabe destacar certo desconforto da professora ao não compreender por que essas crianças ocupam determinados espaços dentro da escola. Há um embate entre perspectivas sobre inclusão escolar onde são expressos sentidos subjetivos diversos e, muitas vezes, contraditórios sobre a questão da inclusão. A professora parece questionar a presença de alunos com determinadas dificuldades sem o suporte adequado, ao passo que a orientadora defende a permanência desses alunos como um direito e uma necessidade social. Esse tipo de conflito, comum em contextos de implementação de políticas inclusivas sem infraestrutura adequada, possivelmente expõe o professor a tensões éticas profundas: como garantir o direito de todos os alunos sem comprometer o próprio bem-estar e a qualidade do ensino? Questiono-me, ainda, se o episódio não destaca uma insuficiência de formação docente, ausência de políticas institucionais efetivas ou mesmo a carência de recursos pedagógicos e subjetivos que possibilitem aos professores lidarem com situações dessa natureza.

Em articulação com o trecho anterior, é possível construir o indicador de que a resposta institucional predominante frente a situações de desgaste e conflito tem sido o atestado médico seguido de afastamento, em detrimento de outros recursos institucionais mais pertinentes. Observa-se que, embora a professora busque suas colegas para compartilhar seu estado emocional e comentar o episódio, não parece existir um espaço dialógico capaz de acolher o docente e favorecer uma atuação mais estratégica, colaborativa e de corresponsabilização diante dessas situações de sofrimento e potenciais violências vivenciadas.

O comportamento da aluna descrito como debochado foi interpretado pela Coordenadora educacional como uma afronta pessoal. Esse contexto fundamenta a

construção do indicador de certa fragilidade dos vínculos pedagógicos. A frase da professora não é apenas uma queixa técnica, mas uma expressão de frustração emocional e de possível perda de sentido na ação docente. Esse tipo de situação parece gerar a sensação de que, apesar do esforço e da entrega, o trabalho não gera transformação real. Essa percepção pode ser devastadora para professores, que não se sentem valorizados na profissão e não encontram sentido na atuação profissional.

A partir da construção interpretativa realizada nesse subtópico, emergem dois indicadores centrais. O primeiro diz respeito ao uso recorrente e possivelmente excessivo do atestado médico como principal resposta institucional diante de situações de desgaste, conflito e sofrimento subjetivo, revelando a predominância de uma lógica de afastamento, em vez do acionamento de recursos institucionais mais adequados ao enfrentamento dessas situações. O segundo indicador refere-se à fragilidade dos vínculos pedagógicos em contextos marcados pela ausência de reconhecimento mútuo, o que contribui para a intensificação do mal-estar e para possíveis configurações de sofrimento subjetivo ao longo da trajetória de docentes. Os indicadores elaborados neste subtópico relacionados à subjetividade social da escola, aos tensionamentos e às possíveis violências naturalizadas que atravessam a relação entre estudantes e professores serão articulados à vulnerabilidade socioeconômica que caracteriza tanto parte do corpo discente quanto o território no qual a escola se insere. Em conjunto, esses indicadores constituirão uma via construtiva que encadeará e comporá a trama do modelo teórico.

5.1.2 – Violência escolar e sofrimento docente: a configuração subjetiva social marcada pela insegurança e vulnerabilidade

Tive a oportunidade de participar de reuniões de professores que aconteciam todas as quartas-feiras pela manhã. Em uma dessas reuniões, o tema que ocupou grande parte do encontro foi a violência no contexto escolar. Os relatos envolveram situações de violência entre alunos, episódios de confronto entre alunos e professores, bem como momentos de desequilíbrios praticados por pais de alunos direcionadas aos docentes. Ao longo da reunião, corroborou-se também a presença uma dificuldade recorrente de comunicação no interior da escola, atravessando as relações entre professores, gestão, alunos e famílias. Esse conjunto de tensões e impasses poderá ser mais bem compreendido a partir dos trechos apresentados a seguir, extraídos de momentos específicos dessas reuniões de professores.

A seguir, são trazidos alguns trechos referentes a uma reunião dos professores:

Supervisora disciplinar: você não tá entendendo isso daqui não...eu tenho mais de 30 anos de escola e é a primeira vez na minha vida que eu tenho vontade de ir embora. Eu acho que esses meninos...muito difícil a situação deles, essa geração em específico, junto com a dificuldade financeira que eles passam, os pais saem para trabalhar e eles ficam sozinhos para dar conta de tudo, deixa o mundo educar [...] eles moram praticamente em um assentamento, muita vulnerabilidade financeira [...] esses meninos se arrumam sozinhos, fazem comida, as vezes cuidam dos irmãos menores, não tem ninguém [...] não tem maturidade para isso. Eu como profissional eu me sinto impotente diante de questões que são maiores, eu já tentei de tudo [...] já tentei ajudar com assistência social, já conversei, já acolhi, muitos eu vejo um desenvolvimento, mas a maioria não [...]

Nesse contexto apresentado da supervisora e professora emergem sentidos subjetivos associados a um certo cansaço e impotência apontando para uma forma de desgaste emocional e profissional. Mesmo com extensa experiência profissional, a educadora demonstra que as atuais condições ultrapassam os limites do que ela já enfrentou ao longo da carreira, o que pode ser vinculado a sentido subjetivos associados a impotência e desencantamento com a prática pedagógica. A supervisora descreve uma realidade marcada pela pobreza, negligência involuntária dos pais (em razão do trabalho), e ausência de apoio familiar ou institucional. A partir do trecho cabe ponderar que essa escola atende uma população situada em região de alta vulnerabilidade socioeconômica. Pontua-se que o mal-estar frequentemente mencionado pelos docentes está vinculado a processos macrossociais que precisam ser considerados, pois transcendem a dimensão estritamente institucional da escola, ainda que sobre eles a escola exerça alguma incidência. A dimensão macrossocial refere-se às formas dominantes de organização do sistema de atividades de uma sociedade em determinada época, inscritas em suas instituições, sistemas simbólicos, meios de comunicação, modos de produção e de circulação de bens materiais e culturais. Trata-se de uma esfera que delimita ainda que não determine os espaços simbólicos de subjetivação dos grupos e dos indivíduos (Goulart, 2025).

A expressão “eles moram praticamente em um assentamento” aponta para a vivência em áreas de ocupação que passam por vulnerabilidades, com acesso limitado a direitos básicos. Essas condições socioeconômicas de acordo com o seu relato impactam o comportamento, a aprendizagem e a convivência no espaço escolar. É possível conjecturar que essa situação de vulnerabilidade dos discentes compõe um quadro ainda mais desafiador para os profissionais da escola. A profissional tenta atuar para além do

papel formal de educadora, assumindo funções assistenciais, de cuidado e de escuta, práticas que revelam a multifuncionalidade exigida dos profissionais da educação, mas sem o devido suporte técnico e institucional.

Pontua-se que a reflexão desenvolvida no primeiro tópico, relativa à subjetividade social da escola, com seus tensionamentos e possíveis violências naturalizadas que atravessam a relação entre estudantes e professores, articula-se diretamente com a vulnerabilidade socioeconômica que marca tanto esses alunos quanto o território em que a escola está inserida. A sensação de impotência percebida e vivida pela professora se articula de modo preponderante com essas condições macrosociais, evidenciando como as limitações socioeconômicas do contexto escolar repercutem na dinâmica institucional, nos modos de relação e na produção subjetiva do sofrimento docente. A vontade de ir embora, bem como contexto acima citado convergem para afirmar que existem **limites estruturais da escola pública diante das demandas sociais complexas, articulado ao indicador anteriormente elaborado sobre a possível naturalização da violência nesse contexto escolar.**

Professor G: Eu já estou na Secretaria de Educação há muito tempo, só que, ao contrário dos outros professores, eu não trabalhei dez anos em um lugar só; já passei por vários. Qual é a minha visão em relação a essa escola? Cada escola é uma realidade social diferente. Aqui a gente atende a uma realidade social que é a realidade da 26 de setembro: pessoas pobres, sem instrução, pouca formação, pouco capital cultural. Aqui a gente não tem classe média; aqui é D e E. O salário é mínimo, até dois salários-mínimos, e olhe lá. [...] Eu acho que todo ano a gente devia fazer um formulário sociocultural com os alunos. [...] Aqui há casos de violência doméstica, alcoolismo... [...] eu acredito que essa comunidade é pior para as professoras do que para os professores. [...]

O Professor G posiciona-se como um profissional experiente dentro da Secretaria de Educação, com trajetória marcada pela mobilidade entre diferentes escolas. Essa mobilidade amplia sua percepção das diferenças socioespaciais e culturais que caracterizam o sistema público de ensino. O relato parte de uma autoidentificação institucional e de algum distanciamento relacional. Ressalta-se, portanto, em consonância com trechos anteriores a articulação entre o mal-estar dos professores e o contexto de desigualdade e vulnerabilidade social no qual a escola está inserida.

A seguir mais um trecho de fala que ocorreu em mais uma reunião de Coordenação. O Diretor pediu a palavra para tentar dar um retorno e uma apaziguada nos ânimos, uma vez que os professores estavam bem insatisfeitos na reunião, desanimados e alguns indignados com o desrespeito dos alunos.

Diretor: eu percebo muita gente angustiada com a questão disciplinar da escola. A gente tem tido muito problema, muita dificuldade mesmo, muito embate com professor, muita falta de respeito [...] essa não era nossa prática de chamar a polícia, mas a gente tem tido algumas situações bem feias [...]. Na última semana a gente teve uma briga generalizada no vespertino que envolveu os alunos X, Y, W, T e mais a A.C [...], agora eu digo que as providências têm sido tomadas. Eu quero que vocês entendam que a gente precisa seguir um protocolo, a gente não pode simplesmente mandar o menino embora e expulsar o aluno, até por que esse é um processo demorado, complicado e que se volta contra a escola se não tiver tudo muito bem amarrado [...] tem advertência oral, escrita, suspensão e expulsão [...] os meninos em geral tem banalizado isso, ah não deu nada não [...] mas deu sim [...] para eu fazer a transferência do menino depois, eu tenho que ter passado por um processo [...]

O diretor inicia sua fala reconhecendo o aumento da angústia entre os profissionais da escola, especialmente diante das questões disciplinares. Esse trecho aponta para a crise da autoridade pedagógica e a crescente percepção de descontrole em relação à gestão da convivência escolar. De acordo com o trecho os conflitos mencionados não se limitam a pequenos incidentes, mas incluem situações que requerem intervenção policial, o que demonstra o grau de gravidade e ruptura nos vínculos escolares. Isso supostamente desloca o mandato social da escola orientado à educação e formação cidadã para um lugar onde ocorrem episódios de violência que afetam diretamente o bem-estar de toda a comunidade escolar, especialmente os docentes. Enfatiza-se que esse contexto de violência nessa escola, pode ser articulado ao indicador anteriormente construído sobre a fragilidade de vínculos pedagógicos e da relação professor-aluno, sobretudo pela naturalização das violências entre estudantes e direcionadas aos professores. É possível articular esse trecho ao anterior, que trata da precarização das condições vivenciadas por alguns alunos fora do espaço escolar, em suas famílias. A ausência de vínculos socioafetivos cotidianos estáveis nos contextos de vida dos adolescentes pode influenciar a forma como esses estudantes percebem o professor enquanto figura de autoridade dentro da escola.

A fala do diretor também expressa a tensão vivida pela gestão escolar, que precisa equilibrar exigências legais, pressões institucionais e demandas emocionais dos professores e da comunidade. Ele explicita uma mudança de postura forçada pelas circunstâncias, o que pode ser conjecturado como um indício de esvaziamento de recursos institucionais e do limite da escola como espaço autônomo de resolução de conflitos. A violência também parece figurar como parte da rotina que os profissionais da educação vivenciam de forma recorrente, nesta escola.

É possível notar a tentativa da direção de manter a legitimidade institucional diante de um corpo docente que, frente a escalada dos conflitos, pode se sentir desamparado, desautorizado e ameaçado. Aponta-se também a partir da fala do Diretor permite a construção do indicador da emergência de sentidos subjetivos que se organizam na postura cética e pessimista diante de possíveis soluções para a questão da violência e do desrespeito reiterado vivenciados na escola. Outro ponto chama atenção: diante do esgotamento docente, o discurso na escola passa a girar quase exclusivamente em torno de processos disciplinares e sanções relacionadas à indisciplina e ao desrespeito dos alunos, incluindo expulsões. Esse movimento expressa como a lógica punitiva tem se sobreposto às discussões pedagógicas.

Nesse momento específico das reuniões de coordenação, é possível construir, entre os professores, o indicador de ceticismo e pessimismo, associados a possibilidades de mudança no ambiente escolar. Tal movimento cético é ratificado ao testemunhar as frequentes expressões dos professores nas reuniões pedagógicas, posturas de desalento como: olhar distanciado, professores implicados em outros afazeres como mexer no celular; conversas paralelas, observo que alguns alunos são representados, no discurso institucional como “problemáticos”, há um cansaço evidente diante da recorrência de situações de desrespeito e discussões, brigas e deboches dirigidos pelos estudantes aos docentes. Percebo e sinto alguns professores acuados e se percebendo sem recursos subjetivos para lidar com a questão. É possível que tais episódios, reiterados no cotidiano escolar, minem progressivamente a vontade e a disposição do professor em atuar profissionalmente.

Coordenadora educacional: O fulano (professor) viu a aluna W socando a menina, a gente conversou com ela e ela falou que estava só separando a briga. Mentira!

Professor: se aquilo for separar...ela segurou no pescoço da menina e meteu vários socos [...]

Coordenadora Educacional: a sua fala foi o que salvou, por que ela contou outra história [...]

Professor: mas ela já foi expulsa?

Coordenadora Educacional: ela chorou, fez um drama, negou a agressão [...]

Supervisora disciplinar: a mãe dela veio disse que ela é mentirosa, mente mesmo muito [...] eu nunca vi isso, eu e a professora a gente ficou olhando a mãe falar sem saber o que dizer [...] tem 14 anos, se você receber os pais, conversar com eles, você entende muito do comportamento dos filhos [...]

O trecho inicia com uma situação concreta de violência física entre estudantes, presenciada por um professor e discutida por diferentes membros da equipe escolar. O episódio relatado é representativo de um contexto escolar marcado por episódios de agressividade, que frequentemente colocam o docente em posição de testemunha, mediador ou até mesmo “juiz” de conflitos. Nesse caso, o professor é chamado a validar ou desmentir a narrativa da aluna, função que ultrapassa seu papel pedagógico. Essa exigência de posicionamento diante de conflitos interpessoais entre estudantes, mais uma atribuição desempenhada pelo professor, pode contribuir para a intensificação do mal-estar vivenciado pelos professores e fazer parte de contextos de sofrimento subjetivo no contexto escolar.

Algumas ideias, conjecturas e indicadores levantados até o presente momento merecem destaque. Em primeiro lugar, argumenta-se em articulação com os trechos anteriores que **a subjetividade social dessa escola é marcada por um contexto laboral caracterizado pela desvalorização profissional, pela sobrecarga de trabalho, pela violência e por um cenário escolar atravessado pela desigualdade e pela vulnerabilidade socioeconômica**, além de múltiplas frustrações relacionadas à própria função educativa da escola. Esse acúmulo de tensões e exigências produz um cansaço generalizado entre os docentes, o qual, como já apontado anteriormente, frequentemente se desdobra em afastamentos sucessivos. **Tais afastamentos parecem ocorrer, em certa medida, dentro de uma lógica de instrumentalização dos laudos, dinâmica que se perpetua de forma recorrente nessa escola.** A partir dos pontos levantados, demonstra-se que o sofrimento docente ainda é, muitas vezes, configurado por uma ótica individualizante e patologizante, que desconsidera as dimensões sociais, institucionais na produção desse sofrimento subjetivo. Há ainda a possibilidade de articular esse contexto à fragilidade dos vínculos e a um certo compartilhamento do esgotamento das possibilidades educativas diante das situações desafiadoras vivenciadas no cotidiano escolar.

A reflexão trazida pela supervisora disciplinar sugere que as ações dos estudantes muitas vezes estão articuladas por uma produção subjetiva alimentada em situações vividas no ambiente doméstico, indicando que os docentes e demais profissionais da escola se veem diante de questões sociais que transbordam para o espaço escolar, sem que haja, necessariamente, dispositivos institucionais que deem conta dessa complexidade.

Durante o intervalo em um dos momentos de descanso e troca entre os professores, estabeleci um diálogo com um professor de português. Foi interessante acompanhar o seu desabafo e o relato de sua trajetória na docência, constituindo um momento particularmente rico para a pesquisa.

Professor T: Tenho 32 anos de docência, sou professor de Português [...] principalmente, as condições de trabalho são bem difíceis. Ontem mesmo eu tive um desgaste aqui na escola. A estrutura da escola não é suficiente para fazer com que os estudantes sejam conscientes das responsabilidades deles. Eu tive um estudante que entrou 15 minutos depois de a aula começar, não me pediu licença. Eu, para não me desgastar com o estudante porque ele é traficante de drogas nem olhei. Pensei: deixa ele. Ele sentou de costas para mim e começou a me atrapalhar [...] eu perguntei para ele por que não entregou as tarefas ele estava com zero nas disciplinas e ele respondeu: “Porque eu optei por tirar zero com você nesse bimestre.” [...] Ok, só que você está me atrapalhando. E aí ele falou assim: “Você vai continuar falando merda?” [...] Eu disse: “Eu quero que você saia da minha aula.” Eu não tive uma pessoa do apoio para retirar esse estudante.

Pesquisadora: Quem seria essa pessoa?

Professor T: Primeiramente, a maior autoridade da escola, que seria o diretor [...] teria que ter alguém com pulso, com disciplina, alguém que colocasse esses alunos no lugar. A polícia está aqui hoje, mas nós, professores, somos obrigados a aguentar esse tipo de coisa. Eu sei que vou passar 20 dias sem ver a PM.

Pesquisadora: Você acredita que precisa do policial na escola para conseguir ser respeitado?

Professor T: Sim. O respeito em relação ao professor acabou. Eu sou pai de família, tenho meus filhos meus filhos não são assim, são respeitosos. Eu fui diretor de escola por 8 anos, de ensino médio, e nunca fui desrespeitado por aluno [...] aqui está faltando autoridade, condição de trabalho.

A abertura da fala do professor reforça que se trata de um profissional com longa trajetória, o que confere peso à sua percepção de que as condições atuais representam uma ruptura significativa com aquilo que viveu anteriormente. A ideia de que “o respeito em relação ao professor acabou” não deve ser lida como um dado absoluto, mas como uma mudança paulatina nas dinâmicas de autoridade escolar percebida por ele, especialmente quando contrastada com seu tempo como diretor e com a criação de seus próprios filhos. Essa percepção do professor é relevante para a pesquisa justamente por expressar o deslocamento do seu lugar simbólico na estrutura escolar e social contemporânea fenômeno apontado por diversos autores como uma das raízes do sofrimento docente. O relato do professor remete à ideia desenvolvida por Fanizzi (2023) sobre a precarização simbólica do docente e o lugar que atualmente ocupa na sociedade. Destaco ainda, outra dimensão dessa escola que é marcada por um contexto de vulnerabilidade. Ela ocupa um território geográfico marcado por, com inúmeras fragilidades que atravessam o cotidiano

desses estudantes, bem como o das famílias às quais eles pertencem. Isso também se transforma em enorme desafio para os profissionais da educação.

O episódio envolvendo o aluno identificado como “traficante de drogas” representa a presença concreta da violência no cotidiano da escola pública, que não é apenas simbólica, mas física, verbal e macrosocial. A fala do professor ressoa a outras falas já trazidas nesse eixo, em outros momentos. A reação do professor demonstra uma estratégia de autopreservação diante de uma ameaça percebida, e ilustra o nível de vulnerabilidade ao qual o professor está exposto. O desrespeito do aluno aponta para uma possível inversão da lógica disciplinar: o professor, historicamente visto como detentor da autoridade e do saber, é agora alvo de agressões e deslegitimação pública em sala de aula. O episódio narrado associado a outros episódios de violência nessa escola, podem contribuir para que os docentes se sintam ansiosos, que não se sintam seguros na escola, sensação de impotência e perda de sentido do trabalho. O episódio relatado dialoga com situações, tanto recentes quanto pretéritas, amplamente veiculadas na esfera pública, nas quais docentes têm sido alvo de diferentes formas de violência por parte de estudantes, familiares ou até mesmo de colegas no contexto escolar. Tal recorrência indica que se trata de um fenômeno de maior amplitude, que extrapola o caso específico da escola aqui investigada.

A queixa do professor sinaliza a fragilidade da estrutura de apoio à docência dentro da escola, expressando um modelo que delega ao professor não apenas o ensino, mas também o um possível enfrentamento solitário de situações-limite. Ao se referir à “autoridade da escola” como ausente, o professor sugere um vácuo organizacional que amplia sua sensação de abandono e solidão. Esse tipo de estrutura precária contribui para o mal-estar desse professor ou ainda dependendo da intensidade um sofrimento subjetivo, pois o professor se vê incapaz de cumprir sua função de educador em um ambiente que não garante condições mínimas para isso físicas, humanas ou simbólicas.

Outro ponto na fala do professor chama atenção que é a defesa da presença constante da Polícia Militar na escola, aponta para um movimento de judicialização e securitização da escola, que passa a depender de agentes externos para manter a ordem. O professor acredita que apenas a presença policial garantiria seu respeito como educador, o que traduz uma crise profunda nas relações de autoridade e reconhecimento no espaço escolar, bem como do próprio papel educativo da escola, especialmente se entendido como um espaço dialógico orientado ao desenvolvimento subjetivo. Ainda que essa

percepção de necessidade policial seja controversa em termos pedagógicos e de direitos humanos, ela não deve ser desqualificada. A seguir encontra-se mais um trecho de um diálogo ocorrido durante o intervalo dos professores:

Professor T: Se eu sei que o aluno trafica drogas, ele vem para a escola não para estudar, e sim para “trabalhar”, vem vender. Ele opta por tirar zero. Aqui é o ambiente de trabalho dele, e eu sou obrigado a ganhar mal. Eu imprimo na minha impressora, eu compro o papel, gasto minha tinta porque a escola não tem como bancar as minhas necessidades para trabalhar. Eu compro meu pincel. Eu estou pagando para trabalhar e ainda sou obrigado a conviver diariamente com traficante e drogas dentro da escola? O que me adocece é isso. Ontem eu cheguei em casa e falei com minha esposa: “Olha, daqui a pouco eu vou ter que me afastar.” [...] Ontem eu me senti ameaçado. Todo mundo falou: “Olha, cuidado que esse cara é traficante.” Ele deve ter uns 16 anos [...] isso adocece. Você está dentro de uma escola em que os apoios que você precisaria ter não são suficientes para que você consiga fazer o seu trabalho [...] **Pesquisadora:** Como você fazia quando era diretor?

Professor T: Ah, eu fazia... Como diretor a professora que trabalha comigo aqui era minha vice-diretora a gente fazia de tudo para que os professores não adoecessem por essas coisas que eu estou apontando [...] A gente fazia acontecer, assumia riscos. Eu alugava quadra de esporte para ter dinheiro para bancar as necessidades dos professores, eu negociava. Tinha muito material para atender os professores [...], mas essas negociações e esse pensar constante sobre como resolver as questões para blindar os professores começou a me fazer mal. Aí eu falei: “Não dá mais.” Essa necessidade de fazer as coisas acontecerem... Tanto que a minha escola era referência o Médio III da escola “X”.

A queixa do professor sobre precisar comprar material com recursos próprios denuncia uma realidade amplamente presente na escola pública: a transferência dos custos operacionais da instituição para o trabalhador. Isso aponta para um processo de invisibilização e desvalorização do trabalho docente, pois a escola frequentemente não oferece os meios básicos para o exercício da função pedagógica. A presença de um estudante que, segundo o professor, tem outros objetivos no espaço escolar, introduz um elemento de medo constante presente no exercício profissional. Pode-se elaborar a partir da frase “ontem eu me senti ameaçado” a construção do indicador relativo à manifestação de sentidos subjetivos associados a uma percepção clara de risco físico, o que modifica radicalmente a escola enquanto espaço educativo para território de risco.

Esse medo não é apenas individual. Ele se articula a outras expressões como por falas coletivas “Todo mundo falou: cuidado com esse cara”, o que possivelmente cria um clima generalizado de insegurança. Situações como essa não são apenas desestabilizadoras no cotidiano imediato, mas vão se organizando a partir de uma lógica

configuracional, sobre a saúde mental do professor como percebido na fala anterior: “Daqui a pouco vou ter que me afastar”. A partir dos pontos apresentados, ressalta-se como esses processos vão se configurando subjetivamente. Dificuldades de infraestrutura, fragilização dos vínculos, desautorização do docente, exposição à violência e precarização simbólica passam a se articular, comprometendo o desenvolvimento de recursos subjetivos individuais e coletivos necessários para produzir alternativas. Esse tecido de tensões consolida um processo de mal-estar que, aos poucos, torna-se dominante, a ponto de que a saída mais plausível percebida pelo professor passa a ser o atestado.

Ressalta-se a ideia, construída nos trechos analisados, de uma fragilidade nos parâmetros civilizatórios, sobretudo em contextos nos quais esses adolescentes historicamente não encontram tais referências seja no âmbito familiar, seja nas demais instituições que os atravessam. Diante disso, aponta-se para a emergência de uma moralização da questão, que costuma incorrer em dois extremos: a culpabilização das famílias e, como solução pretensamente eficaz, a defesa da militarização das escolas.

Nota-se, ainda, que muitos professores dessa instituição parecem convergir na produção de sentidos subjetivos associados à sobrecarga, ao isolamento e à carência institucional, elementos que dificultam a construção de respostas mais articuladas e estratégicas frente a demandas que se mostram profundamente complexas. Tal linha argumentativa converge para uma configuração subjetiva social do sofrimento docente permeada pela apatia, pela sensação de abandono institucional, pela desesperança, pela constante insegurança sentida e simbolizada pelos professores; ou seja, por uma configuração de sofrimento que se organiza a partir da vulnerabilidade que atravessa esse espaço social escolar, da escassez de recursos também presente e dos reiterados episódios de diversas formas de violência que compõem esse tecido social.

Nesse sentido, é possível avançar na construção de uma hipótese mais abrangente ao articular os indicadores identificados no primeiro subtópico a esse contexto. Nesse cenário, o primeiro indicador que trata do uso recorrente e possivelmente excessivo do atestado médico como principal resposta institucional diante de situações de desgaste, conflito e mal-estar ou ainda, potencial sofrimento subjetivo reforça a predominância de uma lógica de afastamento que, em vez de mobilizar recursos institucionais pertinentes, acaba por intensificar o sentimento de abandono e a percepção de que não há suporte efetivo para enfrentar tais desafios. O segundo indicador encontrado foi a fragilidade dos

vínculos pedagógicos em contextos marcados pela ausência de reconhecimento mútuo contribui diretamente para o aprofundamento desses sentidos de isolamento e para a erosão das relações profissionais que poderiam funcionar como suporte mútuo e como espaço de colaboração simbólico e emocional. Assim, ambos os indicadores **convergem para a compreensão de aspectos da subjetividade social da escola que potencializam a expressão do sofrimento subjetivo de docentes. Ainda que as informações até aqui analisadas, não indiquem especificamente quadros de sofrimento subjetivo propriamente dito, mas apontam para um mal-estar docente atravessado por apatia, desesperança, sensação permanente de insegurança e vulnerabilidade, em um espaço escolar marcado tanto pela escassez de recursos materiais e subjetivos, quanto pela recorrência de episódios de violência que constituem esse tecido social.**

A partir dos relatos dos professores, é possível construir uma linha argumentativa na qual **a produção subjetiva organizada por uma subjetividade social da escola, que pode ser articulada a ideia desenvolvida nesta dissertação da submissão subjetiva, tal submissão não se restringe a uma resignação passiva; trata-se nesse sentido, de uma forma de adesão constrangida às lógicas institucionais dominantes,** que operam muitas vezes pela indiferença da gestão, pela gerencialização das decisões e pela invisibilização das dimensões humanas do trabalho. Diante desses tensionamentos reiterados, os docentes em sua maioria, nesta Instituição não encontram espaço simbólico nem institucional para a mobilização de recursos subjetivos capazes de sustentar um desenvolvimento autônomo e subjetivo frente aos desafios cotidianos da profissão.

Ressalta-se, contudo, que nem todo mundo que está em um processo de produção subjetiva submetida a uma lógica institucional encontra-se necessariamente em mal-estar ou sofrimento subjetivo. Há servidores, na área da Educação e fora dela, que por exemplo, atendem a uma lógica burocratizada, alienada, tecnocrática e alheia às questões do grupo justamente por não se sentirem parte pertencente ao todo, por não encontrarem sentido naquilo que realizam. Há, dessa forma, um desinvestimento afetivo, uma falta de implicação, que pode ou não culminar em sofrimento.

Vale salientar que, embora esses aspectos estejam presentes na subjetividade social da escola pesquisada, eles não possuem caráter totalizante. Trata-se de uma instituição fortemente marcada por características articuladas ao público que a constitui, porém tal configuração não pode ser automaticamente estendida a todas as escolas públicas. Ainda que esses elementos sejam dominantes no contexto específico

investigado, isso não implica que representem a realidade de outros espaços escolares. Torna-se, portanto, fundamental explicitar essa reflexão, a fim de evitar generalizações precipitadas, reconhecendo a singularidade das dinâmicas institucionais analisadas.

Os diálogos demonstram como os docentes, inseridos em uma trama marcada por um tecido social de tensões institucionais, são conduzidos a uma forma de acomodação subjetiva que não decorre de escolha, mas de limitações desafiadoras, sentem dificuldade para abrir novas possibilidades. Esse processo articula uma subjetividade social na qual o sofrimento docente é naturalizado produzindo um cenário no qual o professor tem seus recursos subjetivos progressivamente minados. Aliada a essa ideia, algo que chama a atenção e que pode ser construído, alinhado à hipótese é a perspectiva individualista, de caráter naturalizante, com que possivelmente marca subjetividade social dessa escola.

Assim, o que se orchestra é um contexto no qual o trabalhador é convocado a se ajustar a condições que fragilizam sua potência de ação, restringem sua capacidade de elaborar afetos e aprofundam a experiência de sofrimento. A submissão subjetiva, nesse contexto, emerge como efeito e, simultaneamente, como mantenedora de uma lógica institucional que limita a emergência de novos sentidos para o trabalho docente, dificultando que o indivíduo encontre vias de criação, reconstrução ou resistência, condição essa que não deve assumir um caráter determinista, fatalista.

Enfatiza-se, contudo, o indivíduo que atravessa um processo **de sofrimento subjetivo** que o paralisa, não está aprisionado a uma condição estática ou imutável, tampouco a subjetividade social da escola. Essa dinâmica é produzida e organizada em um contexto específico da vida daquela pessoa, correspondendo a uma forma de subjetivação situada. Ainda assim, mesmo atravessada pelo sofrimento, ela pode abrir vias, possibilitar alternativas e gerar recursos capazes de sustentar processos de desenvolvimento subjetivo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; ROSSATO; GOULART, 2017b).

5.1.3 – Crítica, impotência e desmobilização: a problematização da erosão dos vínculos coletivos na docência pública

Os diálogos reunidos neste subtópico discorrem sobre a forma como os docentes e corpo administrativo têm construído produções subjetivas marcadas por frustração, descrédito e certo desencanto diante das instâncias coletivas de participação como

conselhos escolares, paralisações, sindicatos e conselhos de classe. As falas de alguns professores apontam uma perda de confiança na eficácia dessas estruturas.

Logo nos primeiros dias de campo, fui apresentada a parte da equipe administrativa. Durante uma conversa no intervalo, um funcionário do administrativo compartilhou algumas perspectivas sobre possíveis soluções para questões que, segundo ele, dizem respeito à forma como o professor é tratado e ao lugar que ocupa na sociedade. Inicialmente, a troca ocorreu entre nós três: ele, eu e a orientadora educacional acompanhando o diálogo. Um trecho específico chamou atenção:

Administrativo (SE): A solução que eu vejo é só uma: [...] quer ver uma coisa? Polícia Militar ganha bem. Por quê? Porque a classe se uniu e colocou um deputado na casa um distrital e um federal. Na saúde? Saúde tá ganhando bem. Administrativo pelo menos, o inicial, tá perto de 10.000 e aposentando com 20. Colocaram gente da categoria lá e a situação já tá mudando. Daí eu tenho um monte de petista lá, fazendo o quê? Todo mundo vai lá, se mete em sindicato... bando de trouxa! Mas eu ainda não vi ninguém levantar a bandeira do professor. Eu não vi ninguém. Não tem! Bora para os bombeiros? Categoria de bombeiro, que é menor que a dos professores, conseguiu eleger um bombeiro. Entendeu? Ganham bem? Ganham! Bora para a Polícia Civil? Que não paga nem o plano de saúde só paga a coparticipação, se usar. Polícia Civil... o presidente da Câmara é pela Polícia Civil. Tem solução? Tem! Enquanto isso, fica um monte de professor batendo cabeça e brigando por causa de sindicato. É uma escolha. Ninguém se une pra falar: “Bora botar lá um nosso?” Bora! Não tem resultado.

O trecho anterior permite a construção do indicador de sentidos subjetivos relacionados a frustração e desencanto com a realidade política e profissional vivida pelos docentes da rede pública. O tom do funcionário é crítico, sarcástico e, por vezes, ofensivo, especialmente ao se referir a colegas professores, sindicatos e militantes políticos. A partir do contexto proveniente da situação apresentada na fala, torna-se possível articulá-lo a outras construções já realizadas como à dimensão macrossocial política e aos limites estruturais que atravessam a escola pública, especialmente no que diz respeito à desvalorização do profissional da educação. Observa-se, assim, a forma como esse profissional é socialmente representado, frequentemente não sendo levado em consideração, no âmbito das garantias de direitos e da própria prestação de serviços.

O conteúdo expressa a percepção de que os docentes não conseguem avançar em suas pautas por estarem divididos, enfraquecidos e presos a disputas ideológicas dentro dos sindicatos. O funcionário critica diretamente a atuação sindical e desqualifica colegas por se engajarem nessas instâncias, revelando uma visão marcada pela decepção com os instrumentos tradicionais de luta da categoria.

O trecho é valioso como fonte primária para compreender uma dimensão importante do sofrimento docente: a percepção de abandono político e a impotência diante da falta de representatividade. Na fala do profissional é possível articular a emergência de uma sensação de isolamento e desamparo, agravada pela comparação com outras categorias que, segundo ele, obtiveram êxito por meio de articulações políticas bem-sucedidas. Esse sentimento de frustração pode ser lido como uma expressão de um incomodo sobre temas políticos, em que a ausência de voz e poder coletivo acentua o mal-estar individual e coletivo dos professores. A crítica aos sindicatos e a desqualificação dos colegas também pode ser interpretada como um sintoma da fragmentação da identidade profissional e da perda de confiança nos mecanismos tradicionais de luta. A partir do contexto apresentado pode-se pensar sobre uma possível crise de pertencimento coletivo, em que a falta de coesão e representatividade se converte em ressentimento e descrença, afetando diretamente a capacidade da categoria de se mobilizar de forma eficaz.

O trecho é construído a partir de um diálogo entre a pesquisadora, uma professora recém-chegada do RJ e uma orientadora educacional do DF.

Professora (RJ): Aqui eu acho horrível... Poxa, cheguei na unidade escolar e só saí a pedido... No Rio é muito diferente, poxa! Ficar rodando feito peru aqui nesse GDF... Eu acho isso ridículo, sabe? Eu acho isso ridículo... No Rio, eu estava há 15 anos numa mesma escola tanto que o vínculo é muito diferente. Agora aqui eu não posso... Eu sou cedida, eu tenho que ficar rodando feito peru... No Rio houve uma mobilização dos alunos por causa do calor das salas igual aqui. A pressão baixando direto por causa do calor... Não tem ar-condicionado, nem ventilador tem! Os alunos sentaram no chão, nenhum professor passou até resolverem. Eu só sei que resolveram.

Orientadora Educacional: Você acha que aqui falta mobilização?
Professora (RJ): Acho que aqui falta muita coisa. Principalmente o sindicato muito fraco, manipulador... Eu cheguei aqui em 2022... Teve uma greve aí que terminou muito mal. O sindicato foi lá, eu fiquei observando, não falei muito... Sabe aquela coisa: "na casa dos outros a gente não se mete". Nessa greve, tudo aconteceu. Eu achei ridículo, professor indo para lá reivindicar... e eles chamaram a polícia! Que absurdo é esse, gente? Cadê o sindicato para dialogar com o professor? A categoria até onde eu fiquei sabendo não queria acabar com a greve, não, né? Aí eles chamaram a polícia... Foi o sindicato que chamou! Tinha gente lá no ato, a gente recebia tudo nos grupos.

Orientadora Educacional: Eu fiz uma questão pelo WhatsApp para todos se desvincularem do sindicato. Eu me desvinculei e falei: "Isso não nos representa."

O relato é informal, mas muito rico em elementos de representação simbólica em relação ao tratamento dado à categoria. A docente compartilha sua experiência com

rotatividade, condições de trabalho difíceis e uma percepção de **desmobilização coletiva**, indicando frustrações e um sentimento de **desamparo institucional**. Articula-se sentidos subjetivos de desconfiança e ruptura com as estruturas de representação, o que expressa um vazio de mediação institucional entre professores e o sistema de gestão pública. Essa percepção de traição e manipulação política agrava o sentimento de abandono, o que integra e alimenta expressões de mal-estar presentes na subjetividade social da escola articulada à sensação de não pertencimento desses profissionais, agora sem canais legítimos de expressão. A fala aponta para um processo de autocensura e alienação, comum em ambientes onde há medo ou insegurança institucional.

Ressalta-se que a crítica direcionada ao sindicato não foi isolada, corroborada pela orientadora educacional e anteriormente levantada por um profissional do setor administrativo, sinaliza um possível indicador de descontentamento e insatisfação da categoria diante das ações desempenhadas pela entidade sindical. O sindicato, simbolicamente, representa um braço protetor da categoria. Ele deveria funcionar como um apoio, um suporte entre o sofrimento do profissional da educação e a luta coletiva, ou seja, transformar esse possível mal-estar ou sofrimento subjetivo docente em demanda política. Possivelmente quando essa referência sindical falha ou é pervertida, o docente sente que o seu mal-estar ou sofrimento possivelmente não encontra tradução social, não é legitimado na sua dor. A experiência de exploração, desvalorização ou abandono que ele vive no cotidiano não é reconhecida. Contudo, é sumamente necessário destacar que o sofrimento docente não se reduz a uma dimensão política; esta é apenas uma dentre múltiplas camadas que o atravessam.

Professora RJ: Lá no Rio é o código 61, é direito de greve; aqui não tem isso. Eu acho que tem que mudar quando tiver eleição, fazer uma chapa boa e trocar isso. Lá no RJ, quando nego não presta, tira logo! Não enrola, não. Nunca vi na minha vida o professor, estando presente em uma greve, o professor presente não ser considerado aula [...] daí, o que aconteceu? O sindicato, um dia depois, quando a escola foi aberta, no dia 9 de junho, todo mundo voltou. Quem quis voltar, voltou 95 por cento.

A fala da participante apresenta uma comparação entre contextos institucionais (Rio de Janeiro e DF), articulando sua experiência com o direito de greve e as condições de atuação docente. Interpreta-se, a partir da fala da professora oriunda do Rio de Janeiro, que o espaço escolar já se apresenta para ela atravessado por algum mal-estar pelo, tal como se evidencia na forma como se refere à escola. Ao comparar sua experiência no Rio de Janeiro com a vivenciada no Distrito Federal, a professora mobiliza uma série de

apontamentos constituídos por sentidos subjetivos relacionados à falta de perspectiva de mudança, à ausência de mobilização e a problemas vinculados ao sindicato. Ressalta-se, contudo, que o contexto descrito pela professora no Rio de Janeiro, embora igualmente atravessado por desafios, pode ser compreendido também como uma abertura para processos de mudança no contexto do Distrito Federal. Trata-se de um cenário marcado por tensionamentos que, a partir da crise, podem favorecer a emergência de novas possibilidades de vias alternativas de subjetivação.

O ponto central, contudo, é que essa configuração subjetiva individual já constituída pela dor e pelo mal-estar passa a alimentar, juntamente com outros docentes, uma configuração subjetiva social no interior da escola, derivada tanto de suas vivências no contexto atual quanto das experiências acumuladas no Rio de Janeiro. Esse percurso reflexivo é relevante para compreender a expressão dessa professora e a forma como ela significa seu lugar enquanto profissional da educação, bem como a forma como ela alimenta as produções subjetivas nessa escola.

Ainda sobre a questão da mobilização coletiva, é possível tecer alguns comentários e reflexões a partir de um diálogo ocorrido durante um café na sala dos professores. Conversei com um docente que se mostrou disposto e aberto ao diálogo sobre questões que considera relevantes, mas que, segundo ele, não vêm sendo efetivamente implementadas na escola.

Pesquisadora: Você falou mais cedo que já participou de um conselho, já foi integrante de um conselho escolar em outra escola. Aquilo que vocês apresentavam como propostas, algumas eram implementadas?

Professor NG: Sim, mas nem todas [...] foram dois anos dentro desse conselho. Era assim: elege-se a gestão composta por professores [...]

Pesquisadora: Hoje, como você enxerga essa participação? Do jeito que você começou nesse conselho, você terminou? No sentido de esperanças, vontade e desejo de mudança.

Professor NG: Olha, eu continuo acreditando que os conselhos são importantes. [...] A questão é a efetividade das propostas. As pessoas se sentem vigiadas, acuadas com a presença de um conselho. Se você me perguntar: “Aqui tem conselho?” Eu não sei responder. Se tem, eu nunca vi e nem participo.

O relato do Professor NG aborda sua experiência de participação em conselhos escolares, instâncias que, em teoria, representam espaços de gestão democrática e corresponsabilidade institucional. No entanto, a partir do relato é possível construir um indicador articulado a outros trechos trazidos nesse subtópico sobre

descontinuidade, desencanto e distanciamento entre o ideal de participação e a realidade vivida. Esse movimento da crença à descrença é indicativo de incômodo com questões éticas e políticas, típico de contextos em que o professor percebe a limitação de sua voz e o enfraquecimento da coletividade. O participante inicia reconhecendo a parcial efetividade das propostas e a limitação estrutural dos espaços de decisão. A menção ao tempo (“dois anos”) evidencia possível persistência e comprometimento, mas também sugere um percurso que terminou em fadiga política.

Há um movimento ambíguo entre esperança e desilusão. O professor mantém a crença na importância dos conselhos, mas reconhece sua ineficácia prática. Esse contraste é apresentado, no qual o indivíduo percebe a distância entre o valor simbólico do trabalho e a realidade institucional que o impede de concretizá-lo. O discurso carrega um tom de resistência residual o desejo de acreditar no ideal, mesmo quando a experiência demonstra o contrário. O conselho, que deveria funcionar como espaço de diálogo, é representado como instrumento de controle e intimidação. Essa inversão simbólica contribui possivelmente para autocensura e retraimento coletivo, rompendo o elo entre participação e emancipação.

É possível retomar parte da hipótese anteriormente construída no que tange ao o enfraquecimento das relações. Ressalta-se que possivelmente não há um sentimento de unidade, no sentido de pertencimento, por parte de muitos professores dessa escola. Isso implica pensar em uma possível carência de espaços dialógicos, de possibilidades de abertura de vias de subjetivação alternativas que poderiam, de fato, contribuir para a agência desses professores. Um espaço dialógico que poderia fazer diferença na forma como os professores sentem e percebem o espaço escolar, bem como a própria profissão poderia funcionar como uma alternativa ao mal-estar ou sofrimento subjetivo vivenciado.

Esse encerramento expressa desvinculação institucional. Essas construções interpretativas nos permitem compreender que parte significativa dos docentes na escola não se reconhecem como parte de um coletivo o que indica isolamento e desinvestimento afetivo no espaço escolar. É possível observar uma alienação institucional: quando o professor perde a sensação de pertencimento e agência, reduzindo seu engajamento e sentido de trabalho. Nesse ponto, abre-se o

questionamento: qual é o espaço, nesse contexto escolar, para a emergência de configurações de relações dialógicas orientadas e norteadas para o sujeito.

Pesquisadora: Sim, pelo que eu entendi, esses conselhos seriam uma espécie de órgão representativo dos professores, né? Com autonomia para levantar críticas e propor mudanças. Você nunca procurou saber se tem, de fato, um conselho aqui?

Professor NG: Pra quê? Eu já sei no que vai dar...

Pesquisadora: Então pera aí. Olha que interessante: você acredita na importância do conselho, mas já sabe no que vai dar. Como assim? Me explica.

Professor NG: Não vai dar em nada. E as pessoas também não gostam de se sentirem cobradas. Se você sabe que tem algo para fazer e não faz, é porque não quer fazer. Não sabe que tem que fazer?

Pesquisadora: Será que sabe? Não tem ninguém para cobrar, para tensionar, para gerar alguma tensão, não? Não é papel dos professores também dar uma tensionada? Para tentar melhorar a própria classe?

Professor NG: Mas não pode ser uma ação individual. Tem que ser um coletivo.

Pesquisadora: Então, um professor não pode influenciar dois ou três nesse sentido? Montar uma frente

Professor NG: Pode..., mas tem que ser sindical. Se ele for representante sindical, ou se tiver muito interesse nisso, até pode ser.

Pesquisadora: Você sente que o professor que entra hoje, ele entra com o mesmo gás que os professores que entravam há 20 anos? Ou quem sabe com mais energia?

Professor NG: Zero gás! Zero gás... [risos] Cada um está pensando na sua vida, que já tem muito problema. Ninguém tá muito preocupado em mudar nada, não, dá trabalho é um desgaste...o professor tá cansado [...]

Interessante observar que no trecho de diálogo o professor reconhece o valor do conselho de forma abstrata, mas, com base em experiências anteriores, antecipa o fracasso da ação coletiva, desinvestindo-se antes mesmo de agir ao prever o insucesso. Parece, assim, orientar-se a evitar a frustração e o sofrimento que resultariam da constatação reiterada da inutilidade de seu esforço. Contudo, essa “defesa” tem um custo subjetivo: a perda do desejo de transformação, substituída por um conformismo que, a longo prazo, aprofunda o mal-estar e a apatia profissional. O professor expressa a tensão entre o ideal de coletividade e a ausência concreta de engajamento. Há o reconhecimento de que a mudança depende de um “nós”, mas esse coletivo é percebido como inexistente ou enfraquecido. Há uma produção subjetiva por parte dos docentes articulada há uma abstração referente a um coletivo do qual, inclusive, a professora RJ e o professor NG não se percebem como parte. É um “coletivo” idealizado, que não se sustenta no mundo real. A

referência à necessidade de “ser sindical” indica que a ação política é vista como especializada, não como responsabilidade compartilhada caracterizando o distanciamento entre o professor e a própria categoria.

O “zero gás” é uma metáfora potente do esgotamento do sentido de ação: a energia vital do trabalho o desejo de ensinar, transformar e participar é substituída por apatia e desengajamento. A partir do trecho de fala do professor, bem como de outros relatos de outros docentes, é possível retomar a discussão desenvolvida no capítulo 2 acerca da figura do homem entregue, vencido, estereótipo, ou ainda incapaz de exercer uma ação pública em sentido político, tal como retratado por Turguêniev e Dostoiévski na construção do “homem supérfluo” (JUNQUEIRA, 2018). Essa referência literária, já mobilizada teoricamente ao longo da dissertação, oferece uma metáfora potente para ilustrar a produção subjetiva do docente diante das forças institucionais que o atravessam.

A articulação do homem supérfluo com o exercício da docência contemporânea permite sustentar o conceito de docência supérflua, desenvolvido nesta dissertação. O professor supérfluo não é aquele que não trabalha ou que não possui competência técnica, mas aquele cuja ação pedagógica é sistematicamente esvaziada de sentido, autonomia e reconhecimento. Assim como o homem supérfluo da literatura russa, o docente contemporâneo encontra-se, muitas vezes, impotente, castrado, capturado por uma lógica institucional que o impede de agir de forma criativa, ética e transformadora. Submetido a agendas burocratizadas, metas tecnicizadas e exigências gerenciais, o professor passa a operar de modo funcional, exausto e adoecido, com pouco espaço para a produção de sentidos subjetivos alternativos sobre sua prática.

Esse processo está diretamente relacionado à precarização simbólica da docência, conforme discutido por Fanizzi (2023), que se manifesta em reiterados episódios de desvalorização, desautorização e deslegitimação social do papel docente. A precarização simbólica não se reduz às condições materiais de trabalho, mas incide sobre a forma como a profissão é representada socialmente e vivida subjetivamente. O professor passa a ocupar um lugar fragilizado no imaginário social, o que compromete sua identidade profissional e enfraquece seu sentimento de pertencimento e potência de ação.

A submissão subjetiva à lógica da situação, à docência supérflua e a precarização simbólica (FANIZZI, 2023) constituem, portanto, elementos interligados de uma mesma configuração subjetiva social que sustenta o sofrimento docente na contemporaneidade. O sofrimento subjetivo emerge quando essa configuração se torna dominante, fragilizando os recursos subjetivos do professor e reduzindo suas possibilidades de posicionamento ético, político e existencial no trabalho e na vida. Nesse sentido, a literatura russa não opera apenas como metáfora, mas como uma lente crítica que permite compreender, de forma sensível e historicamente situada, os modos pelos quais a subjetividade docente vem sendo capturada, esvaziada e, em muitos casos, adoecida no contexto educacional brasileiro.

Nesse ponto, a ¹²perspicácia pode ser compreendida, a partir da fala do professor, como uma característica que flerta diretamente com o ceticismo. Trata-se de um tipo de lucidez que, ao invés de ampliar horizontes de ação, conduz à aniquilação da esperança. Esse ceticismo, quando estabilizado, parece produzir um sentimento de impotência que corrói o profissional: ele deixa de acreditar na existência de possibilidades reais que possam efetivamente fazer diferença no âmbito da ação pedagógica. Ao afirmar que uma consciência excessivamente perspicaz é uma “doença”, Dostoiévski (2018), antecipa uma forma de dor que, quando atualizada no contexto contemporâneo, pode ser lida como paralisação. **É um tipo de cristalização subjetiva que se torna tão aguda, que inviabiliza o movimento, a esperança, uma lucidez que “adoece” pelo estado de convencimento na incapacidade de agir. Assim, mais do que um diagnóstico individual, interpreta-se que esse excesso de ceticismo aparece como uma submissão subjetiva ao que está posto e muitas vezes imposto, impede nesse sentido, o avanço e alimenta a estagnação do docente.**

O diálogo evidencia que o professor percebe e produz subjetivamente sobre a sua própria impotência de modo submisso diante de forças sociais que o excedem, estruturas rígidas, convenções já sedimentadas e jogos de poder que delimitam de antemão o alcance de sua ação. O modo como ele narra sua experiência revela a sensação de habitar um espaço onde suas iniciativas não produzem efeitos reais, um

¹² Juro-vos, senhores, que uma consciência muito perspicaz é uma doença, uma doença autêntica, completa. (Memórias do Subsolo, Dostoiévski, 2018, p.18).

cenário no qual suas tentativas de intervir se dissolvem na inércia institucional. Essa percepção tem em sua base uma produção subjetiva marcada por periferização e dispensabilidade. Assim como o homem supérfluo, o professor deseja agir, mas encontra-se continuamente frustrado por um contexto que neutraliza sua potência e restringe sua agência. A repetição dessa experiência de frustração, somada à percepção de não lugar, potencializa um terreno fértil para processos de paralisação e para o desenvolvimento de estados de sofrimento subjetivo. No contexto escolar analisado, tal dinâmica contribui para compreender como o docente produz subjetivamente sobre sua ação docente, vivenciando amiúde o trabalho a partir de uma lógica de impotência.

Constrói-se a partir do trecho dialógico a reflexão sobre um processo de desinvestimento progressivo dos professores nesse espaço no campo coletivo e político da profissão. A crença na importância das instâncias democráticas (conselhos, sindicatos) persiste de forma subjetiva, contudo, o afeto mobilizador esperança, engajamento e desejo encontra-se frequentemente exaurido. Nesse sentido, as falas do professor reforçam **o indicador de que, nessa escola, há uma prevalência de configurações subjetivas sociais relacionadas à desmotivação, ao sentimento de impotência e à dificuldade de mobilização coletiva diante dos desafios cotidianos, permeada por descrença política e institucional, bem como por certa apatia e, ao mesmo tempo, desesperança sobre possibilidades de mudança.**

Avançando na construção hipotética a partir dos trechos analisados indicam que, no contexto investigado, os docentes encontram-se inseridos em uma trama institucional marcada por tensões, burocratização e fragilização simbólica do trabalho, que favorece a produção de configurações subjetivas sociais nas quais o mal-estar docente tende a ser naturalizado e individualizado. Nesse cenário, são favorecidas formas de acomodação ou submissão subjetiva que não decorrem de escolhas conscientes, mas de limitações organizacionais e simbólicas que restringem a emergência de novos sentidos para a docência e dificultam a mobilização de recursos subjetivos capazes de sustentar ações coletivas, criação ou resistência.

Enfatiza-se que tal dinâmica produz sentimentos recorrentes de desmotivação, impotência, apatia e descrença institucional, minando

progressivamente a potência de ação dos professores. Contudo, essa configuração não assume caráter determinista ou fatalista: trata-se de um processo de subjetivação situado, historicamente e socialmente produzido, que, mesmo que possa ser atravessado pelo sofrimento subjetivo, mantém a possibilidade de abertura de vias alternativas, de reconstrução de sentidos e de desenvolvimento subjetivo, tanto no plano individual quanto no coletivo, conforme destacado por González Rey et al. (2017).

Durante o período de paralisação, compareci à escola e pude conversar com os professores que não aderiram ao movimento e que permaneceram em atividade nesse período.

Professor G: Hoje tá tranquilo, tá tendo paralisação.

Pesquisadora: Você tá aqui, não quis participar?

Professor G: Nesse caso é pra falar da reforma administrativa que eles estão fazendo.

Pesquisadora: O que te mobilizou a não estar lá?

Professor G: Cara, eu tô cansado, muito cansado... bateria baixíssima. E ainda a gente vai ter que pagar. Nós somos a única categoria que tem que pagar. Por legislação, a gente cumpre 200 dias letivos. Então, se eu tenho um ponto facultativo e eu paraliso, eu tenho que pagar, tenho que cumprir os 200 dias. E eu não vou vir sábado à tarde nem de manhã ia ficar mais cansativo eu ter que vir num sábado.

Pesquisadora: O que você acredita que motivou a galera que foi?

Professor G: Você quer saber minha real opinião?

Pesquisadora: Evidente.

Professor G: Minha visão: a galera paralisou não pela causa, paralisou porque a bateria da galera já tá lá embaixo.

Pesquisadora: Ué, não entendi. Se sábado vai ter que estar aqui, me explica melhor seu raciocínio.

Professor G: Mas sábado... qual é a justificativa da galera? Sábado não tem aluno, não tem escola cheia.

Pesquisadora: Ah, tô entendendo seu ponto.

Professor G: Você não tem que lidar com a demanda no sábado. Sábado eu tenho salas com dois, três alunos, no máximo.

De forma articulada à hipótese previamente atualizada, o relato do Professor G permite a construção de um indicador referente à emergência de sentidos subjetivos articulados a certa tensão entre as condições de trabalho docente e a mobilização coletiva por direitos ou causas políticas. Embora a paralisação seja apresentada como uma ação

em defesa da categoria (contra a reforma administrativa), o professor se posiciona como alheio ao movimento, justificando sua ausência pela exaustão física e emocional expressa na metáfora “bateria baixíssima”. É possível relacionar essa fala a sentidos subjetivos associados ao esgotamento e a falta de disposição/interesse em participar da paralisação.

O trecho de fala do participante sustenta uma produção subjetiva que corrobora para uma lógica pragmática e compensatória do trabalho docente, em que o cumprimento dos “200 dias letivos” é percebido como uma imposição que limita a autonomia e a participação política. A obrigatoriedade de “pagar o dia” reforça a percepção de que o professor é responsabilizado individualmente por uma estrutura coletiva de funcionamento da escola, o que contribui para a naturalização da sobrecarga de trabalho e para o desestímulo à ação coletiva.

A partir do trecho, em articulação com diversas outras expressões registradas no decorrer da pesquisa, é possível interpretar o movimento em questão menos como ato político, nesse sentido, representa uma leitura crítica e até cética da mobilização dos pares. A partir da fala do professor é possível interpretar o movimento não como um ato político, mas como uma expressão coletiva do cansaço. Tal perspectiva despolariza a paralisação, deslocando-a do campo da luta por direitos para o campo da gestão da exaustão. Esse deslocamento indica um processo de desengajamento político-profissional no qual o desgaste cotidiano mina a capacidade de ação coletiva e o sentido político do trabalho docente.

Portanto, o relato do Professor G pode ser interpretado como **indicador de um mal-estar articulado a processo subjetivos sociais tanto da escola, quanto da ineficiência de coletivos, entre outras questões já problematizadas como: a exaustão, a burocratização do trabalho, sobrecarga e a falta de reconhecimento corroem o engajamento político.** O professor reconhece o problema coletivo, mas responde a ele de modo individualista, indicando o enfraquecimento do sentido de pertencimento e solidariedade na profissão.

Em suma, esse subtópico nos permite avançar nas construções hipotéticas: os diálogos analisados constituem um cenário de crescente desvinculação institucional e política entre os docentes e as instâncias coletivas de representação e participação. Articulado e dialogando com a hipótese anteriormente construída: os diálogos apontam que os docentes, imersos em um contexto atravessado por tensões institucionais, são

levados a uma acomodação subjetiva que não resulta somente de escolha individual, mas de restrições potentes, dificultando a abertura de novas possibilidades. Esse movimento conforma uma subjetividade social que naturaliza o sofrimento docente, produzindo um cenário em que os recursos subjetivos do professor são gradualmente esvaziados. Articulada a esse cenário, destaca-se ainda a prevalência de uma perspectiva individualizante e naturalizante na forma com a qual a subjetividade social dessa escola se constitui.

A perda de confiança na eficácia dos espaços coletivos, somada ao enfraquecimento dos vínculos pedagógicos e à precarização simbólica das identidades profissionais, produz um deslocamento do investimento subjetivo: a possível ação coletiva passa a ser convertida em estratégias individuais de sobrevivência no cotidiano escolar. Esse movimento indica um processo de esvaziamento da potência coletiva que historicamente sustentou a mobilização docente, reforçando sentimentos de isolamento, descrença e abandono institucional. Ao mesmo tempo, episódios concretos intensificam a construção de que o sofrimento e o mal-estar vividos no interior da escola não encontram tradução social nem reconhecimento político. Nesse contexto, aquilo que inicialmente se apresenta como um incômodo ou mal-estar tende a cristalizar-se, diante da repetição de situações de desvalorização, da ausência de diálogo e da fragilidade das instâncias representativas, como parte da própria configuração social da escola. Dessa forma, articula-se ao mal-estar ou mesmo ao sofrimento subjetivo vivenciado pelos professores e demais profissionais, ampliando as vulnerabilidades que atravessam a experiência docente e restringindo a abertura de vias de subjetivação alternativas.

5.1.4 – A Gestão Escolar e sua relação com o Corpo Docente

Esse subtópico é construído a partir do diálogo com diferentes servidores da escola entre eles professores, a orientadora educacional, uma docente readaptada e o futuro vice-diretor, considerado uma referência na instituição. A escola atravessa um período de transição na gestão em decorrência da aposentadoria do atual diretor, o que implica que o vice-diretor assumirá a direção. Nesse contexto, foi possível observar distintas perspectivas e modos pelos quais cada servidor subjetiviza essa liderança, bem como apreender os possíveis impactos desse processo sobre a saúde mental dos professores.

Tive a oportunidade de dialogar com uma professora readaptada que atualmente integra o setor de Apoio, espaço responsável por atender simultaneamente a diversas demandas, em geral relacionadas a situações emergenciais no cotidiano escolar como o atendimento a familiares de estudantes, a mediação de conflitos ou o suporte às demandas dos demais profissionais da instituição. O momento de diálogo foi breve e pontual, considerando que se trata de uma profissional intensamente demandada no interior da escola, o diálogo ocorreu na sala de Orientação Educacional.

Professora O.R.: não vejo, mas as pessoas veem (risos) eu não me vejo como grosseira, eu sou uma pessoa prática, direta, objetiva, normalmente eu não tenho muito tempo para perder. A aluna tá lá chorando, eu vou sentar, vou conversar, eu sei consolar, mas eu quero dar um jeito e se não tiver jeito eu falo: meu amor não tem jeito, só piora. Eu não sei ser esperançosa, isso desde sempre. Esses dias a menina tava ali, mas elas estavam falando de mim! Eu falei e você acha que aqui ninguém fala de ninguém? Todo mundo fala, olha o Léo Dias, entendeu? Então você tem que aprender a lidar com isso, chora, enxuga a lágrima e vai para lá. É só você não falar dos outros, não seja igual a elas. Eu não consigo falar “vai passar, meu amor”. E eu não tenho fé, não vou colocar Deus na história também [...]

Pesquisadora: O que é acolhimento para você?

Professora O.R.: passa pelo pragmatismo, dá um destino. Teve um dia que eu surtei, e falei que ia sair da escola, ah, mas você não pode falar que vai sair da escola, mas eu já tinha pensado. Aí eu quero ver, porque eu não quero ficar no apoio [...] só que o apoio ele recebe demanda de todos os setores. É direção, os professores, os alunos, os pais, os funcionários terceirizados e os do lanche.

Pesquisadora: parece ser bastante trabalho...alta demanda

Professora O.R.: Exato, para eu trabalhar ainda tem outra questão complicada da gestão. A comunicação aqui é difícil, as informações são retidas, não chegam até mim [...] a gestão tem uma posição de reter as informações, entendeu? Para eu trabalhar não tem como eu não saber o que acontece na escola [...]

Na rede pública, o professor readaptado¹³ é o docente que, em razão de limitações físicas ou psíquicas, é considerado inapto, de forma temporária ou permanente, para o trabalho em sala de aula. Após avaliação pericial oficial, mantém o vínculo com a instituição, mas tem suas funções redefinidas, passando a exercer atividades compatíveis com suas condições, geralmente de caráter administrativo ou pedagógico indireto. Embora a readaptação tenha como finalidade formal a preservação da saúde do trabalhador e sua permanência no serviço público, essa condição frequentemente assume

¹³ No âmbito jurídico-administrativo, a condição de professor readaptado decorre do instituto da readaptação funcional, previsto na legislação brasileira para servidores públicos. Conforme estabelece o artigo 24 da Lei nº 8.112/1990, a readaptação consiste na investidura do servidor em funções compatíveis com limitações físicas ou psíquicas, verificadas em perícia médica oficial. Embora essa lei se aplique diretamente à esfera federal, dispositivos semelhantes estruturam os estatutos estaduais e municipais do magistério, orientando a prática da readaptação docente nas redes públicas de ensino (BRASIL, 1990).

caráter paradoxal. A ruptura com a sala de aula e a indefinição do lugar institucional do professor readaptado podem fragilizar sua identidade profissional, intensificando processos de precarização simbólica, invisibilização do trabalho e possível mal-estar, sobretudo quando não há políticas claras de acolhimento e reconhecimento.

Tal produção subjetiva compartilhada pela professora pode ser confundida com frieza, mas talvez represente uma forma de autodefesa emocional frente ao sofrimento recorrente no ambiente escolar. A readaptação para o "apoio" é vista como um lugar sem limites claros, sobrecarregado e invisibilizado. Em relação ao relato **é possível elaborar algumas conjecturas: a crítica ao acúmulo de funções não pedagógicas no papel de professores readaptados, que parece ser usada como “reserva técnica” para tudo o que ninguém quer ou pode fazer.**

A professora menciona problemas de gestão escolar, especialmente no que diz respeito à comunicação. A partir desse trecho é possível construir a reflexão de que isso potencializa ainda mais o seu mal-estar, pois: possivelmente impede que ela exerça suas funções com autonomia e clareza; aumenta o sentimento de invisibilidade dentro da escola; aponta possivelmente para práticas não transparentes por parte da gestão, que reproduzem relações de poder e exclusão.

Durante o intervalo na sala de reunião dos professores tive uma conversa com o professor de português, segue parte do diálogo com o professor G:

Pesquisadora: Como você percebe o papel da gestão dentro desse contexto que você está me trazendo?

Professor G: O problema é que são muitos problemas para poucas pessoas darem conta. A gente tem aqui a questão da droga, a questão social, o problema do aluno que vem com fome porque a mãe é alcoólatra. Outro dia, olha pra você ver como é que a gente fica: o aluno virou pra mim e falou “professor, eu tô com fome”, eu falei “calma, você já vai chegar em casa”, e ele respondeu “minha mãe não vai fazer comida”. A gente tem que lidar com esse tipo de questão também. Daí a gestão tem que lidar com o aluno que é TEA, tem a questão da inclusão, você tem que incluir o aluno, você entende? Além de tudo, a direção tem que cuidar do patrimônio, do orçamento da escola, trazer dinheiro pra escola, distribuir [...] é muita coisa!

O trecho, em articulação com o anterior, reitera a elevada demanda de atribuições assumidas tanto pelos docentes no caso precedente e neste quanto pela gestão. Destaca-se que a forma de compreender a gestão nos dois relatos é dissonante; ainda assim, é pertinente enfatizar a produção subjetiva de ambos os profissionais, que fundamenta suas construções argumentativas acerca da mesma gestão. Nesta fala, o Professor G comenta

o cotidiano da escola pública e, a partir da qualidade do espaço dialógico construído, discorre sobre as múltiplas demandas que atravessam o fazer docente e o papel da gestão escolar nesse cenário. A partir de seu relato, pode-se interpretar a existência de uma sobrecarga generalizada, que traduz a produção de um desequilíbrio entre as demandas institucionais e a capacidade humana de resposta. Essa fala expressa a produção de sentidos subjetivos não apenas em relação ao excesso de tarefas, mas também a uma sensação de insuficiência coletiva, configurando um mal-estar compartilhado que se inscreve na subjetividade social.

Sobre o testemunho do professor é possível refletir sobre uma série de situações que extrapolam o ensino formal, indicando a expansão do papel da escola como espaço de compensação das carências sociais. Essa ampliação, longe de ser acompanhada por políticas estruturantes de apoio, recai sobre o professor e a gestão, gerando um processo de hibridização das funções educativas e assistenciais (Arroyo, 2013). **O trabalho docente se converte em um trabalho de cuidado ampliado, muitas vezes sem os recursos materiais e simbólicos necessários, especialmente em contextos de marcadas vulnerabilidades socioeconômicas, como no território da escola estudada.**

O episódio narrado aponta para uma dimensão afetiva e moral do trabalho do professor. Pode ser construído a partir dessa expressão docente um dilema ético-pedagógico: o docente é interpelado por uma demanda humana que transcende sua função formal, sendo levado a atuar como entidade de acolhimento e proteção social. Essa sobrecarga emocional reforça a ideia de que o professor atua na linha de frente de um processo de deslocamento da responsabilidade social do Estado para a escola (Charlot, 2000). Esse contexto de responsabilização do professor e por vezes da gestão com demandas que deveriam ser assumidas pelo Estado contribui para a sobrecarga e possivelmente com situações de sofrimento subjetivo entre docentes. Ao deslocar para o indivíduo a resolução dos problemas macrossociais que sensivelmente extrapolam sua função e suas condições objetivas de exercício profissional, produz-se uma configuração subjetiva da profissão, permeada por sentidos subjetivos associados a impotência, inadequação, sensação de insuficiência e incompetência. Nesse sentido interfere e influencia na produção subjetiva do professor sobre o fazer pedagógico, sobre a forma como ele percebe a si mesmo, bem como o próprio espaço escolar.

Ao mencionar a gestão o professor a partir do diálogo denuncia a burocratização e empresariamento da função gestora, que transforma diretores e coordenadores em

gestores administrativos, que, por vezes, perdem sua missão pedagógica. É possível construir uma crítica implícita de que a gestão, sobrecarregada por funções administrativas e financeiras, tem enfraquecida a sua capacidade de apoiar o professor na ação pedagógica, o que aprofunda a sensação de desamparo institucional já presente nos relatos anteriores.

A parte final expressa pelo professor é permeada por sentidos subjetivos associados a um lugar de compreensão e empatia pela gestão. Esse docente não apenas conclui a enumeração de tarefas, mas performa o cansaço, o limite desse líder, bem como desses docentes diante da multiplicidade de exigências. É possível construir a ideia da dificuldade que os professores vivenciam ao exercer sua profissão em um contexto, no qual, o excesso se torna o traço definidor da experiência laboral (Tardif & Lessard, 2014).

No final do ano, durante a elaboração de uma atividade final vinculada ao projeto “Saúde Mental: uma colcha de retalhos que constrói caminhos”, desenvolvido pela orientadora educacional da escola diretamente com os alunos tive a oportunidade de acompanhar esse momento de construção e, nesse contexto, estabelecer um diálogo significativo com a orientadora.

Orientadora educacional: Eu sempre trabalhei perto da gestão [...] eles não têm um objetivo pedagógico, eles têm um objetivo de arrecadar recursos [...] eu já trabalhei com muitos diretores e eu não tinha essa visão, e aí eu fiquei mais compreensiva com a postura deles. [...] Tem diferentes tipos de gestão, alguns querem aparecer, porque a escola aparecendo traz verbas e isso garante mostrar pra regional que ele está cuidando da escola, outros não estão muito com isso, estão tipo só se mantendo, e tudo bem.

Pesquisadora: Há então um jogo político pra você conseguir angariar recursos.

Orientadora educacional: Sim, muito. [...]

Pesquisadora: O que você percebe em relação ao impacto na saúde mental dos professores, esse tipo de liderança focada no recurso ou...

Orientadora educacional: Um diretor que é indiferente, o que faz sofrer realmente é um diretor indiferente às necessidades humanas [...] nós somos um órgão público, mal ou bem o papel vai chegar.

Pesquisadora: Vai? Chega? Certeza?

Orientadora educacional: Pois é... aqui tem várias questões... eu sei [...]

Pesquisadora: Diante do pouco engajamento e comprometimento com o espaço escolar em termos pedagógicos, o que pode ser feito aqui pra ajudar?

Orientadora educacional: Nada... o que todo mundo faz - esperar um tempo e ir embora, buscar outra escola, você não pode bater de frente com o diretor.

De acordo com Codo, (1999), o professor aprende rapidamente que seu “querer fazer” **não depende exclusivamente de suas competências, mas de uma micropolítica institucional marcada por afetos socialmente distribuídos: vaidade, ciúmes, alianças, hostilidades tácitas e expectativas de submissão.** Tal dinâmica produz um esvaziamento da agência docente, aproximando sua experiência da figura do homem supérfluo, já mencionada (JUNQUEIRA, 2018). Assim como o homem supérfluo, o professor passa a ocupar um lugar onde suas ações se tornam frequentemente esvaziadas e impotentes: ele deseja agir, mas encontra, no tecido institucional da escola, um conjunto de barreiras simbólicas que o deslocam para a periferia do próprio trabalho. O sofrimento subjetivo docente emerge, então, dessa experiência de ser afetivamente desautorizado, deslegitimado e desvalorizado (FANIZZI, 2023), funcionalmente neutralizado, vivendo em um espaço que demanda sua presença, mas de forma recorrente inviabiliza sua potência (CODO, 1999; JUNQUEIRA, 2018 e FANIZZI, 2023).

O relato da orientadora educacional fundamenta a construção de um indicador de sentidos subjetivos relacionados ao desencanto com a gestão escolar, sendo representada mais como um campo burocrático-financeiro, de modo a reproduzir uma lógica de disputa política e de instrumentalização administrativa, mais do que de liderança pedagógica. Pode-se elaborar a partir do relato uma crítica estrutural: a gestão escolar se desloca do campo educativo para o campo burocrático-financeiro, reproduzindo a lógica de gerencialismo em que o sucesso da escola é medido pela “eficiência” captação de recursos, e não pela qualidade dos processos educativos que gera.

Na segunda parte da fala, centrada nos efeitos sobre a saúde mental dos professores, torna-se possível construir uma nuance ética relevante. Quando afirma que “o que faz sofrer realmente é um diretor indiferente às necessidades humanas”, a orientadora reflete e desloca a questão do campo burocrático para o campo relacional e subjetivo. Ou seja, ela traz a importante reflexão de que o sofrimento docente, não decorre apenas da carga de trabalho ou das políticas de gestão, mas de uma precariedade relacional presente e sustentada pela gestão, cuja base é indiferença, associada à escassez de espaços dialógicos. Tal dinâmica pode ser interpretada como um distanciamento da liderança, no qual a ausência de cuidado e empatia é percebida e vivenciada pelos profissionais como indiferença no próprio modo de operar a gestão.

A parte final do trecho reitera sentidos subjetivos de desesperança presentes em várias falas de muitos servidores dessa escola um mecanismo de defesa coletivo: o

afastamento como estratégia de sobrevivência saudável, já levantado em construções hipotéticas anteriores. Trata-se de uma forma silenciosa de autopreservação, na qual o trabalhador não confronta o poder, mas busca preservar-se emocionalmente diante da impossibilidade de transformação. A fala “você não pode bater de frente com o diretor” explicita a percepção de assimetria e vulnerabilidade hierárquica, que desestimula a participação e reforça o ciclo de desengajamento e rotatividade nas escolas públicas.

Tive enquanto pesquisadora a oportunidade de dialogar com o novo vice-diretor, que se mostrou aberto e receptivo. A seguir, apresento trechos desse momento de interação, ocorrido durante o intervalo escolar, enquanto ele ainda aguardava sua nomeação. Chamou atenção o fluxo constante de alunos que se aproximavam para conversar com ele. Após um longo período atuando exclusivamente em funções de liderança e gestão, em outras escolas e na EAPE, o futuro vice-diretor havia retomado, ainda que brevemente, à docência, tornando-se um professor bastante apreciado pelos estudantes. Os alunos demonstravam espontaneidade para se aproximar, dialogar e até brincar com ele, aspecto que se mostrou particularmente relevante de observar. O que me levou a conjecturar que se trata de um profissional aberto e acessível à construção de relações e vínculos dialógicos no exercício de sua função, ao menos com os alunos isso foi corroborado, nesse momento do diálogo.

Pesquisadora: Qual você acredita que é o papel da gestão?

Vice-diretor: Olha, eu penso que o principal é atender às necessidades dos colegas.

Pesquisadora: Colegas?

Vice-diretor: Todos. Professores, faxineira [...] Todos os funcionários em geral.

Pesquisadora: O que você pensa ser mais difícil nessa função de liderança?

Vice-diretor: Pela minha experiência, tanto na EAPE quanto no Marista, trazer o pai para a escola.

Pesquisadora: E em relação ao corpo docente? O que você acha que é o maior desafio?

Vice-diretor: [...] eu trabalhei em escola classe, e as professoras da escola classe falavam que gostavam da função. Agora, ensino médio, eu atuei de 2003 a 2007, então faz muito tempo. Nessa época não tinha WhatsApp, não tinha Instagram, não era desse jeito. Então, eu achava tranquilo.

Pesquisadora: Por que você acha que tem tanto professor infeliz hoje?

Vice-diretor: Eu acho que tem muita gente que gasta mais do que ganha, e acaba transferindo a tristeza para o trabalho. Você pega uma irresponsabilidade que é sua, de segurança financeira, e leva para o trabalho.

Pesquisadora: Você trouxe o ponto da questão da remuneração, mas será que é só isso?

Vice-Diretor: Tem a questão dos alunos, salas cheias, e aí muitas vezes os professores não alcançam o objetivo deles, e se sentem insatisfeitos, incompetentes de alguma forma.

Pesquisadora: Quando você era professor, você se sentia assistido pela gestão?

Vice-diretor: Eu fiquei 13 anos numa escola que recebia 29 mil (reais) por semestre. Quase 60 mil por ano. Semana passada saiu o daqui (valor do repasse) que eu estou começando a me inteirar dessa nova função. O daqui é 80.400 por semestre. Eu nunca trabalhei com esse dinheiro, é muito dinheiro. O diretor falou para mim que a gente tem um saldo de 200 mil. Minha função agora é justamente cuidar da parte financeira. Isso vem de acordo com o número de alunos. O tamanho da escola, o número de turmas. Ou seja, eu tenho 280 mil para gastar. E eu estou louco para começar, para fazer as coisas funcionarem. Eu sei que tem muitas coisas que precisam ser feitas. A direção tem que dar condições de trabalho, tem que dar condições de trabalho para o professor, em primeiro lugar.

O diálogo permite construir algumas conjecturas sobre o modo como o vice-diretor representa o sofrimento docente. Observa-se um deslocamento do foco de características estruturais amplamente documentados e discutidas nesta pesquisa para explicações de cunho individualizante. Ao atribuir a infelicidade dos professores ao fato de “gastar mais do que ganha”, o futuro vice-diretor converte uma questão abrangente do trabalho docente em uma narrativa moralizante e privatizada. Nesse processo, ele transfere para o trabalho uma tristeza que, segundo o próprio enunciado, teria origem sobretudo em escolhas individuais.

A problematização dessa representação reside justamente na redução de um fenômeno coletivo e institucional ao âmbito quase exclusivamente da responsabilidade individual, apagando elementos da subjetividade social e macrossocial amplamente discutidos, como o processo de intensificação do trabalho, a ampliação das demandas burocráticas e a precarização das condições laborais. Ao interpretar o sofrimento docente como “irresponsabilidade financeira individual”, o gestor desconsidera a dimensão subjetiva do sofrimento e contribui para uma lógica moralista que, além de epistemologicamente frágil, é politicamente funcional para a manutenção do status quo. É importante explicitar que a valorização das dimensões institucional, política e macrossocial não implica a negligência da dimensão individual, mas sua re colocação em outra chave de compreensão, para além do individualismo. A subjetividade individual permanece relevante nessa discussão, tanto no caso do gestor quanto no do professor, compreendida em articulação com os contextos e relação que a produzem.

Outro ponto que chama atenção é a ênfase recorrente no orçamento, o que permite conjecturar sobre a possível presença de uma visão tecnicista da função gestora. A empolgação demonstrada diante do valor do repasse financeiro sugere um deslocamento do foco da gestão escolar para uma lógica tecnocrática, em que a centralidade do papel do gestor passa a ser concebida quase exclusivamente como administração de recursos. O risco desse enquadramento é o desenvolvimento de uma espécie de fetichização do orçamento uma crença de que o dinheiro, enquanto categoria abstrata, seria capaz de solucionar problemas que são, na origem, organizacionais e vinculados à dimensão subjetiva do trabalho docente. Tal perspectiva tende a invisibilizar condições subjetivas fundamentais, como o reconhecimento, a legitimidade das práticas pedagógicas, a qualidade das relações no interior da escola e o espaço para o exercício de autonomia. Cabe frisar, contudo, que o repasse de recursos financeiros é, de fato, fundamental, uma vez que, sem ele, torna-se inviável a implementação de mudanças nas escolas.

Ao reduzir a complexidade da gestão escolar a um cálculo de receitas e despesas, produz-se uma cegueira institucional: as condições reais do trabalho docente, a densidade subjetiva do sofrimento permanece fora do enquadramento reflexivo. No trecho analisado, reitera-se que nesse momento o vice-diretor não incorpora esses elementos em suas respostas, o que evidencia uma lacuna de reflexão sobre as dimensões não mensuráveis e, no entanto, sumamente relevantes que configuram subjetivamente a experiência laboral na escola.

É possível articular esse trecho de diálogo recente ao anterior com a orientadora educacional, no qual ela enfatiza que grande parte do sofrimento docente deriva da indiferença das lideranças. A comparação entre os dois momentos revela tensões importantes: enquanto a orientadora produz subjetivamente no sentido de reconhecer a ausência de acolhimento e a fragilidade das relações institucionais como aspectos importantes do sofrimento profissional educacional do adoecimento, temas já levantados como indicadores em trechos anteriores, o vice-diretor desloca, reduz e reifica esse sofrimento para explicações individualizantes e tecnicistas.

Essa contraposição evidencia uma assimetria na leitura da realidade escolar: de um lado, uma profissional que identifica a falta de cuidado, de reconhecimento e de presença da gestão como componentes centrais da experiência de sofrimento; de outro, uma liderança que interpreta o mesmo fenômeno por meio de racionalidades financeiras, responsabilizações morais e uma lógica tecnocrática de administração. A visão da

professora readaptada reforça esse quadro. Sua fala normalmente atravessada por experiências corporificadas de adoecimento confirma a existência de uma lacuna na forma como os profissionais da escola se percebem e são percebidos. A docente reflete, em outro registro, a mesma carência de enxergar o humano por trás do profissional, algo que aparece como um indicador transversal na instituição. Tomados em conjunto, esses **três trechos delineiam a construção hipotética no sentido de avançar e gerar inteligibilidade sobre aspectos da subjetividade social dessa escola, que favorecem o sofrimento subjetivo de docentes: uma fragilidade sistemática no reconhecimento, na escuta e na consideração das dimensões humanas do trabalho docente. Trata-se de uma lacuna que não é periférica, mas bastante presente, e que afeta de modo profundo a saúde mental, o bem-estar e as formas de permanência desses profissionais no trabalho.**

Nessa articulação, torna-se possível compreender que o sofrimento docente, nessa escola, não é apenas produto de condições materiais ou de demandas burocráticas; ele é também e talvez sobretudo efeito colateral¹⁴ de uma subjetividade social da escola em que o olhar sobre a pessoa é parcial, incompleto ou ausente, e em que o vínculo entre gestão e professores se apresenta fragilizado.

Quase dois meses depois, tive a oportunidade de retomar a conversa com o vice-diretor, e o diálogo se mostrou particularmente interessante. Tornou-se evidente como sua percepção inicial sobre a escola, no período anterior à sua entrada na gestão, havia se transformado de maneira significativa após assumir o cargo. Ao se inteirar das condições institucionais e, sobretudo, da situação financeira da unidade, ele passou a reconhecer dimensões do cotidiano escolar que antes lhe eram invisíveis. Esse contato com as engrenagens administrativas produziu efeitos colaterais subjetivos importantes, levando-o a reavaliar suas posições e a reformular determinadas posturas no trato com os professores. A troca foi, portanto, bastante significativa. A seguir, apresento os trechos mais relevantes desse momento específico de diálogo.

¹⁴ Uma configuração subjetiva, assim, emerge de efeitos colaterais interligados de relações sociais e acontecimentos históricos que marcam a trajetória de vida, sendo essa noção de efeito colateral importante para compreender a dinâmica subjetiva. O termo “efeito colateral” refere-se sempre a um caráter ativo e gerador do sistema sobre o qual incidiram influências externas. Qualquer influência externa será relevante para o desenvolvimento de sistemas subjetivos complexos por meio da reorganização do sistema em desenvolvimento (...). Os efeitos colaterais, no contexto da psique humana, resultam de uma configuração subjetiva como expressão da subjetividade em sua totalidade diante da rede de relações sociais na qual o sujeito está imerso. (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 50). (GOULART, 2025).

Vice-Diretor: eu estava chegando aqui 6h15, 6h30, saindo 18h, 18h30. Daí eu falei: não... por que, senão, volta a mesma vida que eu tava tendo antes [...] Na verdade, hoje de manhã, no início da semana, a gente já tinha combinado de não ter estresse [...] O professor de Geografia, desde agosto que o cara sumiu, e aí quando liga para ele, ele fala: “não, pode botar falta”. Quando eu fiquei sabendo, eu falei: uai, vou fazer a devolução. Liguei na regional. Eu fiquei sabendo depois que uma pessoa que era da equipe aqui, e também era da escola, contou para ele. Nítido! O cara, no mesmo dia, falou: “olha, amanhã estou levando um atestado aí”. Trouxe um atestado de 10 dias. Ele está desde agosto com o diário atrasado. A professora que entrou no lugar dele não tem obrigação de fazer o diário de agosto [...] Pode ser quem for, o correto é devolver [...] Teve um caso parecido que, na hora que falaram “você vai ser devolvido”, ele respondeu: “por que que vocês não me mandam embora? Eu só vim dar aula porque era o sonho do meu pai e da minha mãe. Eu tô doído para vocês me mandarem embora, é por isso que eu estou faltando” [...] daí eu corri atrás e chegou uma professora para assumir essa turma de Geografia. Maior sufoco.

O relato do Vice-Diretor sobre as suas jornadas extremamente longas e a necessidade de “evitar voltar à vida que eu tava tendo antes”, aponta para um contexto em que a sobrecarga se naturaliza, produzindo desgaste contínuo e sensação de esgotamento. Essa intensificação do trabalho, somada à expectativa de lidar permanentemente com emergências, contribui para a construção de um mal-estar que ultrapassa o plano individual e se inscreve no cotidiano escolar.

As situações envolvendo o professor de Geografia que implicam ausência prolongada, atrasos, atestados recorrentes e o desejo explícito de ser desligado ilustram uma dinâmica em que o mal-estar se expressa por meio de rupturas no vínculo profissional. Esses episódios não devem ser lidos apenas como falhas individuais, mas como expressões de um sistema em processo de contínuo desgaste, no qual o sofrimento e a desistência do exercício da docência se tornam respostas possíveis a um contexto de desvalorização e falta de suporte. A lógica administrativa de devoluções e substituições, acionada de modo reativo, reforça esse cenário e impede que o sofrimento encontre reconhecimento institucional.

Por fim, o relato expressa como o trabalho na escola opera dentro de uma lógica de urgência permanente, na qual gestores e docentes atuam mais como “apagadores de incêndio” do que como profissionais capazes de construir respostas coletivas e significativas. A ausência de diálogo, a fragilidade das relações de trabalho e a individualização das dificuldades impedem a formação de um espaço de reconhecimento mútuo. Nesse contexto, a insatisfação docente tende a se cristalizar como parte da configuração social da escola, limitando a emergência de vias alternativas de subjetivação e aprofundando as vulnerabilidades que atravessam a experiência profissional.

No dia da apresentação de final de ano, realizada pelos alunos e organizada por uma professora de Matemática, houve a possibilidade de conversar novamente com o vice-diretor, que como já mencionado havia há alguns meses assumido essa função. Foi um dia agitado ele foi bastante demandado pelos alunos e funcionários que a todo momento chegavam até a sua sala. O diálogo mostrou-se especialmente frutífero, na medida em que o líder realizou um balanço de como vinha percebendo esse novo cargo, bem como de sua leitura sobre o corpo docente. Foi possível, ainda, abordar pontos sensíveis relacionados a esse período inicial de atuação, referente aos primeiros meses de exercício da função de vice-diretor.

Vice-Diretor: eu nunca vi isso: um Diretor tirar férias em novembro. A prova foi ontem e hoje a escola está vazia. Ali no auditório estão os meninos que vão participar da apresentação e da formatura. Tem 70 meninos [...] O que isso demonstra para mim? Falta de incentivo, falta de um bom relacionamento da direção com as pessoas da escola. Hoje eu fiz questão de participar [...]

Pesquisadora: esse é um ponto interessante, pois chamou minha atenção, na primeira vez que conversamos, no banquinho do pátio, como os alunos abordavam você, de um modo amistoso e muito afetivo e eram muitos, o tempo todo, lembra? Como você vê isso?

Vice-Diretor: antes, os professores estavam meio fechados, de cara feia para mim. No momento em que eu comecei a abrir o turno de manhã, aí eu comecei a pedir ajuda, porque eu não sabia o nome de todo mundo. No segundo dia eu abri o turno [...] no terceiro, eu falei: gente, fiquem aí que vou conversar com vocês. Daí eu abri o jogo: falei o que eu peguei, a situação da escola atual, tudo! “Vamos conversar, podem perguntar o que quiserem” [...] Passou um pouco, um monte veio dando tapinha: “é isso aí! Tava precisando disso mesmo, transparência”. Depois disso, nos outros dias, já sentaram do meu lado, contaram histórias. As coisas começaram a mudar [...] então, assim, quebrou o gelo. Essa distância não precisa existir. Eu precisei vir de manhã, tomar essa iniciativa, sentar, conversar, me aproximar, me colocar de forma disponível. Eu vi que eles tavam querendo isso faz tempo [...].

O trecho expressa um cenário de fragilidade institucional e simbólica na gestão escolar, evidenciada pela ausência do diretor em um momento considerado estratégico e pela percepção de esvaziamento da escola logo após a aplicação das provas. A leitura feita pelo vice-diretor “falta de incentivo, falta de um bom relacionamento da direção com as pessoas da escola” vai ao encontro das construções interpretativas realizadas até aqui e diz respeito a um quadro de desarticulação organizacional que repercute diretamente nas experiências subjetivas dos profissionais. Tal descompasso entre liderança formal e cotidiano escolar tende a intensificar a sensação de abandono e vulnerabilidade, elementos centrais na configuração do sofrimento docente.

Nesse ponto, vale uma reflexão a respeito da subjetividade social dessa escola, a qual é atravessada por desafios historicamente constituídos e que podem, igualmente, ser historicamente superados a partir de múltiplas mobilizações subjetivas, como, por exemplo, a entrada do novo vice-diretor. Esse movimento é relevante porque aponta a presença de aspectos hegemônicos da subjetividade social que não são totalizantes é importante frisar e nem estão alheios à emergência de agentes e sujeitos capazes de produzir repercussões significativas nesse contexto institucional.

A interação destacada, quando pontuei a forma como os estudantes abordam o vice-diretor, introduz um ponto de virada importante: a existência de vínculos afetivos, capazes de funcionar como espaços de reconhecimento dentro de um contexto marcado por tensões e desmotivação. A valorização espontânea feita pelos alunos funciona como reconhecimento simbólico, mas não substitui as condições desafiadoras e necessárias para sustentar a saúde mental no trabalho.

Enfatiza-se que as mudanças provocadas pela atuação do vice-diretor não são suficientes para superar os problemas macrossociais que atravessam o território, tampouco o fariam de modo imediato, no sentido de resolver as dificuldades da escola relacionadas ao mal-estar e ao sofrimento docente. No entanto, tais movimentos apontam para a possibilidade de mobilização da subjetividade social da escola, demonstrando a importância da gestão como força reitora de transformações sensíveis no cotidiano institucional. Nesse sentido, a espontaneidade, a brincadeira e o contato autêntico dos estudantes com o vice-diretor não se configuram apenas como formas de reconhecimento simbólico individual, mas como expressões de processos de mudança em curso na subjetividade social da escola, sinalizando a abertura de novos modos de relação, pertencimento e produção de novos sentidos subjetivos no espaço escolar.

Por fim, a narrativa do vice-diretor sobre as mudanças, sobre o atual momento e o efeito mobilizador da transparência aponta para a importância da construção de espaços dialógicos de qualidade como dispositivo de reconstrução dos vínculos no interior da escola. A mudança de postura dos professores inicialmente fechados, depois progressivamente mais próximos sugere que a comunicação direta, constituída enquanto espaço dialógico de qualidade pode desencadear processos de recomposição afetiva e organizacional.

A iniciativa do vice-diretor ao se aproximar dos professores da manhã, expor a realidade da escola e se colocar disponível ao diálogo produz efeitos que ultrapassam a simples proximidade interpessoal: ela cria condições simbólicas e para além disso são espaços efetivos de intercâmbio e diálogo, na qual se prima por uma comunicação próxima e autêntica, menos burocratizada e tecnocrática. Nesse sentido, favorece a reconstrução de confiança, um dos pilares para a saúde mental docente. Em contextos marcados por descrença institucional, silenciamento e distanciamento afetivo, a abertura de espaços dialógicos de qualidade funciona como um dispositivo de reconhecimento um convite para que os professores possam nomear seus incômodos, e sobretudo, estabelecer uma participação efetiva na construção da escola, como um projeto que não existe à revelia dos seus posicionamentos. Dessa forma, há a possibilidade desse docente reposicionar-se subjetivamente e retomar algum grau de agência sobre o cotidiano escolar. Esse tipo de movimento possivelmente abre espaço para que se rompam barreiras históricas de verticalidade e medo, dissolvendo a sensação de anonimato e isolamento que alimenta o sofrimento docente.

Enfatiza-se que quando a gestão se mostra transparente, acessível e implicada, ela sinaliza que o professor não está lutando sozinho contra as adversidades estruturais. Assim, o espaço dialógico não apenas melhora a comunicação: ele produz pertencimento, reforça laços, legitima afetos e devolve ao professor um lugar de dignidade dentro da instituição. É justamente essa teia de confiança e reconhecimento que se torna um fator protetivo essencial para a saúde mental dos profissionais da educação, permitindo que eles se inscrevam no trabalho não apenas como executores de tarefas, mas como sujeitos ativos na construção do espaço escolar.

Principais Construções Hipotéticas – Eixo I

1 Instrumentalização do Diagnóstico e Respostas Institucionais Restritas

No primeiro subtópico (5.1.1) - Afastamentos, fragilização do vínculo laboral e medicalização do sofrimento docente - as construções interpretativas apontaram para um processo de normalização e banalização do uso de atestados médicos como solução predominante diante do mal-estar ou sofrimento docente. Tal prática produz efeitos importantes: por um lado, alimenta um ceticismo e uma desconfiança generalizada quanto à legitimidade dos diagnósticos apresentados; por outro, reforça uma lógica individualizante e patologizante, na qual o sofrimento do professor é reduzido à esfera

peçoal, deslocando para o indivíduo responsabilidades que são, em grande medida, configuradas pelas condições sociais e institucionais do trabalho docente.

2 Subjetividade Social Marcada pela Vulnerabilidade e Fragilidade dos Vínculos Pedagógicos, Afetivos e Institucionais

Articulada ao primeiro subtópico está a construção interpretativa do segundo (5.1.2) - Violência escolar e sofrimento docente: a configuração subjetiva social marcada pela insegurança e vulnerabilidade, a análise realizada é que a subjetividade social da escola é profundamente atravessada pelas desigualdades e vulnerabilidades do território, o que contribui para a fragilização nas relações entre estudantes e professores. A sensação de impotência vivida pelos docentes emerge como expressão dessas questões macrosociais articulada a um contexto de vulnerabilidade. O mal-estar ou possível sofrimento subjetivo docente não é apenas baseado nas experiências focadas em um exercício profissional, mas deriva de um contexto marcado por demandas sociais complexas e por práticas que, em certa medida, naturalizam a violência. Assim, reafirma-se que as condições socioeconômicas que atravessam a instituição possivelmente fragilizam suas dinâmicas cotidianas, tensionam as práticas pedagógicas e constituem uma configuração subjetiva social marcada por um cenário no qual os limites da escola pública se tornam centrais na compreensão do sofrimento docente.

Em relação aos aspectos da subjetividade social da escola que favorecem o sofrimento subjetivo de docentes é possível elaborar que estão presentes nessa escola compondo a subjetividade social: expressões de tensão, desgaste, sobrecarga de funções e frustrações acumuladas; sentimentos de abandono institucional, insegurança e desvalorização simbólica da profissão. Reforço a articulação e o entrelaçamento dos dois primeiros subtópicos com as principais construções hipotéticas levantadas, ou seja, a subjetividade social da escola é atravessada por desvalorização profissional, violência, desigualdade e fissuras organizacionais, gerando um cansaço docente que se expressa em afastamentos recorrentes e na possível instrumentalização de laudos. O mal-estar ou sofrimento subjetivo docente, presente em alguns casos não em todos apresentados, segue sendo frequentemente interpretado de forma individualizante e patologizante, ignorando os atravessamentos macrosociais, sociais e institucionais que o produzem e sustentam. Cumpre ressaltar, ainda, as possibilidades de mobilizar e transformar aspectos importantes dessa subjetividade social a partir da emergência de agentes e de possíveis sujeitos.

3. Crise das Instâncias Coletivas e Erosão da Identidade Profissional

A partir da construção-interpretativa do subtópico 5.1.3 Crítica, impotência e desmobilização: a problematização da erosão dos vínculos coletivos na docência pública foi possível levantar alguns indicadores em relação a situação vivida pelos professores. Essa situação se articula aos limites estruturais e políticos que marcam a escola pública, especialmente no que diz respeito à desvalorização histórica do profissional da educação. A produção subjetiva de boa parte dos profissionais dessa escola é marcada por sentimentos de estagnação, falta de perspectiva e ausência de mobilização, elementos que se intensificam pela percepção de ineficácia das instâncias coletivas em especial o sindicato, cuja atuação é vista como distante, insuficiente ou incapaz de responder às injustiças concretas vividas pelos trabalhadores.

Esse desgaste político aponta para configurações subjetivas sociais da escola constituídas por desmotivação, impotência e descrença institucional, na qual a esperança e o engajamento estão esvaziados. A indignação permanece e a autonomia do professor se converte em isolamento. No coletivo, forma-se uma sensação compartilhada de ineficácia e perda de sentido da ação política organizada, alimentando uma configuração subjetiva social de sofrimento, reforçada por episódios concretos de deslegitimação. Assim, experiências individuais de sofrimento subjetivo são reconfiguradas do espaço da escola, alimentando o tecido social e compondo uma configuração subjetiva social de sofrimento. Aquilo que começa como incômodo ou mal-estar cotidiano tende a possivelmente se cristalizar em sofrimentos subjetivos persistentes, próprios do cenário contemporâneo de precarização da docência, onde a falta de reconhecimento, a sobrecarga, a violência, os afastamentos e o esvaziamento das identidades coletivas corroem o sentimento de pertencimento e a potência de ação conjunta.

4. Papel Simbólico da Gestão na escola

A interpretação integrada dos trechos corrobora que a experiência docente nesta instituição está articulada a uma subjetividade social da escola marcada por tensões macrossociais e de vulnerabilidades geográficas, burocráticas e relacionais que dialogam com a produção do mal-estar ou do possível sofrimento docente na atuação profissional, bem como na forma como esses professores representam a própria profissão. As representações acerca da gestão escolar apontam para uma ambiguidade constitutiva: de um lado, atribui-se à liderança a função de garantir condições de trabalho e responder às

demandas internas; de outro, em um primeiro momento observou-se uma racionalidade gerencial que reduz o papel da gestão à administração de recursos, deslocando o foco das mediações pedagógicas e das relações de reconhecimento para o controle financeiro e operacional.

Esse movimento reforça perspectivas individualistas do sofrimento, de responsabilização moral dos docentes e de esvaziamento das dimensões coletivas e políticas da profissão. A leitura oferecida pelo vice-diretor marcada por individualizações, moralizações e tecnicismos não surge de forma isolada; ela está imbricada em uma lógica mais ampla de representação das lideranças escolares e educacionais. Problematizo, dessa forma, como determinadas concepções de gestão atravessam múltiplas instâncias: sindicatos, secretaria de educação e a própria instituição em que o profissional atua.

Simultaneamente, a ampliação histórica das funções sociais atribuídas à escola convertida em instância compensatória das vulnerabilidades estruturais do território intensifica a sobrecarga institucional e pressiona os docentes a responderem a demandas que extrapolam o campo educativo. Nesse cenário, a fragilidade do reconhecimento institucional, a naturalização histórica de práticas de indiferença e a escassez de vínculos dialógicos entre gestão e professores atuam como formas de violência simbólica que corroem o pertencimento e desestabilizam a potência de ação coletiva. Os indicadores levantados apontam, portanto, para um entrelaçamento de fatores macrossociais, organizacionais e subjetivos que produzem um mal-estar persistente, cuja manutenção se vincula à precarização das identidades profissionais e ao enfraquecimento das instâncias mediadoras no interior da escola, dificultando a emergência de configurações subjetivas orientadas ao desenvolvimento e à participação política.

Pontua-se, contudo, um movimento recente da nova gestão no sentido de promover maior abertura dialógica e aproximação com o corpo docente. A gestão atual, que assumiu há alguns meses, tem adotado iniciativas que buscam construir espaços efetivos de diálogo e fortalecer a circulação de informações, produzindo condições mais favoráveis ao restabelecimento dos vínculos entre a equipe gestora e os demais profissionais da educação dessa escola. Trata-se de um esforço que sinaliza uma possível mudança no modo de conduzir as relações internas, construindo ações com potencial para recompor a confiança, reduzir distâncias simbólicas e reativar formas de cooperação que haviam se fragilizado ao longo do tempo.

Nesse contexto, destaca-se a importância do movimento de agente protagonizado pelo novo vice-diretor, cuja atuação constrói transformações relevantes na subjetividade social da escola. Ao abrir e sustentar espaços dialógicos, ao buscar aproximação com o corpo docente e ao reafirmar o vínculo historicamente positivo que construiu com os estudantes à época em que atuava como professor, o vice-diretor tensiona formas cristalizadas de relação no cotidiano escolar. Tal movimento não se limita a ações pontuais, mas opera como um possível catalisador de processos de mudança, ao mobilizar sentidos subjetivos alternativos no interior da instituição. Trata-se, portanto, de uma atuação que amplia possibilidades de reorganização da subjetividade social da escola, abrindo caminhos para formas distintas de subjetivação, menos marcadas pela lógica do enfrentamento, da violência naturalizada e do isolamento, e mais atravessadas pela escuta, pelo reconhecimento e pela construção coletiva.

5.2 – Eixo Temático 2 – O sofrimento subjetivo de uma professora no contexto profissional e os recursos mobilizados por professoras da matemática diante dos desafios contemporâneos

5.2.1 – Relatos da Professora C.S

No decorrer da pesquisa, tive a oportunidade de conhecer uma professora readaptada que, no momento, exerce suas funções na biblioteca. Desde o primeiro encontro, criou-se uma situação particularmente interessante: a professora demonstrou grande engajamento no diálogo, e conversamos longamente desde nosso primeiro encontro, a ponto de ela gentilmente oferecer um lanche, gesto que contribuiu para aprofundar ainda mais a qualidade da interação e a abertura daquele espaço de diálogo. A professora CS encontra-se atualmente realocada na biblioteca, após ter passado por um processo de readaptação funcional. Antes disso, havia sido aposentada por invalidez, situação que foi posteriormente revertida por meio de recurso. Atualmente, a docente está readaptada e integra o quadro de pessoas com deficiência (PCD), em decorrência do diagnóstico de espondilite anquilosante.

Para explicar um pouco melhor esse caso específico: trata-se de um caso de **aposentadoria por invalidez posteriormente revertida**, após reavaliação por junta médica oficial, que concluiu não haver incapacidade total e permanente para o trabalho, mas impossibilidade de exercício da docência em sala de aula. Diante do diagnóstico de

Espondilite Anquilosante condição crônica que pode gerar limitações funcionais significativas e enquadramento no rol de pessoas com deficiência, a servidora foi readaptada e realocada em função compatível com suas condições de saúde, atualmente exercendo atividades na biblioteca escolar, o que evidencia uma reorientação administrativa do descarte previdenciário para a lógica da readaptação funcional.

Professora CS: Eu achava que minha vida ia ser tudo o que eu sonhava. Eu não tinha problemas de saúde, era uma pessoa super solar [...].

Pesquisadora: Você sonhava o quê para a sua vida?

Professora CS: Eu sonhava que eu ia para Goiânia, ia cursar o curso de Direito. Esse curso ia me lançar para tudo o que eu queria ter e ser. Queria ser juíza! Queria me sentir segura, a segurança de poder me defender e defender as outras pessoas. Tinha um senso de justiça muito grande. Eu achava que juíza era um cargo importante e eu queria ser importante, queria me sentir realizada.

[...] O meu primeiro vestibular eu fiz para História, porque eu tinha medo de fazer para Direito e não passar [...] todo mundo comemorou porque achavam que eu tinha feito para Direito [...]. Depois eu acabei trancando [...].

Pesquisadora: O que significa a sua profissão para você?

Professora CS: Eu não me sinto realizada profissionalmente hoje [...] eu não fiz o curso que eu pretendia fazer e fiz Pedagogia, Magistério. Fiz três pós-graduações em Educação Infantil [...].

O trecho de fala da professora CS permite compreender como a identidade profissional se constitui a partir da produção de sentidos subjetivos que articulam desejo, reconhecimento social e valor simbólico. Ao narrar o sonho de se tornar juíza, a professora não fala apenas de uma escolha ocupacional, mas de um lugar social que representa um conjunto de atributos: segurança, autoridade, prestígio e capacidade de agir sobre o mundo. A figura da juíza aparece representada como alguém que “pode se defender e defender os outros”, ocupando uma posição legitimada de poder e justiça. Nesse sentido, o Direito e a magistratura operam, em sua narrativa, como organizadores simbólicos de um projeto de vida e de uma imagem ideal de si.

Quando esse projeto não se concretiza, a entrada na Pedagogia não emerge como uma escolha desejada, mas como uma opção marcada pela renúncia e pelo medo. A docência, nesse percurso, passa a ser representada menos como realização e mais como substituição. Ainda que a professora tenha investido intensamente em sua formação com magistério, graduação e pós-graduações, sua fala permite a construção do indicador de sentidos subjetivos relacionados à frustração e sensação de fracasso, que se vinculam à

falta de condições para lutar pela carreira desejada em sua juventude. A produção de sentidos subjetivos em torno da profissão permanece atravessada por um ideal perdido.

Esse processo não pode ser dissociado do modo como, no Brasil, as profissões são socialmente simbolizadas. Enquanto o juiz ocupa um lugar de autoridade, estabilidade, boa remuneração, status e respeito institucional, o professor, especialmente da educação básica, é frequentemente representado como alguém que trabalha muito, recebe pouco e tem seu saber e sua atuação constantemente deslegitimados. Essas representações sociais, entendidas como configurações subjetivas sociais (GONZÁLEZ REY, 2015), muitas vezes atravessam a produção subjetiva individual dos professores e participam ativamente da maneira como o trabalho é subjetivado. Assim, a docência tende a ser vivida não como um lugar de poder simbólico, mas como um espaço de desgaste, sacrifício e invisibilidade reforçando a ideia de precarização simbólica construída por Fanizzi (2023).

A profissão que ela exerce hoje não consegue ocupar o lugar simbólico que o projeto de ser juíza representava. Esse desencontro entre desejo, simbolização social e prática profissional contribui para a produção de mal-estar, não se reduz às condições objetivas de trabalho, mas envolve, de maneira profunda, os sentidos subjetivos que a pessoa produz sobre o vivido, sobre si, sobre sua profissão e sobre o valor que essa profissão ocupa no espaço social.

A seguir a professora lembrou a greve e todas as implicações do estado relacionadas a esse tema:

Professora CS: Houve aumento de salários que não foi pago [...]. Até hoje não foi pago. Está tudo retido [...] isso não vai ser pago [...] houve paralisação. Os professores ficaram julho inteiro pagando essa paralisação [...] O governador mandou a gente calar a boca. Um desrespeito total [...] O dinheiro nunca veio, e não vem [...]

Pesquisadora: Qual você considera que foi o pior momento da sua carreira?

Professora CS: Foi quando me aposentaram. Fui aposentada por invalidez, dizendo que eu tinha problemas mentais graves. Todo mundo que estava sendo aposentado na época era com o mesmo CID [...]

Pesquisadora: Como você recebeu isso?

Professora CS: Eu fiquei indignada. Fui levar um atestado, e já havia duas peritas. O governador havia decidido que todos que passassem com atestado seriam aposentados [...] Essas peritas tinham acabado de voltar de um curso fora [...] Havia várias pessoas lá antes da minha vez que saíram da sala passando mal aposentadas por invalidez [...] E, na minha vez, não foi diferente [...] A mulher disse: “Você está aposentada por invalidez.” Eu perguntei: “Eu estou aposentada pelo quê? Eu vim trazer um atestado para ser homologado, e você está me aposentando?” Ela respondeu: “Estou te aposentando.” Então, eu vi lá: alienação mental [...] Falei: “Isso aqui está errado. Você pode rever?” Ela

disse você assina e dá licença daí eu respondi: “Não vou assinar.” E ela: “Tudo bem, não precisa. Corre à revelia. Saí da sala, o corredor estava lotado, e eu meio zozza. Aquele povo todo olhando para mim, assustados né? Já sabiam que geral estava sendo aposentado. Aí foi quando eu falei: Me aposentaram. [...] Nesse dia, eu perdi o meu chão [...] Isso tem uns cinco anos [...]

O relato de fala da professora oferece a possibilidade de construir conjecturas sobre aspectos importantes do sofrimento docente que extrapolam as condições materiais e alcançam dimensões subjetivas. Sua fala é permeada por sentidos subjetivos que apontam para um contexto de desvalorização institucional, desrespeito à autonomia profissional e práticas que podem ser interpretadas como formas de violência simbólica e administrativa. Cabe ressaltar que, nesse caso específico, a situação pode ser compreendida à luz de uma subjetividade social profundamente atravessada por formas de violência estatal, as quais se materializam, nesse contexto, em decisões unilaterais de caráter aparentemente arbitrário, desprovidas de critérios transparentes ou de fundamentação explicitamente apresentada.

A menção ao não pagamento de parcelas salariais acordadas e à paralisação em julho ilustra um cenário de insegurança financeira e quebra de compromissos institucionais. Quando a professora afirma que os docentes pagaram "julho inteiro", ela evidencia uma percepção de penalização coletiva, em que a ausência de diálogo e negociação é substituída por medidas punitivas. Pode-se conjecturar sobre a precarização das relações de trabalho, onde possivelmente há uma burocratização das relações.

A frase "o governador mandou a gente calar a boca" é particularmente significativa do ponto de vista subjetivo. Embora essa fala deva ser compreendida no contexto específico em que foi enunciada, ela aponta para uma experiência de silenciamento, que não é apenas discursiva, institucional, mas diz respeito a uma subjetividade social marcada pela truculência e desrespeito. O silenciamento, nesse caso, se desdobra como um mecanismo que nega legitimidade às demandas docentes na qual, o profissional sente que suas ações, por mais justificadas que sejam, não têm reconhecimento nem respaldo no espaço público. Seu relato reforça o indicador previamente construído sobre a produção de sentidos subjetivos relacionados à frustração e sensação de fracasso, que se vinculam à falta de condições para lutar pela carreira desejada em sua juventude. Os processos aqui analisados também contribuem para a intensificação da frustração profissional. Torna-se possível visibilizar como a história pessoal da participante marcada pela renúncia ao curso que desejava realizar e pelo

projeto profissional de tornar-se juíza articula-se a processos institucionais e políticos, vivenciados de modo traumático no exercício da docência. O segundo momento do relato a aposentadoria por invalidez com diagnóstico de "alienação mental"¹⁵ indica outra camada do sofrimento docente: a patologização da dor. A experiência narrada indica que a aposentadoria por invalidez não foi fruto de um processo de cuidado ou de escuta, mas sim de um encaminhamento protocolar e, possivelmente, sistemático, em que múltiplos docentes estariam sendo afastados sob a mesma justificativa clínica. Esse ponto merece atenção especial, pois levanta questões éticas e legais sobre o uso de laudos médicos como instrumentos unilaterais, verticalizados e burocratizados da gestão.

A forma como ela descreve a situação, com forte carga emocional, pode ser vista como indicador de sentidos subjetivos associados à indignação, surpresa e sensação de desamparo (“perdi o meu chão”). A sequência dos acontecimentos desde o atendimento clínico até a saída da sala e a reação das pessoas no corredor contribui para a construção de um episódio que marcou sua trajetória profissional e que, segundo ela, foi "o pior momento da carreira". É possível construir o indicador sobre a carreira como desconstrução súbita e violenta, pontua-se, como aspecto igualmente marcante, a ausência de abertura para o diálogo presente nessa situação, assim como a maneira pela qual a própria participante interpreta sua experiência.

Esse trecho pode ser articulado ao anterior na medida em que evidencia os processos subjetivos associados a profissão da professora CS se constrói, desde o início, a partir de um lugar de frustração. Assim, tal produção subjetiva relacionada a profissão não se organiza a partir de uma escolha afirmativa, mas de uma substituição simbólica, o que marca profundamente a produção de sentidos subjetivos em relação ao trabalho docente. A profissão exercida se configura sob o impacto de representações sociais

¹⁵ Importante pontuar, neste caso, que o conceito de alienação mental permanece vigente no ordenamento jurídico brasileiro, ainda que não seja compreendido como um diagnóstico psiquiátrico em sentido estrito, tampouco como uma categoria estável da psicopatologia clínica. Trata-se, antes, de uma figura de natureza jurídica e pericial, mobilizada em contextos específicos, sobretudo em processos administrativos e judiciais. No campo jurídico, o termo ‘alienação mental’ é empregado para descrever situações de grave comprometimento psíquico, nas quais o sujeito apresenta prejuízos significativos na capacidade de compreensão da realidade, na tomada de decisões e na condução autônoma de sua própria vida. A caracterização dessa condição é realizada por meio de avaliação técnica, sendo formalmente descrita e atestada por profissionais legalmente habilitados, como médicos em especial psiquiatras e psicólogos, no âmbito de perícias. Desse modo, o uso do conceito não se inscreve no registro clínico-terapêutico, mas opera como um dispositivo jurídico-administrativo que produz efeitos concretos sobre a vida funcional e social da pessoa.

historicamente construídas no contexto brasileiro, que tendem a desqualificar o trabalho do professor e a fragilizar seu reconhecimento simbólico.

A construção da informação do processo de CS visibiliza, em um caso singular, processos que se reproduzem com frequência no contexto escolar: ausência de diálogo institucional, precariedade material, esvaziamento simbólico do trabalho docente, e práticas que, embora possam ser formalmente justificadas, são percebidas como injustas e desumanizantes por quem as vivencia. Nesse sentido, a construção de estudos de caso não se reduz a um registro da dor individual, mas uma via para compreender como processos macroestruturais (políticas públicas, discursos de gestão, modelos neoliberais de eficiência) se traduzem no cotidiano das escolas em formas concretas de mal-estar e possível sofrimento subjetivo. Essa dinâmica articula-se a processos de subjetividade social mais amplos no contexto brasileiro, relacionados às formas pelas quais a figura do professor vem sendo socialmente representada e à persistente desvalorização da docência. Tais processos atravessam a produção de sentidos subjetivos dos próprios professores e se inscrevem no cotidiano institucional, contribuindo para experiências de sofrimento que acompanham o exercício da profissão docente.

Em outro momento sensível do diálogo:

[...] eu passei dois meses em uma cama. Minha filha tinha o quê? 1 ano e 8 meses, eu já tinha passado por duas cirurgias, foi parto, aí logo depois foi [...] eu tive mesmo foi muita doença, eu fiquei tão magrinha [...] Quando eu soube que a minha doença espondilite anquilosante era parte do rol dos ¹⁶PCDs eu senti alívio [...] Eu sou readaptada, mas como PCD, eu escolho primeiro onde quer ficar na escola [...] Eu fui aposentada, eu passei dois anos de cama. A Secretaria aposentou por invalidez, colocou doença mental grave. O governador tava aposentando todo mundo que chegava lá, a pessoa entrava e saía aposentada [...] Às vezes eu penso nisso, será que não poderia ser diferente e essas doenças não terem acontecido? Eu acho. Eu lembro do dia em que eu não levantei. Eu tive uma depressão tão grande, uma dor emocional tão grande que eu não levantei por uma semana. Eu só ia ao banheiro fazer xixi, eu não comia [...] ali, dali a espondilite nasceu, foi naquela dor, era uma dor...foi a pior dor que eu já senti na vida [...]

Esse trecho de relato é profundamente expressivo da maneira como o sofrimento subjetivo docente se organiza como processo complexo inter-relacionado com o corpo, o

¹⁶ No Brasil, o conceito de PCD está fundamentado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que compreende a deficiência não apenas como uma condição biomédica, mas como o resultado da interação entre impedimentos de longo prazo (físicos, sensoriais, intelectuais ou psicossociais) e as barreiras sociais, institucionais e atitudinais que limitam a participação plena do sujeito na sociedade. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

emocional, o histórico, o social, o institucional e o político. Ela articula a depressão, doenças físicas, experiências de trabalho, maternidade, adoecimento e aposentadoria precoce, oferecendo um retrato emblemático da crise silenciosa que muitos professores enfrentam no Brasil. A fala “ali, dali a espondilite nasceu, foi naquela dor, era a pior dor que eu já senti” evidencia a forma como seu adoecimento físico se vincula à sua produção subjetiva naquele momento.

Pela Teoria da Subjetividade, essa dor, esse sofrimento é uma configuração subjetiva complexa em que elementos afetivos, sociais e históricos se entrelaçam. O corpo, aqui, não fala por si, ele é expressão de um sofrimento subjetivo histórico, vivido em silêncio, muitas vezes invisibilizado. Contudo, é necessário evitar a construção de uma relação linear entre o adoecimento que se expressa no corpo e o sofrimento subjetivo. Embora possam estar articulados, não se trata de uma associação necessária. (GONZÁLEZ REY, 2011, GOULART, 2024). Essa compreensão rompe com a visão biomédica linear e nos obriga a pensar o adoecimento como expressão de experiências-limite, como: a sobrecarga de trabalho; o peso da maternidade em meio à precariedade; a sensação de inutilidade e abandono; a falta de reconhecimento institucional. Alguns trechos merecem destaque na construção apresentada: "Eu tive uma depressão tão grande, uma dor emocional tão grande que eu não levantei por uma semana." Essa frase é central. Ela mostra como o colapso subjetivo se traduz muitas vezes em paralisia física.

A condição de ser colocada como "PCD" (Pessoa com Deficiência) e aposentada por invalidez é experimentada com ambivalência: há uma melhora na sua rotina, no sentido de redução da intensidade de demandas, mas também sentimento de perda, exclusão e substituição na forma como ela produz subjetivamente sobre sua ação profissional na escola. A professora que antes tinha uma trajetória ativa, com cirurgias, parto recente e carreira em andamento, é agora desligada da escola regular, rotulada, institucionalizada. A fala "o governador tava aposentando todo mundo que chegava lá" sugere um mecanismo de descarte institucional a aposentadoria precoce não é vista como cuidado, mas como expulsão silenciosa do sistema.

Pontua-se que a reflexão da participante está em consonância com outros momentos observados no campo, nos quais um profissional da área administrativa fez afirmações semelhantes, como: “Secretaria mais rigorosa” e “Estão aposentando mesmo o povo por invalidez”. Tais falas indicam que, muitas vezes, torna-se mais conveniente “se livrar” de um profissional que, em tese, não apresenta mais funcionalidade plena,

optando-se por contratar temporários, em vez de promover mudanças estruturais e estruturantes na carreira docente.

A produção subjetiva dessa professora é atravessada por sentidos subjetivos relacionados a um sentimento de injustiça histórica; uma biografia interrompida e abandono do Estado, que não oferece reabilitação nem escuta. É possível refletir a partir desses relatos da professora: professores que trabalham sob altíssima pressão emocional e física; acumulam funções, muitas vezes sem apoio ou reconhecimento; adoecem e são medicalizados ou aposentados sem acolhimento; perdem o pertencimento à escola e à profissão. Há uma lógica institucional que reproduz o mal-estar como norma, em vez de preveni-lo ou tratá-lo de forma ética. Ressalto que a dor não é um evento clínico, mas uma configuração subjetiva perpassada por um contexto mais abrangente como: o peso da maternidade, abandono profissional, perda da identidade como educadora. A fala da professora mostra um movimento subjetivo de resistência e elaboração, mesmo em meio à dor. No nosso terceiro encontro tivemos um diálogo interessante, o encontro ocorreu no período da tarde na biblioteca. Foi possível retomar alguns assuntos que foram abordados nos dois primeiros encontros, mas que não haviam sido desdobrados. Segue o trecho:

Pesquisadora: Qual que era o nome dessa dor? Vem algum fato para você? Uma lembrança?

Professora: Eu vou te contar, você lembra que eu te falei do meu trabalho no Ministério “X”? Tinha uma pessoa que eu te falei que era o meu melhor amigo e nós almoçávamos juntos, todos os dias, ele era casado e tinha uma filhinha de três anos, e eu era casada, ainda não tava grávida, nós fomos os melhores amigos da vida, tudo o que a gente fazia era junto, ele era tipo um gestor [...] a gente trabalhava na mesma seção e eu olhava para ele como amigo, órgão eu não sei se você sabe como é...é muita convivência todo dia.

Pesquisadora: imagino...e o que aconteceu?

Professora: [...] foi a pior dor era como se alguém tivesse morrido, eu tive um namorado o primeiro, que eu fui muito apaixonada por ele, ele era um ordinário, cafajeste, só que na minha cabeça, eu achava assim que eu tinha que continuar com ele, mesmo ele tentando me matar, mesmo ele dizendo um monte de asneira, por que ele dizia que se a gente terminasse eu ia ser uma rapariga [...] isso era final dos anos 80[...] eu fazia faculdade, era super inteligente, dava aula, ele não tinha nem a quarta série, era mecânico de motosserra [...]

Pesquisadora: sim, você teve um namoro complexo em vários sentidos...né? Como você associa isso a essa amizade que você teve, tem alguma ligação?

Professora: então, a gente tava falando sobre dor, né? E eu amiga, amiga, amiga e ele de repente começou “vou largar a fulana (esposa dele)”, e eu por quê? Você tem uma filha e ele era amigo do meu esposo, eles iam lá para casa, ele ia ser padrinho da minha filha [...] de repente eu mole que sou estava apaixonada por ele, cega, cega...um pouco de consciência por que eu amava o meu marido de todo coração... (aqui ela silenciou)

Pesquisadora: seu marido percebeu a diferença?

Professora: claro, o outro separou e eu não sai mais do sofá. Meu marido deu três surras nele, ele descobriu [...]

Pesquisadora: por que você não saiu desse casamento?

Professora: eu amava meu marido. Na hora de escolher eu não escolhia ele, era sempre meu marido [...] eu sentia mais segurança nele, compreensão, eu olhava para ele e ficava com dó dele [...]

Pesquisadora: dó dele?

Professora: uhum...teve uma vez que ele chorando assim nos meus pés assim, mas minha santinha...minha gatinha, ele me chamava assim...

Pesquisadora: ele sabia que tinha sido traído então?

Professora: sabe, ele perdoou, ele nem toca no assunto, o fulano é o melhor coração que eu já vi no mundo, então eu não podia perder aquilo. Como eu fiz com o meu primeiro. Eu pedi o fulano para Deus e ele veio do jeito que eu pedi [...]

Pesquisadora: e esse sofrimento todo era por que você se envolveu?

Professora: é por que eu me apaixonei e aí meu marido ficou doido, e aí eu fiquei mais doida ainda por que é um vício, passava o dia inteiro, ele tinha intenção de ficar comigo e a menina só tinha 3 anos [...] minha mesa era aqui, a dele era ali [...] eu me vi com 16 anos, com o meu primeiro namoradinho, eu tive só 4 namorados, meu primeiro namoradinho, o cafajeste, o fulano que eu casei e ele [...] ele me acompanhou a gravidez inteira, a gente ia almoçar todos os dias na “lugar x”, todos os dias, a gente não queria os outros amigos, queria só nós dois [...] a gente ficava alegre, se bastava [...] minha doença começou ali, foi essa semana no sofá [...]

Pesquisadora: nessa semana houve uma ruptura? Você terminou com ele?

Professora: eu nunca terminei com ele, a gente não conseguia...

Pesquisadora: entendi, então você manteve os dois por quanto tempo?

Professora: Ah...nem sei te falar...isso durou uns 10 anos...mas a gente ficava muito pouco, eu tava sempre doentinha.

No início do relato, é possível problematizar a presença do machismo como elemento constitutivo da subjetividade social brasileira no final da década de 1980 e que até hoje é perpetuada na realidade de muitas mulheres. As relações afetivas iniciais se organizam na vida da participante em um contexto marcado por assimetrias de gênero, no qual práticas de controle e violência física e psicológica aparecem naturalizadas. O relacionamento com o primeiro namorado apresenta indícios de dinâmica abusiva, expressos por ameaças e discursos moralizantes que operam como mecanismos de coerção, sustentados por uma lógica patriarcal que associa a honra feminina à submissão e à manutenção do vínculo, mesmo sob sofrimento. Destaca-se, ainda, não apenas a presença do machismo e da lógica patriarcal, mas também a dificuldade da participante

em posicionar-se de forma ativa frente a essa lógica, sustentando a relação por um longo período e naturalizando práticas abusivas.

É possível ainda elaborar frente a esse trecho de informação a existência do indicador de um conflito na esfera amorosa que se articula a outros processos da vida da participante, incluindo sua relação com o trabalho, apontando para um modo específico de vivenciar tensões e contradições nas relações amorosas. O aspecto central do relato não reside no desejo por duas pessoas ou na manutenção simultânea de vínculos afetivos, situações que podem ocorrer ao longo de uma trajetória de vida. O nó nesse caso está na forma como essa experiência é subjetivamente configurada pela professora. O envolvimento extraconjugal mobiliza sentidos subjetivos permeados pela culpa e um conflito marcado por contradições que produzem desorganização subjetiva, associados a sentidos subjetivos referentes a uma crise de valores. Diante desse impasse, em vez de assumir um posicionamento coerente com seus afetos, a participante paralisa e opta pela não decisão, o que intensifica seu sofrimento. Trata-se de um relato expressivo e significativo para a compreensão da gênese e do modo como esse sofrimento subjetivo foi se constituindo ao longo de sua vida.

Com base nos trechos de informação apresentados, foi possível elaborar um conjunto de indicadores que permitiu a construção da hipótese de que o sofrimento subjetivo de CS se articula a diferentes momentos de sua trajetória de vida, tais como as ambivalências amorosas vivenciadas pela docente, a estagnação frente às contradições experienciadas, bem como o processo de aposentadoria por invalidez, inicialmente concedida e posteriormente revertida. Esses elementos mostram-se relacionados a um processo de intensificação do sofrimento docente, no qual a frustração profissional e amorosa se constitui como eixo organizador dos sentidos subjetivos da participante.

Enfatiza-se que a produção subjetiva não se configurou a partir de experiências de potência, segurança ou reconhecimento, mas se articulou à vivência atual de fracasso e a uma leitura retrospectiva de sua trajetória, marcada pela renúncia ao projeto profissional idealizado na juventude. A experiência traumática no exercício da docência, descrita com forte carga emocional e associada a sentidos subjetivos permeados por indignação, surpresa e desamparo, vincula-se a processos institucionais e políticos de desvalorização da figura do professor no contexto brasileiro, produzindo efeitos subjetivos que culminam na ruptura com a função docente em sala de aula. A reversão da aposentadoria, acompanhada da readaptação funcional, pode ser compreendida, assim, menos como um

processo de superação do sofrimento e mais como um rearranjo institucional diante de uma docente que permanece produtiva, porém deslocada de sua função original.

Infelizmente, em decorrência do agravamento de sua condição de saúde, não foi possível dar continuidade ao acompanhamento do caso da professora C.S. Pouco tempo após nossa interlocução, a docente precisou ser afastada de suas atividades para internação hospitalar, em função do diagnóstico de espondilite. Essa ruptura inesperada impediu o aprofundamento de sua experiência no contexto escolar e limitou a possibilidade de compreender, de modo mais substantivo, como sua trajetória profissional vinha sendo atravessada pelo sofrimento subjetivo associado ao adoecimento.

5.2.2 – Professoras de Matemática e as produções subjetivas alternativas ao sofrimento

Em meio a inúmeros relatos marcados por experiências de mal-estar e sofrimento docente, tive a oportunidade de conhecer duas professoras de Matemática cujas trajetórias oferecem um contraponto significativo a esse cenário. O diálogo deu-se na sala dos professores, em momentos distintos. O primeiro contato ocorreu enquanto auxiliava a orientadora educacional no desenvolvimento de um projeto institucional, ocasião em que uma das docentes elaborava o projeto do Mural da Consciência Negra, o que possibilitou minha aproximação inicial. O segundo contato deu-se em outro momento, durante um intervalo, em um contexto de interação na sala dos professores, favorecendo o diálogo e a aproximação com a segunda docente. Segue o trecho do diálogo ocorrido durante um intervalo na sala dos professores:

Professora de Matemática P: Eu percebo que, quando a pessoa vem para a escola e ela não quer estar aqui é um docente de passagem ou que não tem identidade com a comunidade, não tem identidade com o tipo de trabalho que exerce fica complicado adequar o ambiente externo a um lugar no qual você não encontra motivação para estar. Eu percebo que muitos colegas estão assim. Então, eles chegam e adoecem muito rápido [...] Ele não tem essa visão de que o processo vale a pena; o resultado vai demorar, mas ele vai chegar [...]

Pesquisadora: Como foi sua trajetória na escola? Você sempre quis ser professora?

Professora de Matemática P: Tenho 23 anos de profissão. Quando saí da faculdade, eu queria seguir só o caminho acadêmico. E aí eu tive contato com um professor que fazia atendimento na Escola Parque, e ele trabalhava com estudantes com necessidades especiais. Eu vi ele desenvolvendo alunos com síndrome de Down e aquilo me chamou muita atenção. Eles aprendiam toda a sequência musical, faziam tudo, e eu pensava: “Como é que esse professor consegue tirar isso?”. E aí comecei a admirar. Eu vi o brilho dele e passei a olhar para a escola pública de outro jeito. Me deu uma vontade de fazer a diferença na escola pública para quem quer se emancipar. [...] Eu sinto que

todo o trabalho que eu fiz surtiu algum efeito [...] O que era possível, eu fiz; então, eu me sinto bem. [...] Tem estudantes cujo potencial eu sei que é muito grande. [...] Vários alunos meus que estão na faculdade me mandam mensagens de agradecimento, e isso me fortalece. [...] Eu sei que é um olhar meio utópico [...]

Ressalta-se, a partir do trecho mencionado, a diversidade de formas de subjetivação da atuação docente. À diferença de CS, tal como construído anteriormente no caso desta professora, a construção da docência e o desenvolvimento de sua carreira têm origem em uma experiência inspiradora que a marcou profundamente, sustentando um trabalho orientado por forte motivação e por uma direção educativa clara, em um processo no qual ela se reconhece como agente ativo desse espaço. Sobre esse trecho específico: “quando a pessoa vem para a escola e ela não quer estar aqui [...] não tem identidade com a comunidade”. É possível ressaltar que o sofrimento subjetivo docente não nasce apenas da carência material, mas de um desencaixe, de uma submissão subjetiva relacionada à própria produção de sentidos subjetivos articulados a área profissional: estar em um lugar cujo valor simbólico o professor não reconhece, ou no qual ele não se reconhece.

A representação e a produção subjetiva do ser professor encontram-se profundamente articuladas ao sentido que o docente atribui ao próprio ato de ensinar. É essa produção subjetiva o “porquê” de estar ali que sustenta sua implicação subjetiva no trabalho. Quando o indivíduo se encontra dissociado de uma noção de pertencimento à instituição, ao coletivo docente ou à própria função pedagógica, torna-se muito mais difícil construir uma identidade profissional consistente. Nessa condição, também se fragiliza a possibilidade de produzir sentidos subjetivos articulados ao reconhecimento de si na profissão, tendo o trabalho como espaço de realização; no qual a pessoa se percebe implicada às práticas cotidianas, o que repercute diretamente na motivação, no engajamento e na qualidade da ação educativa.

É possível interpretar que a trajetória da professora revela três movimentos fundamentais: admiração, reconhecimento e produção subjetiva. É pertinente assinalar que a presença de uma figura subjetivamente constituída como referência inspiradora atua na mobilização de sentidos subjetivos associados à profissão, incidindo diretamente sobre a forma como a docência é produzida e significada pela professora. Trata-se de um processo de natureza eminentemente subjetiva, no qual essa referência opera como elemento basilar da constituição de sua trajetória profissional. A admiração pelo professor

da Escola Parque funciona como ponto de entrada para o desejo profissional; ela reconhece no outro aquilo que deseja para si. Nesse encontro, há um processo subjetivamente configurado o “brilho” do outro passa a existir nela, operando como contágio afetivo, instigando vias alternativas de produção subjetiva em relação a um significado para a docência. A partir daí, vai sendo construída uma nova configuração subjetiva sobre a escola pública que possivelmente **deixa de ocupar o lugar de resto, falta ou superfície do fracasso e passa a ser percebida como campo de emancipação**. Essa reconfiguração simbólico-emocional é disruptiva diante do imaginário social que marca a instituição como decadente, e é precisamente nesse gesto interpretativo que a professora se inscreve como agente, e não como vítima do sistema. Outro elemento estruturante de sua permanência na profissão é o reconhecimento, não o reconhecimento institucional (quase sempre ausente), mas o reconhecimento, proveniente dos seus estudantes. Esse reconhecimento opera como contraponto ao sofrimento docente, funcionando como um favorecedor da produção de sentidos subjetivos relacionados a recursos subjetivos, em função da maneira como foi historicamente configurado.

Pesquisadora: Como você lida com os desafios estruturais? Às vezes não tem pincel, às vezes não tem papel. Como é isso para você?

Professora de Matemática P: Para mim, sempre tem uma segunda opção. Sempre tem uma saída. Eu com pincel dou aula, e sem pincel eu dou aula. Sempre vou encontrar uma estratégia. [...] Eu gosto de sala de aula, eu me sinto realizada aqui.

Pesquisadora: Isso é interessante. O que você gosta na sala de aula?

Professora de Matemática P: Eu gosto de ver e de fazer o olho deles brilhar. Quando você olha para o aluno e vê um “agora eu entendi essa matéria”, isso me fortalece. Aí eu penso: “Eu realmente estou no lugar certo e eu posso mudar a realidade dessas pessoas”. [...]

Pesquisadora: Você já passou por situações de desrespeito? Como você lidou?

Professora de Matemática P: Eu tive uma situação de um estudante que veio do Guará, expulso porque ele tinha batido em um professor. [...] Em uma aula dessas, eu falei para a turma: “Gente, é para todo mundo fazer a tarefa!”. E esse aluno respondeu para os colegas: “Depois recebe uma cadeirada e não sabe de onde veio”. Na mesma hora, eu parei a aula e falei: “Vamos à direção!”. Na época eu estava grávida. Eu falei para ele: “A gente vai à direção e, depois, a gente vai à delegacia”. Ele olhou para minha cara espantado deve ter pensado: “Não é possível que está acontecendo isso”. E assim eu fiz. Eu fiz a ocorrência. [...] Depois disso, ele mudou completamente a postura comigo, pelo menos; melhorou bastante. [...]

Professora de Matemática P: Quando eu vim para essa escola, eu comecei a desenvolver, para os alunos que eu chamo de olímpicos e medalhistas [...] já tem três anos que essa escola e eu estamos com esse projeto para a Olimpíada de Programação, com os meninos do oitavo e nono ano, dando aulas de robótica e programação. Eu tenho aluno que foi medalhista e que hoje está na UnB, e se encontrou na nossa disciplina. É muito satisfatório.

Pesquisadora: O que a escola representa para você?

Professora P Matemática: A escola, para mim se eu falar, você não vai acreditar é uma diversão e um lazer. Risos. Sou feliz aqui. Eu acredito no trabalho que faço. Eu assumo: eu sou professora aqui. [...]

O trecho de diálogo acima permite a construção de um indicador de pertencimento à escola e de identificação ao ofício docente. Sua capacidade de criar alternativas diante da precariedade material (“com pincel dou aula, sem pincel dou aula”) indica a presença de recursos subjetivos ativos, que sustentam sua implicação com a docência mesmo em contextos adversos. O brilho no olhar dos alunos, a experiência de compreender e ser compreendida, e o reconhecimento de sua intervenção como capaz de “mudar a realidade” configuram-se como aspectos importantes de sua motivação na docência. Essa produção subjetiva fortalece sua implicação e engajamento na profissão e contrasta com o quadro de esvaziamento, apatia e paralisia descrito em outros trechos da pesquisa mostrando que, quando o professor encontra significado naquilo que faz, os desafios profissionais não assumem caráter paralisante.

Além disso, sua postura diante das situações de violência escolar evidencia um movimento distinto do “homem supérfluo” discutido no capítulo anterior. Longe da impotência, ela agencia ações concretas, confronta a ameaça, notifica instâncias superiores e sustenta uma posição ética mesmo em uma condição de vulnerabilidade (grávida, em situação de risco). Esse agir revela uma coragem e uma percepção de si como agente legítimo no espaço público escolar. Ao afirmar que a escola é “diversão e lazer”, a professora não romantiza as carências estruturais: ela indica que seu pertencimento é suficientemente forte para transformar esse espaço social em um espaço de realização e não apenas de desgaste. O conjunto de trechos e interpretações referentes à Professora P são suficientes para abriremos a hipótese da existência de alternativas de subjetivação aos processos dominantes na subjetividade social da escola, marcados pela gerencialização, pela precariedade e pelas pressões institucionais. Esse processo que marca a condição de sujeito parece fundamental não apenas para gerar alternativas aos processos de mal-estar e sofrimento subjetivo, como também matéria-prima para possíveis transformações sociais no âmbito da instituição.

A seguir, apresento trechos da fala de outra professora, também docente de Matemática, cuja atuação pude acompanhar ao longo do projeto de construção do ¹⁷ mural em homenagem ao Dia da Consciência Negra. Além de participar da elaboração do mural, ela coordenou uma apresentação de dança e canto realizada no Teatro da Escola no final do mês de novembro. Foi interessante acompanhar o comprometimento dessa professora de matemática com o projeto, bem como a produção de sentidos subjetivos associados ao engajamento, à implicação e à criatividade na constituição de sua ação profissional. A interação com essas docentes permitiu observar modos distintos, porém igualmente potentes, de uma configuração subjetiva da docência diferenciada, expressando caminhos possíveis para a produção de sentidos subjetivos que estejam na base de ações mais propositivas no contexto escolar. A seguir, apresento trechos dos diálogos realizados com essa professora:

Professora de Matemática S: O menino precisa escolher o que ele quer fazer. É semelhante ao integral: o aluno escolhia se queria fazer aula de dança, aula de música, vôlei... dá autonomia para o aluno, protagonismo; ele tem que começar a decidir as coisas da vida dele. Isso era um projeto. No final, a gente não recebeu nem essa tesoura para ajudar no projeto [...] A pior coisa que já fizeram: eletiva, trilha e não reprova. Qual a sensação do aluno? “Ah, se não reprova, eu não preciso fazer nada.” [...] Isso adocece o professor. O meu colega, que era diretor e também está trabalhando aqui, faz um trabalho incrível de poesia, de letra de música, falando sobre as mulheres e sobre como o lugar que elas ocupavam foi mudando ao longo dos anos. Como a mulher era vista nas músicas há 40, 30 anos atrás e agora no senta, senta; soca, soca...(fez referência a um tipo de funk). Ele fez essa trajetória todinha, refletindo sobre a importância da valorização feminina [...] Daí a mãe veio questionar a música que o professor estava trabalhando, tirou tudo de contexto, não entendeu nada da proposta [...] Bem ruim [...] Meu filho mais velho viu a propaganda do Conselho Tutelar e falou: “Mãe, tá aí um negócio que você ia dar certinho.” Eu penso que o Conselho Tutelar tinha que visitar as escolas [...] É diferente um conselheiro tutelar em uma reunião de pais, se posicionando, participando [...] Duvido que esses meninos iam matar aula e chegar atrasado igual chegam.

Pesquisadora: O que você pensa sobre o professor de hoje?

Professora de Matemática S: Eu vejo os professores... Eu acho que o professor queria assim: ele chegar, preparar a aula, os alunos esperando ele cheios de vida risos, interesse risos, com muita vontade de aprender. Só que a realidade não é assim. O professor tem que se adequar. Hoje a minha turma fez uma apresentação belíssima. A apresentação foi hoje de manhã, no auditório. Tem aluno que não foi assistir; preferiu ficar na sala [...] essa escola tem um projeto bem interessante, que é o Aprova Country. Eles fazem resgates de conteúdo do ensino fundamental [...] todo bimestre a gente tem uma provinha com cinco questões [...] eu paro para fazer isso.

¹⁷ O Mural do Dia da Consciência Negra consistiu em uma colagem de fotografias produzidas por um dos estudantes, que assumiu o papel de fotógrafo. As imagens retratavam alunos da própria instituição, acompanhados de familiares, amigos e pessoas significativas de seu cotidiano. O processo de elaboração do mural, coordenado por essa professora, mostrou-se particularmente relevante pela forma de organização e de envolvimento dos estudantes. A exposição foi instalada em um espaço coletivo da escola, no pátio, fora do ambiente da sala de aula, ampliando sua visibilidade e circulação no cotidiano institucional.

A professora S reflete sobre a relação e sobre como reformas educacionais orientadas por lógicas gerenciais como eletivas, trilhas e políticas de “não reprovação” frequentemente produzem efeitos subjetivos contrários ao discurso oficial de autonomia e protagonismo. A promessa de liberdade pedagógica não se realiza materialmente (“no final, a gente não recebeu nem essa tesoura”), fazendo emergir uma experiência cotidiana de frustração, desinvestimento e descrença no próprio trabalho docente. Nessa lacuna entre o que é anunciado e o que é efetivamente sustentado pela instituição, o professor se vê submetido a uma lógica que esvazia a sua prática pedagógica e amplia o sentimento de impotência. A crítica à desresponsabilização discente e ao esvaziamento das mediações educativas revela um terreno fértil para a produção de sofrimento subjetivo pois intensifica a sensação de que o esforço docente não encontra reverberação na implicação dos alunos.

Ao mesmo tempo, o depoimento aponta para tensões nas relações com as famílias, com a gestão e com outros dispositivos de proteção social, como o Conselho Tutelar. A dissonância entre a proposta pedagógica e a interpretação da comunidade, como no episódio da atividade sobre representações femininas nas músicas, amplia o desgaste emocional e fragiliza a legitimidade do professor. Nesse ponto, a reflexão arendtiana permite iluminar o que está em jogo: ação e discurso são as formas pelas quais o sujeito aparece no mundo, é nelas que ele manifesta sua singularidade e produz efeitos na esfera pública (ARENDDT, 2016). Ainda assim, é significativo que a professora reconheça momentos de vigor e experiência compartilhada “apresentação belíssima”, o projeto “Aprova Country”. Essas brechas mostram que, mesmo em cenários adversos, permanece a possibilidade de recriar espaços de ação e discurso (ARENDDT, 2016) que revitalizam o trabalho e expressam a emergência de agentes e sujeitos mesmo em cenários adversos, tal como hipótese previamente construída. Nesse processo, geram-se recursos subjetivos capazes de gerar alternativas ao sofrimento docente sustentam a emergência de recursos subjetivos capazes de reconfigurar o sofrimento (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; ROSSATO; GOULART, 2017b).

No dia da montagem do mural, estive presente e pude observar de perto o forte engajamento dos estudantes, tanto daqueles diretamente envolvidos na atividade quanto de outros que se aproximaram espontaneamente. Um aluno da escola, que é também estudante da professora de Matemática responsável pela proposta, assumiu a função de

fotografar os colegas para compor o material do mural. Entre as imagens produzidas, havia uma fotografia em destaque um retrato em perfil de uma aluna da mesma professora que se mostrou particularmente significativa. Essa estudante, aliás, foi uma das mais engajadas e entusiasmadas ao longo de todo o processo de construção do mural em homenagem ao Dia da Consciência Negra.

Junto ao mural, ocorreu também uma apresentação de dança e canto organizada pelos próprios estudantes, composta por um grupo misto de meninas e meninos. A atividade reuniu grande parte da comunidade escolar: o auditório estava lotado, com alunos e alunas interessados em assistir à performance teatral preparada pelo grupo. O ambiente, marcado por descontração e vivacidade, favoreceu um sentimento de união entre os estudantes e evidenciou a potência de iniciativas coletivas no espaço escolar. Nesse sentido, cabe uma ponderação. Para além dos processos de precarização e das vulnerabilidades, para além das dificuldades e fragilidades já discutidas ao longo do texto, é possível visibilizar processos subjetivos para além do sofrimento docente e da precariedade simbólica. Observam-se alternativas de produção subjetiva marcadas pela mobilização e pela implicação de alguns docentes, não restritas apenas ao corpo professoral. A gestão escolar também tem assumido uma posição diferenciada, o que repercute no engajamento dos estudantes, que respondem a essas iniciativas por meio da participação nos projetos e do aprofundamento das relações. Esses movimentos já foram apontados no âmbito da gestão e se reafirmam, neste momento, a partir das experiências relatadas com as professoras de matemática. Todo o movimento foi coordenado e conduzido pela professora de Matemática aqui referida como professora S que desempenhou um papel central na articulação e no incentivo à participação dos alunos, o Vice-Diretor também estava presente.

Professora de Matemática S: nós temos um aluno o “X” ele que tirou todas essas fotos para o mural da Consciência Negra, ele já trabalha com isso inclusive. Aí eu espero que o ano que vem venha o dobro de meninos, que não seja só em novembro, que a gente tenha uma ação em maio, junho. Tem os ensaios, eu sempre acredito que o aluno é capaz, se a escola não fizer diferença na vida do estudante para que ele vai passar tantos anos aqui se não agrega em nada, então em algum momento esse menino vai ter que se achar, se sentir pertencente aqui em alguma coisa. Tem menino que se encontra na Feira de Ciências, tem menino que é no Projeto de Teatro, tem menino que é na Consciência Negra, todos os projetos da escola têm essa função de tocar em outro lugar no estudante.

Pesquisadora: como docente isso te motiva?

Professora de Matemática S: motiva e muito, principalmente porque eu sou da matemática e os meninos não gostam de matemática risos. Nesses

momentos eu consigo me aproximar mais dos alunos, eles me conhecem de uma outra forma, eu conheço a história de muitos deles. Depois que o aluno participa de um desses projetos e se sente valorizado algo muda, muitas vezes ele se sente motivado a vir para escola. A escola para mim é um espaço de transformação, o professor sozinho ele não consegue, mas ele tem uma ideia, daí junta mais um para ajudar, depois vem mais outro e aí o negócio vai caminhando [...]

Com base nos trechos de informação trazidos anteriormente, é possível identificar, na atuação da professora S, um movimento de sujeito. A maneira como se engaja nos projetos e assume compromissos para além das habituais demandas institucionais, contribui para a abertura de espaços dialógicos de qualidade que favorecem a motivação dos alunos e a própria implicação e engajamento no trabalho docente (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTINEZ, 2017). O relato da professora S evidencia como os projetos escolares mural da Consciência Negra, Feira de Ciências, teatro, atividades culturais funcionam como dispositivos que ampliam a possibilidade de espaços dialógicos frutíferos tanto para os adolescentes quanto para os docentes. Ao reconhecer que “em algum momento esse menino vai ter que se achar, se sentir pertencente”, a professora aponta para a dimensão relacional e pública do processo educativo, em que o aluno se constitui na medida em que participa de práticas que o fazem aparecer diante dos outros, segundo a perspectiva arendtiana. Esses projetos criam condições para que o estudante se torne visível, seja reconhecido e possa experimentar formas de protagonismo que não se reduzem ao rendimento acadêmico constituindo, assim, uma experiência de mundo comum que a matemática, sozinha, nem sempre permite acessar.

Ao mesmo tempo, a fala da professora revela sua própria experiência de reconstituição da ação docente em meio às limitações estruturais. Quando afirma que nesses projetos “eu consigo me aproximar mais dos alunos” e que “a escola é um espaço de transformação”, ela expressa um movimento de reativação da capacidade de agir: a ação que, para Arendt, depende da pluralidade (ARENDR, 2016) “eu tenho uma ideia, daí junta mais um para ajudar, depois vem mais outro”. Nessa descrição, vê-se emergir um contraste importante com a lógica de paralisia e desgaste discutida anteriormente: os projetos colaborativos operam como ponto de reconstrução no campo de sofrimento subjetivo, abrindo espaços de criação e reconhecimento do sentido do trabalho. Assim, a motivação que ela descreve não é apenas emocional; ela decorre da possibilidade concreta de exercer uma ação que produz efeitos reconhecíveis no mundo escolar, reconstituindo sua identidade profissional e reforçando o pertencimento dos estudantes.

Principais construções hipotéticas realizadas a partir desse EIXO II:

a) A partir das construções interpretativas do caso da Professora CS, foi possível visibilizar que seu sofrimento subjetivo pode ser interpretado como uma configuração subjetiva complexa, produzida ao longo de sua trajetória profissional em articulação com processos institucionais e políticos que atravessam o exercício da docência no contexto brasileiro. Os indicadores construídos apontam que os sentidos subjetivos associados à profissão não se organizaram em torno de experiências de potência, segurança ou reconhecimento, mas se estabeleceram a partir de vivências reiteradas de frustração profissional, articuladas à uma produção subjetiva associada ao fracasso. A docente produz sentidos subjetivos sobre a própria trajetória atravessados por renúncia ao projeto profissional desejado na juventude, em especial o ideal de tornar-se juíza. Essa dimensão biográfica não se apresenta de forma isolada, mas se entrelaça a experiências institucionais vividas como traumáticas no exercício da docência, expressadas pela participante com intensa carga emocional e associadas a sentidos subjetivos de indignação, surpresa e desamparo.

Tais vivências se articulam a processos mais amplos de subjetividade social, relacionados às formas históricas e contemporâneas de representação social do professor, marcadas pela desvalorização, pelo silenciamento e pela precarização das condições de trabalho. Esses processos atravessam o cotidiano institucional e potencializam na produção dos sentidos subjetivos da professora, contribuindo para a intensificação do sofrimento e para o esvaziamento simbólico da ação docente. Nesse contexto, a aposentadoria por invalidez inicialmente concedida e posteriormente revertida emerge como um marco crítico, funcionando menos como dispositivo de cuidado e mais como experiência de patologização do sofrimento.

Avançando nas construções hipotéticas é possível elaborar que o sofrimento da professora CS também é potencializado por um conflito na esfera amorosa que se articula a outros processos da vida da participante, incluindo sua relação com o trabalho, conformando um modo específico de vivenciar tensões e as contradições nos vínculos afetivos. O conjunto de indicadores permite sustentar a hipótese de que o sofrimento subjetivo de CS se articula a diferentes momentos de sua trajetória, entre eles as ambivalências amorosas, a estagnação frente às contradições afetivas e a aposentadoria por invalidez inicialmente concedida e posteriormente revertida. Essas construções interpretativas convergem para um processo de intensificação do sofrimento docente, no qual a frustração profissional e

amorosa se constitui como eixo organizador dessa configuração subjetiva individual do sofrimento. Sua produção subjetiva não se estabelece a partir de experiências de potência, segurança ou reconhecimento, mas se articula à vivência atual de fracasso e a uma trajetória marcada pela renúncia ao projeto profissional desejado na juventude. As experiências traumáticas no exercício da docência, associadas a sentidos subjetivos de indignação, surpresa e desamparo, vinculam-se a processos institucionais e políticos de desvalorização da docência, culminando na ruptura com a função docente em sala de aula. A reversão da aposentadoria, acompanhada da readaptação funcional, pode ser compreendida menos como superação do sofrimento e mais como rearranjo institucional diante de uma docente que permanece produtiva, porém deslocada de sua função original.

b) A partir das construções interpretativas do caso da Professora P, foi possível visibilizar que existem diversidades nas formas de subjetivação da atuação docente no contexto escolar. No caso da Professora P, sua prática profissional se constitui a partir de uma configuração subjetiva marcada pelo engajamento, pela criatividade e pelo exercício de responsabilidades para além das exigências formais da função. Os trechos e interpretações referentes à Professora P permitem sustentar a hipótese da existência de alternativas de subjetivação frente aos processos dominantes na subjetividade social da escola, referente a uma produção de sentidos subjetivos vinculados ao engajamento, à criatividade e à implicação. Tal processo pode operar como alternativas ao mal-estar e ao sofrimento docente. Trata-se de uma configuração subjetiva que não apenas viabiliza a sustentação do trabalho cotidiano, mas também se apresenta como matéria-prima para possíveis processos de transformação na subjetividade social da escola.

c) Em relação a professora S sustenta-se a seguinte hipótese: a profissão para essa docente foi subjetivamente configurada a partir do seu comprometimento com o projeto, favorecendo seu engajamento, a implicação e à criatividade na constituição de sua ação profissional. A interação com essa docente permitiu interpretar uma configuração subjetiva da docência diferenciada, que aponta caminhos possíveis para ações mais propositivas no contexto escolar. Os diálogos realizados no âmbito do projeto Aproveita Country apontam para oportunidades institucionais que, mesmo em cenários adversos, possibilitam a construção de espaços dialógicos de qualidade, corroborando a hipótese da emergência de agentes e sujeitos no cotidiano escolar. Tais movimentos sustentam a produção de recursos subjetivos capazes de oferecer alternativas ao sofrimento docente (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; ROSSATO; GOULART, 2017b).

Para além das vulnerabilidades já discutidas, nem tudo se encontra esvaziado nessa escola, uma vez que se sustentam alternativas de produção subjetiva marcadas pela mobilização docente e por uma posição diferenciada da gestão escolar, com repercussões no engajamento dos estudantes. Sua participação ativa na elaboração do mural em homenagem ao Dia da Consciência Negra, bem como na coordenação de uma apresentação de dança e canto realizada no Teatro da Escola, corrobora a produção de sentidos subjetivos associados ao compromisso com o coletivo, à implicação com o projeto educativo e à abertura para práticas pedagógicas que extrapolam o espaço da sala de aula. Esse modo de atuação reitera um processo de subjetivação no qual a professora se reconhece como agente ativa na construção do espaço escolar, mobilizando sentidos subjetivos que sustentam uma prática docente propositiva, mesmo em um contexto atravessado por precariedade, pressões institucionais e lógicas de gerencialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender como se configuram subjetivamente expressões de sofrimento de docentes em uma escola da rede pública de ensino médio e anos finais do Distrito Federal. Para tanto, o foco foi analisar aspectos da subjetividade social da escola relacionados ao sofrimento subjetivo de docentes e compreender o sofrimento subjetivo de uma docente, bem como recursos subjetivos gerados por docentes frente aos desafios contemporâneos da escola. O percurso desta pesquisa permitiu compreender o sofrimento docente não como expressão isolada de fragilidades individuais, mas como produção subjetiva complexa, sustentada por atravessamentos institucionais, sociais, históricos e simbólicos que configuram o cotidiano da escola pública brasileira. Ao longo da investigação, tornou-se possível evidenciar que o mal-estar, bem como o sofrimento subjetivo vivido pelos professores articula-se a processos sociais marcados pela precarização das condições de trabalho, pela ampliação desmedida das funções sociais atribuídas à escola, pela violência simbólica e concreta presente no território e, sobretudo, pela desvalorização histórica da profissão docente. Nesse cenário, o sofrimento não se apresenta como experiência que se reduz ao foro íntimo e individual, mas emerge também como fenômeno social, produzido e reproduzido no contexto escolar, que é atravessado por diferentes níveis de subjetividade social.

A construção-interpretativa do primeiro eixo evidenciou como a instrumentalização de diagnósticos e o uso recorrente de atestados médicos operam como soluções institucionais restritas, que, ao invés de acolherem a complexidade do sofrimento docente, reforçam uma lógica individualizante e patologizante. Essa dinâmica produz desdobramentos subjetivos importantes: instala o ceticismo em relação à legitimidade do adoecimento, desloca a responsabilidade do coletivo e das estruturas para o indivíduo e contribui para o silenciamento das dimensões políticas e sociais do sofrimento. Assim, o que poderia se constituir como demanda por transformação institucional acaba sendo convertido em problema privado, esvaziando a possibilidade de elaboração coletiva e de ação política no interior da escola.

Essa lógica se articula estreitamente à subjetividade social da instituição, profundamente perpassada pelas desigualdades do território, pela fragilidade dos vínculos pedagógicos e afetivos e sobretudo, pela sensação recorrente de impotência vivida pelos docentes. A partir dos diálogos foi possível gerar inteligibilidade sobre o sofrimento subjetivo, no sentido de visibilizar que ele não se limita às dificuldades do exercício pedagógico em sala de aula, mas se constitui na tensão constante entre expectativas, demandas sociais complexas e limites estruturais da escola pública. **A naturalização da violência, o esgotamento físico e emocional e a sobrecarga de funções compõem um cenário no qual o cansaço docente se expressa em afastamentos recorrentes, desinvestimento afetivo e perda de sentido do trabalho, reforçando uma configuração subjetiva social marcada pela desesperança e pela paralisia.**

No que se refere às instâncias coletivas, a pesquisa evidenciou uma crise profunda que atravessa a identidade profissional docente. A descrença em relação à atuação sindical e às possibilidades de mobilização coletiva contribui para o isolamento dos professores e para o esvaziamento da dimensão política da profissão. A indignação persiste, mas deixa de se traduzir em ação compartilhada, convertendo-se em sentimento difuso de impotência. Nesse contexto, a autonomia docente tende a se reconfigurar como solidão, e o sofrimento individual passa a alimentar o tecido social da escola, consolidando uma configuração subjetiva social de desgaste contínuo, na qual o pertencimento e a esperança são progressivamente corroídos.

A análise da dimensão subjetiva da gestão revelou uma ambiguidade constitutiva nas representações construídas pelos professores. Se, por um lado, espera-se da gestão a garantia de condições de trabalho e o reconhecimento das demandas docentes, por outro,

observa-se a predominância de uma possível racionalidade gerencial que reduz sua função à administração de recursos e ao controle burocrático. Essa lógica reforça processos de moralização e responsabilização individual do professor, contribuindo para o esvaziamento das mediações pedagógicas e das relações de reconhecimento. Pontua-se, contudo, um movimento recente da nova gestão no sentido de ampliar a abertura dialógica e a aproximação com o corpo docente. A gestão atual tem adotado iniciativas voltadas à construção de espaços de diálogo e ao fortalecimento da circulação de informações, criando condições mais favoráveis à recomposição dos vínculos entre a equipe gestora e os profissionais da escola. Tais ações sinalizam uma mudança no modo de conduzir as relações internas, com potencial para reduzir distâncias simbólicas, reativar formas de cooperação e recompor a confiança fragilizada ao longo do tempo. Nesse contexto, destaca-se a emergência do novo vice-diretor como agente, na medida em que sua postura tensiona formas cristalizadas de relação no cotidiano escolar. Ao sustentar espaços dialógicos, aproximar-se do corpo docente e reafirmar vínculos previamente construídos com os estudantes, sua atuação mobiliza sentidos subjetivos alternativos e amplia possibilidades de reorganização da subjetividade social da escola, abrindo caminhos para formas de subjetivação menos marcadas pelo enfrentamento, pela violência naturalizada e pelo isolamento, e mais atravessadas pela escuta, pelo reconhecimento e pela construção coletiva.

Enfatiza-se que, em relação à singularidade da subjetividade social dessa escola, as fissuras e situações problemáticas nela identificadas não constituem uma regra generalizável a todas as unidades escolares da rede pública. É importante destacar que distintas escolas do Distrito Federal se organizam a partir de configurações distintas de subjetividade social, não vivenciando necessariamente cenários marcados por abandono institucional, fragilização das instâncias coletivas ou problemas relacionados ao tráfico de drogas. Torna-se, portanto, necessária essa distinção, uma vez que há escolas no Distrito Federal que operam segundo lógicas institucionais mais estruturadas, sustentadas por compromissos sociais e éticos mais consistentes.

Cumprido destacar que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola estabelece princípios, objetivos e compromissos orientados à prática educativa, propondo um alinhamento teórico com Vygotsky e Paulo Freire. Nesse sentido, delineia-se uma escola marcada pelo diálogo, pela construção coletiva do conhecimento e pela problematização da realidade, valorizando a aprendizagem como processo social e promovendo a

autonomia crítica dos estudantes. No entanto, a análise do cotidiano escolar evidenciou uma contradição significativa entre os princípios expressos pelo PPP e sua materialização nas práticas diárias. Constatam-se distanciamentos significativos em relação aos compromissos assumidos no documento, associados a questões estruturais, à fragilização das instâncias coletivas, às tensões nas relações entre docentes e instituição escolar e aos desafios na interação com os alunos. Assim, embora o PPP expresse ideais de mediação pedagógica, diálogo e engajamento social, a efetivação desses princípios encontra limites em condições institucionais e contextuais que configuram o funcionamento cotidiano da escola.

No segundo eixo foi possível visibilizar alguns aspectos importantes entre eles: as construções interpretativas do caso da Professora CS permitem compreender seu sofrimento subjetivo como uma configuração subjetiva complexa, produzida ao longo da trajetória profissional em articulação com processos institucionais e políticos que atravessam a docência no contexto brasileiro. Os indicadores evidenciam que os sentidos subjetivos associados à profissão não se organizaram em torno de experiências de potência, segurança ou reconhecimento, mas a partir de vivências reiteradas de frustração profissional e de uma produção subjetiva vinculada ao fracasso. A renúncia ao projeto profissional desejado na juventude, especialmente o ideal de tornar-se juíza, articula-se a experiências institucionais vividas como traumáticas, expressas com intensa carga emocional e associadas a sentidos subjetivos de indignação, surpresa e desamparo. Tais experiências conectam-se a processos mais amplos de subjetividade social marcados pela desvalorização, pelo silenciamento e pela precarização da docência, intensificando o sofrimento e contribuindo para o esvaziamento simbólico da ação docente. Nesse contexto, a aposentadoria por invalidez posteriormente revertida emerge como marco crítico, operando menos como cuidado e mais como patologização do sofrimento.

Avançando nas construções hipotéticas, sustenta-se que o sofrimento da Professora CS é potencializado pela articulação entre conflitos na esfera amorosa e sua relação com o trabalho, conformando um modo específico de vivenciar tensões e contradições afetivas. Os indicadores sustentam a hipótese de que a frustração profissional e amorosa se constitui como eixo organizador dessa configuração subjetiva, articulando-se à vivência atual de fracasso e a uma trajetória marcada pela renúncia ao projeto profissional desejado. As experiências traumáticas na docência, associadas a sentidos subjetivos de indignação, surpresa e desamparo, vinculam-se a processos institucionais e políticos de

desvalorização da docência, culminando na ruptura com a função docente em sala de aula. A reversão da aposentadoria, acompanhada da readaptação funcional, configura-se como rearranjo institucional diante de uma docente produtiva, porém deslocada de sua função original.

No caso da Professora P, as interpretações evidenciam a diversidade das formas de subjetivação da atuação docente no contexto escolar. Sua prática profissional configura-se a partir de uma produção subjetiva marcada pelo engajamento, pela criatividade e pela tomada de responsabilidades para além das exigências formais da função. Os indicadores sustentam a hipótese de formas alternativas de subjetivação frente aos processos dominantes da subjetividade social da escola, associadas à produção de sentidos subjetivos vinculados à implicação e ao engajamento, que podem operar como alternativas ao sofrimento docente e como potencial para processos de transformação institucional. Em relação à Professora S, sustenta-se a hipótese de que a profissão foi subjetivamente configurada a partir de seu comprometimento com o projeto, produzindo sentidos subjetivos associados ao engajamento, à implicação e à criatividade. A configuração subjetiva da docência construída a partir dos indicadores aponta caminhos possíveis para ações mais propositivas no contexto escolar. Os diálogos no âmbito do projeto Aprova Country evidenciam oportunidades institucionais que, mesmo em cenários adversos, possibilitam a criação de espaços dialógicos de qualidade, corroborando a emergência de agentes e sujeitos no cotidiano escolar. Esses movimentos sustentam recursos subjetivos que oferecem alternativas ao sofrimento docente, indicando que nem tudo se encontra esvaziado nessa escola, especialmente diante da mobilização docente e de uma posição diferenciada da gestão escolar, com efeitos no engajamento dos estudantes.

Evidencia-se a centralidade da lógica configuracional para a compreensão do sofrimento subjetivo de professores da rede pública. A relevância desta dissertação fundamenta-se em sua contribuição teórico metodológica ao campo de estudos sobre subjetividade, sofrimento subjetivo e docência, em um cenário marcado pelo aumento dos afastamentos docentes em decorrência de agravos à saúde mental. A pesquisa insere-se de modo consistente na linha Educação e Diversidade na Infância, Juventude e Vida Adulta (EDIJA), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, ao demonstrar que o sofrimento subjetivo docente é constituído por múltiplas imbricações, incluindo processos histórico-culturais, relações afetivo-sociais, dimensões

macrossociais e condições socioeconômicas. Ademais, a dissertação integra o projeto de pesquisa Subjetividade, Educação e Saúde – Desenvolvimento Subjetivo em Foco, ao analisar os modos pelos quais os docentes configuram subjetivamente seus sofrimentos e constroem vias alternativas de produção de recursos subjetivos frente às exigências e desafios inerentes ao exercício da docência.

A contribuição deste estudo reside na construção de uma análise que articula diferentes dimensões implicadas na temática investigada, evidenciando a complexidade do sofrimento subjetivo docente em seu caráter relacional, histórico, social e institucional. O trabalho buscou dialogar criticamente com abordagens hegemônicas, frequentemente marcadas por leituras parciais e individualizantes, ampliando a compreensão do fenômeno a partir da Teoria da Subjetividade e contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre o sofrimento subjetivo no contexto da docência.

Por fim, esta pesquisa reafirma a necessidade de compreender o sofrimento docente como fenômeno relacional e historicamente situado, cuja superação não pode ser pensada a partir de respostas individualizadas ou medicalizantes. Torna-se fundamental investir na construção de espaços dialógicos de qualidade, no fortalecimento das instâncias coletivas e no reconhecimento simbólico e material da docência como profissão central para a vida social. Ao iluminar as múltiplas configurações subjetivas que atravessam o trabalho docente, este estudo busca contribuir para a produção de outros modos de pensar e viver a escola pública, nos quais o sofrimento não seja um destino naturalizado, mas um ponto de partida para a transformação das condições que o produzem.

A veracidade nunca esteve entre as virtudes políticas, e mentiras sempre foram encaradas como instrumentos justificáveis nesses assuntos. Quem quer que reflita sobre estas questões ficará surpreso pela pouca atenção que tem sido dada ao seu significado na nossa tradição de pensamento político e filosófico; por um lado, pela natureza da ação, e por outro, pela natureza de nossa capacidade de negar em pensamento e palavra qualquer que seja o caso. Esta capacidade atuante e agressiva é bem diferente de nossa passiva suscetibilidade em sermos vítimas de erros, ilusões, distorções de memória e tudo que possa ser culpado pelas falhas de nossos mecanismos sensoriais e mentais.

Hannah Arendt

Crises da República

“A mentira na política: considerações sobre os documentos do Pentágono”, p. 15.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDDT, Hannah; Bottmann, Denise – Sobre a revolução/Hannah Arendt; tradução Denise Bottmann. São Paulo. Companhia das Letras, 2011.
- ARENDDT, Hannah - Origens do totalitarismo. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras – 2013.
- ARENDDT, Hannah – Crises da República/Hannah Arendt. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- ARENDDT, Hannah - Eichmann em Jerusalém. Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDDT, Hannah – A Condição Humana. 13. Ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2020.
- ARENDDT, Hannah - Pensar sem corrimão: Compreender 1953-1975 – 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BIANCHI, Maria de Fátima. O "sonhador" de A senhoria, de Dostoiévski: um "homem supérfluo". 2006. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/T.8.2006.tde-02112006-080958. Acesso em: 2025-12-11.
- BRASIL. Ministério da Educação. Divulgado novo valor do piso salarial dos professores. Gov.br, Brasília, 31 jan. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/divulgado-novo-valor-do-piso-salarial-dos-professores> Acesso em: 19 abril de 2025.
- BRASIL. Presidência da República. Sancionada lei que institui a campanha Janeiro Branco. [Brasília]: Presidência da República, 26 abr. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/04/sancionada-lei-que-institui-a-campanha-janeiro-branco> Acesso em: 8 jun. 2024.
- BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112compilado.htm Acesso em: 28 dez. 2025.
- CALIXTO, T. Professores sofrem com transtornos mentais e de comportamento na baixada santista. A Tribuna, 20 de outubro de 2019. Disponível em:

<https://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2019/professores-sofrem-com-transtornos-mentais-e-de-comportamento-na-baixada-santista/> Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. Edição revista. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução do posfácio de Pierre Macherey e da apresentação de Louis Althusser por Luiz Otávio F. Barreto Leite. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, Douglas. Servidores da educação são os que mais sofrem de doenças mentais do DF. 14. set. 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/servidor/servidores-da-educacao-sao-os-que-mais-sofrem-de-doencas-mentais-no-df> Acesso em 15. maio. 2024.

CAMARGO, JR., Kenneth Rochel. Biomedicina, saber & ciência: uma abordagem crítica. São Paulo: Hucitec, 2003).

CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição Imaginária da Sociedade. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE / Universidade de Brasília Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

D'AGOSTINI, A. C. C. Burnout entre professores: precisamos falar mais sobre isso. Nova Escola, 29 de maio de 2019. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/17570/burnout-entre-professores-precisamos-falar-mais-sobre-isso?utm_source=adwords&utm_medium=ppc&utm_network=x&utm_campaign=trafe_gopago_grants_srlj&utm_content=&utm_term=&gad_source=1&gad_campaignid=22344173677&gbraid=0AAAAADRpNJwve7hoTfAMTQAYIvTDhwph2&gclid=Cj0KCCQiAjJTKBhCjARIsAIMC448YPVAePhfoIKtviaESFz9rz2P2zVPCpEWRWWkQXJfSHWN93xgUF8YaAvHNEALw_wcB

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 805, de 25 de julho de 2024. Dispõe sobre normas para contratação temporária de professor substituto para atender à necessidade de excepcional interesse público na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: SEEDF, 2024. Disponível em: < https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/4b78389b66dc4cb78f5cd19b46512b14/Portaria_805_25_07_2024.html > Acesso em: 10 de outubro de 2025.

DMARÍLIA. Saúde mental: pesquisa realizada pela Nova Escola em parceria com o Instituto Ame Sua Mente revela que 70% dos professores não contam com apoio psicológico. DMarília, [s.l.], 5 dez. 2022. Disponível em: <https://dmarilia.com.br/artigo/saude-mental-pesquisa-realizada-pela-nova-escola-em-parceria-com-o-instituto-ame-sua-mente-revela-que-70-dos-professores-nao-contam-com-apoio-psicologico/> Acesso em: 20 abril 2025.

DE ALMEIDA, Rosivaldo Pereira; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Armadilhas no labirinto: a conformação político-pedagógica à agenda educacional neoliberal e seu impacto no trabalho docente. *Revista Inter-Ação*, v. 45, n. 3, p. 1017-1029, 2020.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. *Memórias do Subsolo*. 6. ed. Editora 34, Rio de Janeiro, 2009. Tradução de Boris Schnaiderman

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. *A Senhoria*. 2. ed. Editora 34, Rio de Janeiro, 2011.

FANIZZI, CAROLINE – O sofrimento docente. Editora contexto. 2023.

FANIZZI, Caroline; CARVALHO, JOSÉ SÉRGIO FONSECA DE. Não é ninguém, é o professor! Sobre a figura docente e o seu ofício. *Educação em Revista*, v. 40, p. e38360, 2024.

FERREIRA, Nilda Teves; EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e imaginário social: revendo a escola. *Em aberto*. Brasília, DF. Vol. 14, n. 61 (jan./mar. 1994), p. 5-14, 1994.

FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai (org.). *Perezhivanie, emoções e subjetividade*. Cham: Springer, 2019.

FOGLIATTO, Débora. Saúde mental de professores se agrava com desvalorização, baixos salários e falta de estrutura. *Sul21*, 2018. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2018/10/saude-mental-de-professores-se-agrava-com-desvalorizacao-baixos-salarios-e-falta-de-estrutura/>. Acesso em: 11.01.2025.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 24, p. 14-23, 2004.

GIAMMEI, B.; POLLO, L. Por que nossos professores estão adoecendo? *R7 Estúdio*, 14 de outubro de 2019. Disponível em: <https://estudio.r7.com/por-que-nossos-professores-estao-adoecendo-15102019>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2025.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Personalidade, saúde e modo de vida*. São Paulo: Cortez, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A new path for the discussion of social representations: Advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory & Psychology*, v. 25, n. 4, p. 494-512, 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ROSSATO, Maristela; GOULART, Daniel Magalhães. A relevância do conceito da configuração subjetiva na discussão do desenvolvimento humano. In: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai (eds.). *Perezhivanie, emoções e subjetividade*. Cham: Springer, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Subjectivity as a new theoretical, epistemological, and methodological pathway within cultural-historical psychology. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GOULART, Daniel Magalhães. *Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research*. 1. ed. Singapore: Springer Singapore, 2019a. v. 5, p. 21-36.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Alínea, 2017a.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ROSSATO, M.; GOULART, D. M. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (Eds.). *Perspectives in Cultural-Historical Research*. Singapore: Springer, 2017b. p. 217-243

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; GOULART, Daniel Magalhães; DOS SANTOS BEZERRA, Marília. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. *Educação*, v. 39, n. Esp, p. s54-s65, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Subjectivity and discourse: Complementary topics for a critical psychology. *Culture & Psychology*, v. 25(2), p. 178-194, 2018. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*,

GONZÁLEZ REY, Fernando. Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 49, n. 2, p. 212-234, 2019b.

GONZÁLEZ REY, Fernando. The Topic of Subjectivity in Psychology: Contradictions, Paths, and New Alternatives. *Theory of Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint: González Rey's Legacy*, p. 37-58, 2021.

GOULART, Daniel Magalhães. *Saúde mental, desenvolvimento e subjetividade: da patologização à ética do sujeito*. São Paulo: Cortez, 2019.

GOULART, Daniel, 2023. Saúde mental e aprendizagem na escola no contexto (pós) pandêmico: desafios e possibilidades. *Revista Com Censo* n°32. Volume 10 março 2023. Entrevista. Disponível:

<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1575/930> Acesso:16 abril 2023.

GOULART, D. M.. Saúde Mental, Práticas Profissionais e Pesquisas em Diferentes Contextos: reflexões a partir da Teoria da Subjetividade, Campinas, v. 1, 2024.

GOULART, Daniel Magalhães. Sofrimento subjetivo, subjetividade social e modo de vida: alternativas à lógica manicomial contemporânea. Trabalho apresentado no V Simpósio Ibero-Americano de Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade (SEQTS), 2025.

HENRIQUE, Ícaro; MORAIS, Tainá. SEEDF discute segurança escolar em seminário internacional. Evento reúne representantes do governo para debater iniciativas implementadas. 31. maio. 2023. Secretaria de estado de educação DF, 31. maio 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/seedf-discute-seguranca-escolar-em-seminario-internacional/> Acesso em: 08. junho. 2022.

JORGE, Maria Tereza Soler. Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias?. Educação & Sociedade, v. 19, p. 163-178, 1998.

JUNQUEIRA, Samuel Antoniasse. Diário de um homem supérfluo, de Turguêniev: caracterização de um tipo. 2016. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura Russa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.8.2016.tde-16052016-144256. Acesso em: 2025-12-11.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. A Lógica da Situação da Economia. Revista Economia, 2006.

LYRA, Thaís. Pesquisa revela que saúde mental dos professores piorou em 2022. Nova Escola, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>> . Acesso em: 11. 01 2026.

LIUTKEVICIENE, Emília Chamma; BRITO, Maurício; JESUS, Livia; BEZERRA, Luídia; STRACK, Paulo. Janeiro branco. A vida pede equilíbrio! Mês de conscientização da saúde mental. Jan. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Copia-de-Guia-janeiro-branco-2023-ASQVT.pdf>. Acesso em:08. junho.2023.

MANSUR, Ana Isabel; ARAUJO, Ana Luisa. Efeitos da pandemia deixam cultura de paz mais longe das escolas do DF. Correio Braziliense, Brasília, 08 abr. 2022. Eu Estudante. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/04/4999087-efeitos-da-pandemia-deixam-cultura-de-paz-mais-longe-das-escolas-do-df.html>. Acesso em: 08 jun. 2022.

MASSOT MADEIRA COELHO, Cristina M. O conceito de diálogo na teoria da subjetividade e epistemologia qualitativa: sobre o que estamos falando? In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen V. R.; VALDÉS PUENTES, Roberto

(org.). Teoria da subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais. Campinas: Alínea, 2022. p. 153–171.

MENÉNDEZ, Eduardo L. Antropologia médica e epidemiologia. Processo de convergência ou processo de medicalização. Rabelo PC, Rabelo MC, organizadores. Antropologia da saúde: traçando identidade e explorando fronteiras. Rio de Janeiro: Fiocruz/Relume-Dumará, p. 71-92, 1998. <https://books.scielo.org/id/by55h/pdf/alves-9788575414040-05.pdf>

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. (org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2006. v. 1, p. 69-94.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MORAES, Vanessa de Souza Santos. Formação continuada de professores: os saberes docentes na contemporaneidade. 2023. 82 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciência e Saúde) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/7033> Acesso em: 14 abril 2025.

MOTA, Lidiane Oliveira Eduardo. Políticas públicas nas áreas da saúde e da qualidade de vida dos profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal: um levantamento das possíveis redes de apoio ao bem-estar e a saúde mental dos professores. Revista Com Censo, Brasília, v. 9, n. 4, p. 125-135, 2022.

NOVENTA por cento das licenças por transtornos mentais, em 2017, foram emitidas a servidores da SES e Educação. SindSaúde, 14 set. 2018. Saúde Mental. Disponível em: <https://sindsaude.org.br/portal/colunas/o-outro-lado-do-servidor/saude-mental/90-das-licencas-por-transtornos-mentais-em-2017-foram-emitidas-a-servidores-da-ses-e-educacao/119.html> Acesso em: 08 jun. 2023.

OCDE. Education at a Glance 2018: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>. Acesso em: 12 abril 2025.

PENTEADO, Regina Zanella. Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. Educação Temática Digital, Campinas, v. 20, n. 1, p. 234-254, 2018.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Qual é o nome atual do mal-estar docente? Revista Presença Pedagógica, 2014. Disponível em: <http://www.appoa.org.br/uploads/arquivos/1007.pdf>

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O nome atual do mal-estar docente. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REVISTA EDUCAÇÃO. Educação entre a exaustão e o afastamento. São Paulo, 22 maio 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/05/22/saude-mental-educadores>. Acesso em: 05 jun. 2025.

ROGERS, Carl R. Tornar-se pessoa. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 44 Ed. Campinas, SP. Autores associados, 2022.

SANTANA, Franciele Ariene Lopes; NEVES, Ilidio Roda. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 786-797, 2017.

SILVA, Marcos Aurélio Alves e (org.). Formação de professores: perspectivas teóricas e práticas na ação docente 3. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. ISBN 978-65-5706-215-9. DOI 10.22533/at.ed.159202707. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/formacao-de-professores-perspectivas-teoricas-e-praticas-na-acao-docente-3>. Acesso em: 09 abril 2025.

SILVA, Samuel. Professores ganham mais 35% do que a média dos trabalhadores qualificados. Público, 11 set. 2018. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/09/11/sociedade/noticia/professores-ganham-mais-35-do-que-media-dos-trabalhadores-qualificados-1843632>. Acesso em: 11.01.2026

SILVA, Noelma. A gestão do bem-estar dos profissionais da educação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: entre a qualidade de vida e a precarização das condições de trabalho. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 10, n. 1, p. 36-45, 2023. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/37>. Acesso em: 11. 01 2026.

SILVA, Graciella Fabrício da. Reforma do Ensino Médio: uma crítica necessária. História da Ditadura: textos. 3 mar. 2017. Disponível em: <https://www.historiadaditadura.com.br/post/reforma-do-ensino-m%C3%A9dio-uma-cr%C3%ADtica-necess%C3%A1ria>. Acesso em: 05 janeiro 2026.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2011.

SUL21. Saúde mental de professores se agrava com desvalorização, baixos salários e falta de estrutura. Sul 21, 20 de outubro de 2018. Disponível em:

<<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/10/saude-mental-de-professores-agrava-com-desvalorizacao-baixos-salarios-e-falta-de-estrutura/>>. Acesso em: 2 de janeiro de 2025.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERRA, Toledo e Vieira. Estado dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtornos mentais. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 24 ago. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais/>. Acesso em: 14 abril 2025.

TORRE, Eduardo Henrique Guimarães; AMARANTE, Paulo. Protagonismo e subjetividade: a construção coletiva no campo da saúde mental. *Ciência & saúde coletiva*, v. 6, p. 73-85, 2001.

TOURAINÉ, A., & KHOSROKHAVAR, F. A busca de si: diálogo sobre o sujeito. Bertrand Brasil, 2004.

TURGUENIEV, IVAN, Rúdin - editora 34, 2012. Tradução de Fátima Bianchi

TURGUENIEV, IVAN, Diário de um homem supérfluo - editora 34, 2018. Tradução de Samuel Junqueira